

10
2e.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA

EMBARAZO TEMPRANO COMO
CONDICION DE FRACASO ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA DE PSICOLOGIA
P R E S E N T A

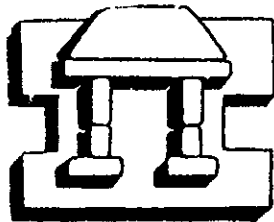
MARIA MAGDALENA ALDANA ARANA

ASESORES:

MTRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS

MTRO. ADRIAN CUEVAS JIMENEZ

LIC. CAROLINA ROSETE SANCHEZ



IZTACALA

IZTACALA, EDO. DE MEXICO

SEPTIEMBRE 1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

267478



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Con cariño a

A la memoria de mi padre Genaro Aldana Cruz

A la memoria de mi hermano Bernardo Aldana Arana

A mi madre Juana Arana Arana.

A mis hermanos Paz, Esteban y Luisa.

A mi esposo Armando Antonio Rangel

Mi agradecimiento y cariño a:

Claudia Saucedo Ramos por su ayuda y paciencia en la realización de esta tesis.

INDICE

Dedicatoria	I
Agradecimiento.....	II
Prólogo	IV
I Fracaso escolar	1
Aproximaciones teóricas al fracaso escolar	2
Aportaciones de estudios empíricos a la comprensión del fracaso escolar.	12
a) Conceptos que tienen los maestros respecto a los alumnos.....	12
b) Prácticas pedagógicas desfavorables.....	14
c) Prácticas pedagógicas favorables	16
d) En relación a la evaluación.....	17
e) Relación familia-escuela.	18
f) Relación alumno-escuela.....	21
II Embarazo temprano	32
a) Cambios sociales que condicionan un incremento de la actividad sexual duran- te la adolescencia.....	34
b) Factores que influyen en el embarazo temprano.. ..	36
c) Actitudes ante el embarazo.	45
d) Consecuencias del embarazo.	46
e) Programas de intervención para adolescentes.	50
III Marco teórico metodológico.....	59
a) Conocimiento.....	60
b) Individuo y medio ambiente	61
c) Cultura	64
d) Individuo y escuela	65
Metodología.....	67
IV. Procedimiento y resultados.....	75
V. Análisis y discusión.....	94
Bibliografía	113

PROLOGO.

Una de las situaciones que se enfrenta en las escuelas secundarias es el embarazo temprano de las alumnas. Esta circunstancia genera el abandono de la escuela, lo que se considera como fracaso escolar. La presente investigación tiene como objetivo conocer las circunstancias individuales, tanto familiares como escolares que llevaron al embarazo temprano (a dos jóvenes estudiantes de secundaria), siendo esta última circunstancia que propicia al fracaso escolar

Considero necesario que exista más investigación sobre el fracaso escolar encaminada a la comprensión de lo que éste significa para los alumnos y, así tener más información e incidir con más elementos en el contexto donde nos encontramos tanto alumnos, como padres y profesores

El estudio del fracaso escolar es necesario si consideramos que el hecho de asistir a la escuela implica un costo económico, en tiempo y en formación tanto a nivel nacional, familiar e individual.

El presente trabajo está dividido en cinco capítulos

El capítulo I menciona las diferentes posturas teóricas que abordan el fracaso escolar y aportaciones empíricas al respecto como son las prácticas pedagógicas de profesores, estudios relacionados con la evaluación, con las relaciones familia-escuela y alumno-escuela.

En el capítulo II, presento datos sobre el embarazo temprano. los cambios sociales que condicionan un incremento en las actividad sexual en la adolescencia, los factores que influyen en el embarazo temprano, las actitudes que se presentan ante éste por parte de los que rodean a la joven embarazada, las consecuencias del embarazo y los programas de intervención que se dan

Posteriormente, en éste mismo capítulo, se presenta un apartado relacionado con los datos mencionados anteriormente y el contexto escolar en que se desenvuelve una de las jóvenes entrevistadas.

Es a través de la entrevista a profundidad que obtuve los datos para la presente investigación y cuyo marco teórico metodológico se describe en el capítulo III

En el capítulo IV se presentan los datos obtenidos en las entrevistas y, en el capítulo V se analizan y discuten dichos resultados

I Fracaso escolar.

Aproximaciones teóricas al fracaso escolar.

La presente investigación se enfoca a la relación que se presenta entre el abandono de la escuela y un embarazo temprano en dos alumnas de secundaria. Una de ellas se embaraza en primero de secundaria y la otra en tercer grado

Para llevar a cabo nuestra investigación, vamos a plantear las diferentes teorías que explican el fracaso escolar en forma breve, abundaremos más sobre los estudios culturales porque desde nuestro punto de vista arrojan información variada y útil para acercarnos a la comprensión del tema. Son muchas las explicaciones sobre el fracaso escolar, pero podemos englobarlas en cuatro corrientes:

1. Las que explican el fracaso escolar en base a las carencias que el niño acarrea a la escuela.
2. Las que basan la explicación del fracaso escolar en el papel que la escuela cumple como legitimadora de las clases sociales.
3. La crítica que la teoría del habitus hace a las dos anteriores
4. Y los estudios culturales que se han realizado últimamente, y cuyas bases se encuentran en el constructivismo social. En el capítulo III que corresponde al marco teórico metodológico de éste estudio, se plantean en forma más amplia los principales conceptos en los que se basa el constructivismo social y la presente investigación.

Como nuestro interés principal es la comprensión del fracaso escolar, vamos a iniciar este capítulo presentando las diferentes concepciones teóricas que tratan de explicar la correlación que se da entre fracaso escolar y la clase social a que pertenecen los alumnos, ya que es más probable que se presente entre los alumnos que pertenecen a clases sociales más desfavorecidas. Cuando se habla de fracaso escolar nos remitimos a alumnos que repiten grados en la escuela o que desertan de ésta. Tradicionalmente se considera que el fracaso en la escuela se debe a las carencias que el niño acarrea a la escuela y al papel de la escuela como legitimadora y reproductora de las clases sociales. Entre las carencias que el niño presenta se encuentran las socio-culturales que limitan el desarrollo cognitivo del niño; el nivel socioeconómico en el que los niños presentan problemas psicológicos o lo que los anglosajones han denominado deprivación cultural (o handicap para los pedagogos), y

finalmente, los que nos hablan de las capacidades de la inteligencia de cada niño que varían de acuerdo a su desarrollo cultural, según unos autores, mientras que otros mencionan que a pesar de tener un nivel intelectual adecuado, ámbito familiar favorables y metodología adecuada de enseñanza, los niños no tienen un buen nivel escolar. De tal suerte se tiene que el fracaso escolar tiene origen en las propias capacidades del alumno o en el medio que le rodea y son carencias de tipo biopsicosociales individuales (López et al 1984)

La teoría "realista" considera que la conducta desviada y el bajo desempeño escolar son características de la persona que encuentra su fuente en aspectos biológicos, en la socialización temprana del niño o en fracturas de la estructura social. Estas estructuras van a ser invariables y por lo tanto la capacidad de aprendizaje de cada alumno siempre va ser la misma. Las teorías "mentalistas" mencionan que la base del bajo desempeño escolar, se encuentran en las reacciones sociales que se dan a las acciones de las personas, así por ejemplo la conducta de un escolar puede ser resultado de procesos de etiquetación; si la comunidad percibe a los alumnos con bajo desempeño escolar, así se van a percibir ellos mismos. La teoría de las "expectativas" que entra dentro de las mentalistas, mencionan que las expectativas que los maestros tengan de los alumnos van a causar el bajo rendimiento escolar, un comportamiento determinado no puede existir sin la respuesta de la sociedad a las acciones de la persona y, la diferencia de aprovechamiento en la escuela, ha sido aprendida y procesada por las instituciones, por ejemplo, las cortes de justicia crean delincuentes, los hospitales psiquiátricos crean locos y la escuela crea alumnos fracasados así Bereiter y Engelman mencionan que el lenguaje de los niños pertenecientes a minorías étnicas pertenecientes a las clases bajas, poseen un lenguaje inadecuado para tratar con asuntos complejos o que vayan más allá del presente, en relación a los angloamericanos. (cit. en Mehan, 1986)

En cuanto a los autores que nos hablan de la escuela como reproductora de las clases sociales, tenemos a Bordieu y Passeron (cit en Charlot et al, 1992), que consideran a la escuela como una instancia que transmite valores, creencias y habilidades cuya función principal es la reproducción de la sociedad. La escuela es selectiva y discriminatoria, selecciona a los alumnos destinados al fracaso escolar entre los que pertenecen a familias de niveles económicos más desfavorecidas. Esto sucede cuando se trata como iguales a todos

los individuos, olvidando las diferencias de habilidades y valores que existen entre las diferentes clases sociales, ahondando así las diferencias entre los alumnos debidas a su extracción social. La escuela exige a los alumnos habilidades específicas, que las tareas se hagan como el profesor determina. El profesor pertenece generalmente a la clase media y conoce poco de la forma de actuar y reaccionar de las clases mas desfavorecidas a quienes se dirige un programa con normas (más adelante abundaremos sobre la creación de normas) dadas por la clase dominante, de manera que los niños de diferentes clases sociales no presentan las competencias requeridas en la escuela; y ésta reproduce las posiciones sociales a través de la certificación escolar que se supone tiene neutralidad respecto de las clases sociales Baudelot y Establet (cit en Charlot et al, 1992), desarrollan otro matiz de la teoría de la reproducción que se basa no solo en el capital cultural - el capital cultural lo constituye la memoria del individuo, resultado de los aprendizajes que puede permanecer inconsciente y mostrarse en la práctica, (Bordieu cit en Perrenoud, 1990)- de la familia, sino en la necesidad de la división capitalista de trabajo que reparte a los individuos en trabajo intelectual y trabajo manual. El tercer tipo de la teoría de la reproducción es el de la "continuidad", desarrollada en Estados Unidos por Bowles y Gintis (cit en Bautier y Rochex, 1992), que mencionan que no solo el capital cultural divide a los individuos en la escuela, además esta división corresponde a las necesidades capitalistas de trabajo Las normas para juzgar las competencias culturales es dada por la clase dominante, de manera que los niños de diferentes clases sociales se encuentran a una distancia desigual de la cultura escolar, trayendo como consecuencia una desigualdad en la escuela La escuela reproduce las jerarquías sociales en forma de jerarquías escolares esta función se realiza a espaldas de su función cultural y es legitima en la sociedad, a través de la certificación escolar. (Bordieu y Passeron en Charlot et al, 1992).

Existe una correspondencia entre los diferentes escalones de la división del trabajo, los diferentes niveles de educación y las formas de conciencia, conducta y personalidad que requieren esos escalones y que desarrollan esas posiciones escolares

Los primeros escalones escolares, es decir, los primeros niveles en la escuela limitan severamente la actividad del alumno, los escalones medios son mas flexibles, permiten una actividad más independiente al alumno y, los niveles superiores favorecen una interiorización

de las normas, que se van manifestando como una supuesta autonomía en la acción, ya que las prácticas del individuo van a aparecer como su libre voluntad Bowles y Gintis en (Hammer, 1991).

Charlot et al (1992), sostienen que ni la teoría del handicap sociocultural ni la teoría de la reproducción permiten explicar las excepciones a los resultados que arrojan las estadísticas. En la reproducción olvidan que la escolaridad de un alumno es una historia singular y más bien se señala que las prácticas que aparecen como determinadas libremente por la voluntad del individuo están inducidas principalmente vía el habitus, particularmente el infantil (es una estructura estructurante). Los autores mencionan que Bordieu explica la singularidad a través de la teoría de habitus Los habitus son sistemas de disposiciones durables y cambiables que se estructuran, engendran y organizan en las prácticas, se estructuran en las condiciones de existencia, pero a la vez estructuran, engendran y organizan las prácticas y las representaciones, el habitus es una estructura estructurante. Sin embargo no explica como se forma el habitus Para Charlot et al (1992), la historicidad y singularidad del individuo se explica a través de los sentidos personales que el individuo construye en su medio ambiente La influencia del medio ambiente en realidad no es de un sujeto activo sobre uno pasivo, no es "una acción sobre", sino una "relación entre"; el ambiente no puede ejercer influencia que atravesase los sentidos personales que cada persona construye a partir de significados sociales y de los objetivos logrados con su acción, el medio ambiente es un sitio de significaciones vitales y sociales, un lugar de sentidos y, el individuo no va a ser influido por el medio ambiente como lo plantean las ciencias fisicoquímicas, es decir, en forma unidireccional, sin la intervención del aspecto histórico-cultural

Las teorías de la reproducción están ligadas a la significación social del fracaso, sin embargo también se encuentra en el fracaso un sentido personal, construido dentro de un mundo que el individuo comparte con otros y que es estructurado por vínculos sociales, y el medio ambiente permite entender los procesos que los individuos que ahí se encuentran desarrollan para construir un espacio con sentido; el medio ambiente es el universo de significaciones a partir de las cuales el individuo construirá su propio mundo. Esto no quiere decir que los vínculos establecidos de manera individual se van a reducir a los vínculos de clase existentes en un medio ambiente determinado El punto central que se ha de investigar para entender el

fracaso en la escuela es el sentido que para un niño tiene ir a la escuela y trabajar allí. Es importante entender los procesos de asignación de sentido y definición de la situación en que se encuentran los individuos, pero no hay que olvidar que: 1. alumnos y maestros entran en la escena escolar portando significados elaborados a partir de otros vínculos sociales, 2. la batalla también se lleva al interior de cada persona y 3. la clase es un lugar, para bien o para mal, de conocimiento. Por esto, el objetivo será definir los procesos que estructuran las historias singulares, que dan sentido a los acontecimientos y que contribuyen a definir las situaciones.

Si el niño puede otorgar **sentido a lo que aprende en la escuela**, lo va a movilizar, si puede encontrar lo que le interesa tendrá éxito, deseará continuar con el aprendizaje, construir nuevos proyectos y reestructurará su identidad y relación con la escuela. ¿Cómo se establece la relación al conocimiento y a la escuela? Charlot et al (1992) definen la relación con el saber así: "Yo llamo relación con el saber al conjunto de imágenes, esperas y juicios que se inclinan a la vez sobre el sentido y función social del saber y de la escuela, sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí misma". Esta definición lleva a ocho comentarios que consideramos importantes para entender qué lleva al fracaso escolar de manera más amplia: 1. La relación con el saber es una relación a los procesos (el acto de aprender y lo que especifica ese acto) y a los productos (los saberes como competencias adquiridas, como objetos culturales, institucionales y sociales), 2. Se trata de una relación de sentido y de valor. El individuo valora lo que tiene sentido para él o confiere sentido a lo que le representa un valor, esto va a depender de su identidad. La identidad se construye y puede ser aprendida por un conjunto de señales, representaciones y valores que establecen un conjunto de prácticas, móviles y objetivos que se presentan en tres tiempos presente, pasado y un futuro proyectado. Estos tiempos no son fijos ya que pueden ser reinterpretados y finalmente, implica una imagen de sí (las nociones de identidad y de imagen de sí, citan una teoría del sujeto, porque una parte de los fenómenos vinculados a la identidad muestran al inconsciente); 3. Distinguir la relación con el saber (relación de grado maestro-alumno) y relación de saber (relación entre individuos o grupos sociales), 4. Relación con el saber de un grupo que implica sus valores, proyectos y representaciones colectivas, esto es la identidad del grupo; 5. Hablar de relación con el saber (o con la escuela) y no de

representación. Esto implica tener una relación determinada con el saber que no se reduce a aprendizajes o saberes sino que se constituye de proyectos y aspiraciones sociales y profesionales futuras; es una relación con otras cosas más que con el saber en sí mismo. Como conocimiento científico, en la relación con el saber hay más representaciones y no sólo las del saber en sí mismo; 6. Diferenciar entre saber(es) y relación (es): Relación con el saber, se refiere al saber conocido como conjunto de actividades humanas, (el hecho de aprender y de saber) o como el producto de tales actividades relacionadas con el campo del saber. Relaciones con el saber, son las contradicciones de cara al saber que atraviesan a un individuo. Relaciones con los saberes, son los saberes aprendidos a través de contenidos, actividades, lugares, personas, quienes en su diversidad particularizan el acto de aprender y los productos de ese acto. Relación con los saberes, es la relación que se establece a un conjunto de jerarquías de saberes; 7. Relación identitaria con el saber, es hablar del sentido del saber en términos de móviles (por qué aprender), entonces el saber toma referencia a los modelos, esperas, señales de identificación, a la vida que se ha llevado y a lo que se ha hecho, se introduce en la identidad del individuo, no se pregunta cómo se aprende (pregunta cognitiva), sino qué es lo que se aprende, qué es lo que se sabe, qué competencias se construyen, aquí **lo importante es lo que significa la actividad**, cuál es **su móvil**. 8. El último punto implica reflexionar sobre la importancia de hablar de relación con el saber o de relación social con el saber. Este último aspecto implica una doble exigencia: a) considerar el sentido que el saber representa para el individuo, eso que conducirá a “la relación con”, b) la sociedad no es un conglomerado de individuos, sino que está estructurada por las “relaciones sociales” (Charlot, et el 1992)

He aquí la enorme serie de consideraciones que se plantean a los que nos interese entender la relación social con el saber que establece un individuo dentro de su singularidad. Son muchas las consideraciones, pero también son muchos los caminos a seguir que se abren para quienes nos interesa entender no solo el fracaso escolar, sino como lo mencionan los autores, el conocimiento en general. Incluso a partir de este momento habrá que considerar lo que nos planteen los diferentes investigadores sobre los estudios realizados para entender la singularidad de los individuos con quienes han tenido un determinado tipo de relación. Los estudios culturales dan cuenta de la relación que se da entre cultura, conocimientos y

poder, por esto, los directores de las escuelas se niegan a considerar estos estudios en la planeación de la educación argumentando que carecen de rigor científico, además de esto, su actividad se centra más en el manejo escolar o de administración que en formar a los alumnos dentro de una esfera pública y democrática. (Giroux, 1995).

Estos estudios muestran que los maestros trabajan y hablan dentro de la relación de poder, conocimiento y ética profesional históricamente dadas. Así los maestros no son neutros respecto a la educación, sino que tienen un papel activo en la transmisión de cierto tipo de conocimientos y relaciones de poder fomentadas en la escuela

Para Mehan (1986), ni las teorías realistas, ni las mentalistas, explican el fracaso escolar, este es el resultado de la confusión que los profesores tienen al clasificar los objetos físicos de aquellos que son culturalmente contruidos, propone tres tipos de objetos: visibles (datos brutos), mediatizados y culturalmente contruidos. Para dar cuenta de las interpretaciones que los maestros tienen de la conducta de sus alumnos, esta forma de ver los objetos permite **interpretar las desventajas de aprendizaje de los alumnos dentro de un sistema de significaciones culturales**. En el caso de los objetos concretos, la relación que existe entre el objeto y su nombre no permite duda ya que el objeto se percibe, se toca como en el caso de una muñeca, se le puede nombrar aún cuando se le nombre de distintas formas; de los objetos mediatizados, se dice que son objetos no perceptibles directamente, pero se sabe que existen, como en el caso de la enfermedad. Cuando relacionamos los signos a los objetos, no por definiciones ostensivas (marcando), ni por mediación, sino por su participación dentro de un sistema cultural de significados como menciona D'Andade (cit. en Mehan, 1986), este tipo de objetos no existe independientemente de las acciones de los miembros de una sociedad, los objetos se definen a través de elaboradas convenciones o leyes que pueden guiar el establecimiento de "hechos institucionales", perfectamente documentados como el caso del matrimonio o de derechos u obligaciones. Las actividades culturales obtienen su significado por la aplicación de reglas constitutivas, que establecen la existencia de las actividades humanas, derechos, dudas de posibilidad cultural de las actividades. Al tratar los problemas de aprendizaje y las conductas estudiantiles desventajosas, como parte de un sistema cultural de significados, se está en una mejor posición para entender y actuar en la variabilidad de tratamientos que se da a los alumnos. Los estudiantes desaventajados son

resultado de la interacción entre la estructura potencial provista por el mundo y el estado de conocimientos de la gente que los categoriza. La premisa principal de la teoría constructivista social, es que los objetos del mundo tienen su significado a través de la participación en las convenciones y prácticas del sistema de significados culturales (Mehan, 1986).

En esta misma línea de investigación, constructivista, Perrenoud (1990), considera que el fracaso escolar tiene relación con los juicios que se dan sobre la excelencia. La excelencia es una habilidad cumplida idealmente, que es aprendida y desarrollada como todo comportamiento humano (excepto la conducta refleja). Son pocos los que pueden aspirar a la excelencia debido a los altos costos que implica en tiempo, disciplina y sacrificios que exige y que no todos quieren o pueden alcanzar. La excelencia escolar es una realidad fabricada en la sociedad y la sociología analiza los mecanismos a través de los cuales las desigualdades sociales se transforman en desigualdades escolares. Explica que hay un vínculo entre las jerarquías escolares y las jerarquías sociales, en la medida en que se pretende que la escuela es una preparación para la vida donde existen modelos de excelencia. Como no todos pueden alcanzar la excelencia se dan diferentes jerarquías, y es casi imposible que los alumnos escapen a éstas categorías ya que aún cuando el profesor evite categorizar es difícil que los alumnos no se comparen entre sí.

Los juicios y jerarquías de excelencia son resultado, como cualquier otra representación, de una construcción intelectual, cultural y social. Las organizaciones tienen el poder de construir representaciones de la realidad, que son impuestas a sus miembros, como una visión legítima de ésta y los que más fracasan, son aquéllos que no pueden poner en tela de juicio estas representaciones de realidad, generalmente pertenecen a las clases populares. (Perrenoud, 1990)

Los talentos que la excelencia requiere, son asimilados de manera lenta y progresiva, estos talentos mueven componentes distintos de capital cultural que a veces se refiere a características muy generales y otras a habilidades muy específicas y otras, a una mezcla de ambas. Cuando no se define claramente a que se refiere el hablar de excelencia, basta un determinado nivel de competencia; en ocasiones se llegan a intercambiar ambos vocablos hasta el punto en que basta tener cierto nivel de competencia para considerar que hay

excelencia y esto puede llevar a subestimar la capacidad de un individuo en un momento dado en que no esta a toda su capacidad.

El capital cultural se puede poner en práctica de dos maneras: directa, en la lucha por la vida y de manera indirecta, esta forma depende de la apreciación que terceros hagan al respecto, es eficaz si otros la valoran. Esto implica tener en cuenta las desigualdades de competencias reconocidas junto a las presuntas; no considerarlo ha originado que los individuos sean tratados por su entorno, con razón o sin ella como diferentes en inteligencia y competencia, lo que ha llevado a una desigualdad de hecho. En la escuela cada alumno tiene diferentes estrategias para influir en el juicio del maestro y estas desigualdades de capital cultural originan desigualdades de aprendizaje escolar cuando todos los alumnos son considerados como iguales en derechos y deberes, aún cuando son diferentes, esto va a apoyar y a justificar la indiferencia que se da ante las desigualdades que presentan los niños ante la cultura que exige la escuela (Bourdieu, en Perrenoud, 1990)

Hay otros planteamientos importantes respecto al bajo aprovechamiento escolar, éste se relaciona con los grupos minoritarios en la escuela. Las investigaciones se han incrementado y señalan como factores responsables las habilidades cognitivas, estilos de comunicación, ambiente familiar, influencias de socialización y académicas de la escuela y la sociedad, pero no se ha analizado el papel colectivo macro con el micro nivel en las actividades pedagógicas al examinar diferencias de desempeño escolar entre grupos dominantes y minoritarios de manera conjunta macro-micro (Schneider y Yongsook, 1990)

Connell et al (1982), mencionan que el nivel micro de las interacciones permite examinar cómo las personas transfieren sus experiencias, pensamientos y sentimientos en conductas. El nivel macro permite ver cómo está vinculada la educación con la economía, el sistema político, las estructuras sociales y los sistemas de creencias de grupos minoritarios en las escuelas. Combinando ambos niveles vemos cómo las familias estructuran y monitorean las actividades de aprendizaje de sus hijos, en función de las expectativas familiares de sus miembros que están formadas a partir de sus experiencias culturales y económicas, las expectativas de la escuela y la comunidad, así como los recursos familiares incluyendo el tiempo invertido para el aprendizaje. El valor que un grupo minoritario tiene de la educación

está históricamente determinado y entrecruzado con la posición socio económica del grupo en su sociedad particular.

La información obtenida en los estudios culturales citados, arrojan información que permite obtener una visión más amplia para acercarnos al entendimiento del fracaso escolar.

Los ocho puntos planteados por Charlot et al (1992), permiten realizar búsquedas específicas sin confundir los distintos aspectos del saber, que van a llevar a la comprensión del sentido que éste puede adquirir para un individuo específico dentro de un determinado marco socio-cultural. La principal aportación de Mehan (1986), es su llamado a considerar el fracaso escolar dentro de un sistema de significaciones culturales en las cuales las actividades son reguladas y especificadas; éste planteamiento facilita comprender que el fracaso escolar no necesariamente va a adquirir el mismo sentido práctico para los profesores, ya que cada uno de ellos, puede presentar distinta formación que le lleva a visualizar a los alumnos de acuerdo con sus propias confusiones. Consideramos que esto también es válido en el sentido del actuar de los profesores sobre su propia formación teórica sobre el fracaso escolar. Para nuestro estudio, esto nos lleva a extrapolar esta visión hacia los alumnos y considerar que el fracaso escolar, también en ellos puede adquirir una visión definida acorde a su perspectiva de la escuela dentro de un sistema cultural de significados en el que se desenvuelve, pero no hay que olvidar a Charlot cuando menciona que también la escuela adquiere un sentido singular que no hay que perder de vista. Los planteamientos de Perrenoud (1990), sobre la excelencia, clarifican en forma amplia el por qué de las evaluaciones que se dan a los alumnos sin considerar las diferencias socio-culturales entre ellos y, los posibles errores en los que se puede caer al evaluar a alumnos diferentes como si todos fueran iguales.

Los planteamientos sobre el saber, la consideración del fracaso escolar dentro de un sistema de significados culturales y los juicios sobre excelencia, abren una visión para la comprensión del nivel macro en el que se desarrolla el micro nivel de actuación de un individuo en relación al fracaso escolar. Éste nivel de comprensión (macro-micro-individuo), no lo otorgan las teorías sobre el handicap sociocultural al considerar al fracaso escolar como producto de las carencias que el niño acarrea a la escuela; tampoco el considerar al fracaso escolar como resultado de las actividades de la escuela encaminadas a legitimar a las

clases sociales; ni la teoría del habitus que no da cuenta sobre cómo se forma la estructura estructurante; las tres corrientes acarrear la dificultad de comprender los procesos que van a conformar una trayectoria escolar individual dentro de un sistema cultural en el que se encuentran formas específicas de acercarse, evaluar y tratar a un alumno y cómo éste “va a procesar” lo que le rodea en base a los significados particulares que para él adquiere la actuación de sus profesores y la propia.

A continuación mencionaré diferentes aportaciones empíricas sobre la actuación de padres, maestros y alumnos en relación al trabajo escolar

Aportaciones de estudios empíricos a la comprensión del fracaso escolar

Mencionaré diferentes prácticas pedagógicas, prácticas de evaluación, relaciones familia-escuela y relaciones alumno-escuela que inciden en el fracaso escolar de los alumnos. Estas anotaciones provienen de dos estudios principalmente, el primero es un estudio etnográfico realizado en Chile por López et al (1984), durante seis años en dos escuelas primarias inicialmente y posteriormente en solo una de ellas; este estudio incluyó la observación de la clase en su salón, fuera de ésta, pero dentro de la misma escuela, así como pláticas con maestras, padres de familia y con los niños; nos vamos a detener un poco más en este estudio pues los datos que aporta son interesantes y nos muestran con detalle el tipo de condiciones que inciden en el fracaso de los niños en las escuelas. El segundo estudio fue realizado en Francia por el CRESAS, (1986). Esta serie de investigaciones se realizaron en diferentes escuelas de nivel maternal, primaria y secundaria, en las que inicialmente los investigadores hicieron observaciones sobre la clase y posteriormente participaron activamente con los maestros en tareas diferentes que los maestros o los investigadores o los mismos alumnos propusieron, esto con la finalidad de conocer más sobre los efectos que produce en los alumnos las diferentes formas de trabajar con ellos.

a) Conceptos que tienen los maestros respecto a los alumnos.

Entre las actitudes del maestro que contribuyen al fracaso escolar detectadas por López et al (1984) se encuentran los siguientes:

1. Condenar a los niños al fracaso escolar por considerar que no están capacitados biopsicológicamente para el aprendizaje. Los maestros consideran que las causas del fracaso

escolar en los niños se deben a factores hereditarios, a problemas durante el parto o a situaciones relacionadas con el ambiente cultural donde se desarrolla la vida familiar del niño. Los profesores suponen que cuando un niño tiene problemas es probable que suceda lo mismo con su familia, que esta situación es una cuestión hereditaria, también la mala nutrición en la niñez provoca problemas irreversibles en el aprendizaje, no aprenden porque se distraen y no se concentran, si el maestro dice una cosa el niño responde con otra muy diferente o no sabe ni lo que escribe, no hay interés por trabajar. Consideran las profesoras que los padres son los principales responsables de su aprendizaje, ellos tienen que ingeniárselas para que aprendan. Si un padre cuestiona la opinión del profesor, se considera al hijo de éste como muy problemático y es relegado paulatinamente del proceso de enseñanza. Las mejores opiniones las obtuvieron los padres de nivel socioeconómico y educativo más alto; las profesoras opinan que son cooperadores, tienen ambiciones para sus hijos y los incentivan, que en su casa les hablan de temas culturales siempre, comprenden la labor del profesor y la apoyan, ayudan en la formación de hábitos, revisan todos los días la libreta y piden explicación a los maestros de lo que no entienden. De los que no cooperan, mencionan que solo se presentan a la escuela el día de inscripción y a recoger calificaciones el fin del curso escolar y que nunca revisan un cuaderno a sus hijos.

2.La discriminación a través de rótulos. El niño va desarrollando una imagen de sí mismo en concordancia con el rótulo asignado y más en esa edad en que la imagen se estructura en base a lo que los adultos le dicen. Si la maestra dice a un niño que es "flojo", posteriormente sus compañeros también lo consideran "flojo". A un niño le pusieron Jorge Ilorón porque según la profesora todos los días lloraba ya que era muy nervioso; cuando al niño lo vio la doctora con quien lo llevaron por "su nerviosismo" le dio unos tranquilizantes, dijo a la maestra que le prometía no llorar "Las representaciones que se hacen los niños aparecen influenciadas por los mensajes que sobre ellos envían los adultos De acuerdo a los estudios realizados, la visión que el niño tiene de sí mismo aparece como un elemento esencial para el desempeño en sus actividades. Una baja auto-imagen incidiría en el surgimiento de un sentimiento de temor, de inseguridad ante los otros, de iniciar cualquier acción, una sensación de pesimismo". (López et al, 1984. 325)

b) Prácticas pedagógicas desfavorables.

1. Buscar soluciones fuera de la escuela, ya sea presionando a los padres a colaborar en el aprendizaje o canalizando a los niños a recibir apoyo técnico. Ante toda la situación mencionada en el punto a) 1, las profesoras no saben que hacer ya que la psicóloga de la escuela casi no trabaja con los niños porque tiene que estar en juntas, por otra parte, lo que las maestras investigan por su cuenta en los libros de psicología no les ayuda, lo mismo sucede con el gabinete técnico con el que cuentan, ya que éste entrega paquetes de trabajo a las profesoras, dichos paquetes nada tienen que ver con los problemas que se presentan día a día en el aula de la escuela. Ante esto las profesoras optan por enviar a los niños a los centros de diagnóstico de donde será canalizado cada niño al lugar que más le convenga, así estos centros funcionan como espacios de discriminación entre los niños. Otra alternativa a esta problemática es pedir colaboración a los padres de familia, ya que de la lectura se tenía que encargar la mamá, porque no es obligación de las profesoras tomarles la lección, las investigadoras observaron que los padres que mejor podían hacerlos son los que tienen un nivel educativo más elevado. (López et al, 1984)

2. La desacreditación y descalificación del conocimiento de los alumnos para imponer las pautas culturales del programa o del profesor, que es de la clase media. Cuando un padre critica a los profesores, su hijo y él son catalogados de conflictivos como se muestra en este comentario de una profesora: "Una dijo que le iba a pedir al marido que viniera a pedir cuentas a la profesora. ¡Pedir cuentas! si ahora los papás están muy insolentes. Incluso a una colega la denunciaron. ¡Imagínate! ¡Nunca quedan contentos! Son muy difíciles". (López et al, 1984: 339)

3. En otro estudio realizado en México, y que incluyó entrevistas a profesores, las investigadoras concluyen que los profesores no contribuyen a retener a los alumnos en las escuelas ubicadas en barrios marginados de la ciudad de México ya que "Carecen de preparación técnica, personalidad y actitudes necesarias para atender pedagógicamente a los niños de estos sectores quienes tienen características diferentes a los de la clase media" (De la Garza et al 1987: 35). Se mencionó que en las entrevistas hechas a los profesores, se encontró que tienen una visión llena de prejuicios sobre el barrio, lo consideran lleno de

violencia, ignorancia, desorganización familiar y prostitución. Con esto los profesores justifican el abandono de su trabajo quedándose a platicar con sus colegas, llegando tarde a su aula y pidiendo permisos para faltar a clase. (De la Garza et al, 1987).

4 En el estudio realizado en Francia se mencionan otras actitudes de los profesores que contribuyen al fracaso en la escuela que tienen como base la diferencia de cultura e intereses con los niños. La enseñanza que imparten los profesores no tiene un fin inmediato, ni se centra en la solución de los problemas que el niño tiene en ese momento. Así mismo la enseñanza parece artificial cuando el docente se concede la exclusividad del conocimiento y técnicas, en la realidad los tanteos son normales y necesarios, cuando se aprende por ejemplo a hablar y a caminar. Otro aspecto es que el maestro no recurre a la acción como forma de enseñanza. Se basa más bien en descripciones y experiencias a través de una de las funciones del lenguaje: Explicativo, descriptivo y narrativo, no utiliza la retroalimentación, ni recurre al lenguaje comunicativo. Se enseña al alumno a expresar de una forma determinada sin considerar circunstancias, destinatario y efecto que se quiere producir en el interlocutor. No implica al niño en la búsqueda y elaboración del saber, a todo esto se une el hecho de que las maestras les hablan poco o hacen caso omiso de los niños de clase humilde. En el caso de los niños inmigrantes los profesores franceses no les explican que cuando dicen a los alumnos que empiecen hacer un ejercicio, quiere decir "...empiecen hacerlo en seguida, sin ayuda alguna y lo más rápido posible" (CRESAS, 1986. 21). Lo que lleva a que los consideren lentos, distraídos, charlatanes o desordenados.

En la investigación realizada en Francia, se menciona cómo los niños de nivel maternal mostraban desazón e incompreensión ante las pruebas que se les aplicaron para conocer sus capacidades, lo mismo les ocurrió a los investigadores, la incompreensión fue mutua. En toda convivencia, mencionan las autoras, hay situaciones tácitas, que no se mencionan por considerarlas evidentes, esas cosas no mencionadas son las que provocan desconexión entre individuos de diferentes clases sociales. Las pautas sociales comunes entre interlocutores que se entienden son las que permiten la convivencia, cuando se desconocen estas pautas sociales se debe permitir que salgan y sean conocidas a través de una experiencia en común que permita la creación de puntos de referencia y experiencias comunes. Esto no solo es útil en sí mismo para la convivencia, comprensión e interacción de los niños, además permite que

los adultos (maestros e investigadores) valoren las capacidades de los niños en cuanto a su desarrollo de estrategias para comunicarse y resolver problemas, cada niño desarrollará un "estilo personal" de acción, basado en sus propios conocimientos y forma de actuar aprendida en el medio social que los rodea. Este tipo de forma de trabajar en la escuela no es fácil para los docentes ya que los profesores han sido formados por las mismas escuelas en las que ahora trabajan, hay otros que son hijos o esposos de maestros por lo que su forma de actuar no puede variar fácilmente, "... ignoraban por completo los otros sectores de la vida activa y no compartían las costumbres familiares de aquellos alumnos a quienes veían con dificultades, pues la mayoría de ellos no procedían del mismo ambiente social; en consecuencia desde el primer momento carecían de medios suficientes para inventar otros tipos de relaciones y proponer experiencias diferentes" (CRESAS, 1986 33)

c) Prácticas pedagógicas favorables.

1. También hay actitudes de parte de los profesores que contribuyen a que el fracaso escolar no se presente. Entre éstas está la actitud de una profesora de primer grado en Chile, ella consideró que los alumnos más atrasados podrían salir adelante con un poco más de tiempo que se dedicara a los niños, no los descalificaba delante de los padres, ni se responsabiliza a éstos del aprovechamiento escolar de sus hijos. Los niños de este grupo eran más alegres y comunicativos que en el resto de las clases de la escuela (López et al, 1984)

2. En Francia, hubo profesores que no esperaron a que los investigadores se presentaran a su escuela y les dijeran qué hacer, algunos iniciaron proyectos experimentales de enseñanza. Los investigadores (entre los que se encontraban psicólogos, sociólogos, maestros de enseñanza primaria o secundaria), se integraron a estos equipos de trabajo para conocer cómo actuaban niños y adultos en una situación pedagógica no tradicional. Estas escuelas presentaban en común el aproximarse a la experiencia diaria de los niños y dar al aprendizaje un fin inmediato mediante la participación de los alumnos, permitiéndoles iniciativa y autonomía en las actividades a realizar. El niño retiene de los adultos lo que le puede ayudar, aprende en base a las consecuencias de lo que intenta hacer, "... el mismo construye su evolución y conducta..." (CRESAS, 1986. 29), pero sabe que no está solo y procura la ayuda o reacción de quienes le rodean. También permitieron la presencia de los padres adaptándose a las posibilidades de éstos para presentarse a la escuela. Por su parte los

profesores se reunían y analizaban logros y retrocesos de sus actividades con la finalidad de superar los problemas a que se iban enfrentando. De estos experimentos educativos los investigadores concluyen que los profesores no deben esperar a que las condiciones ideales se presenten, que se debe sacar provecho de lo imprevisto, que las tensiones, contratiempos y conflictos son parte de la vida en la que niños y adultos se deben insertar y buscar estrategias de solución. Esto lleva a la redefinición del papel del adulto educador e incluso a la redefinición del papel que desempeñan los investigadores (CRESAS, 1986)

d) En relación a la evaluación.

La evaluación escolar ocupa posteriormente un lugar en el curriculum individual a través de la certificación (Perrenoud, 1990). Hay evaluaciones informales que son las que se dan cuando se propone a los alumnos actividades o tareas semejantes a la evaluación. Para elaborar las pruebas el profesor cuenta con reglas muy vagas. Pero nada garantiza que el profesor cumpla con todas las reglas establecidas aun cuando éstas fueran totalmente definidas, que no lo son.

Toda esta situación de la evaluación tiene repercusiones importantes en la práctica del profesor ya que como muestran los siguientes estudios, un solo examen, es evaluado de forma diferente por profesores distintos.

El inglés Valentin realizó un estudio para conocer la correlación que había entre los exámenes aplicados a los alumnos para asignarles becas y su posterior desempeño escolar. Esto fue en ocho distritos escolares, en cinco de estos distritos se encontró que no se dio la correlación esperada, es decir, los alumnos a quienes se asignó beca en sus exámenes salieron bien pero posteriormente presentaron bajo desempeño. Esto muestra que una evaluación dada no es suficiente para que los alumnos respondan a las expectativas esperadas por los evaluadores (cit. en Mehan, 1986).

Otro estudio realizado en 1931 por la Universidad de Columbia (EE.UU.), en el que se dio a diferentes profesores el mismo examen para conocer cómo lo evalúan cada uno de ellos, se observó que a un mismo examen, un profesor le asignó una calificación de 4, mientras que otro profesor le asignó 9.25 sobre una escala de 10, lo que muestra la enorme diferencia de criterios de cada profesor al evaluar un mismo examen; estos mismos resultados se

observaron con todos los exámenes que se entregaron a los profesores.(cit en Mehan, 1986).

Por su parte Pieron (cit en Mehan, 1986), mencionó que en 1957, los 4860 alumnos de 397 escuelas, fueron evaluados por los profesores de estos mismos colegios y se observó que los diferentes profesores asignaban a un mismo alumno, distintas calificaciones, con lo que un mismo alumno caía en 4 posibles grupos de rendimiento escolar (muy bueno, bueno, suficiente e insuficiente). Así se tiene que dependiendo del profesor que evaluará, un mismo alumno podía caer en cuatro posibles categorías de aprovechamiento escolar que iba desde el máximo aprovechamiento hasta el nulo aprovechamiento escolar.

Finalmente, M Reuchlin al analizar la correlación existente entre un examen oral y un examen escrito, aplicado a alumnos en diferentes asignaturas (matemáticas, física y filosofía), concluyó que para pronosticar los resultados obtenidos por un alumno se podía proceder de dos maneras: una, teniendo en cuenta la calificación obtenida en el examen escrito y la otra, procediendo a asignar una evaluación al azar, lo que reafirma los resultados mencionados anteriormente. La forma de evaluar de cada profesor es absolutamente personal, no hay correlación en los resultados observados cuando un mismo alumno es evaluado por diferentes profesores (en Mehan, 1986)

e) Relación familia-escuela.

En el estudio realizado en Chile se señala que hay familias que ayudan a que el niño tenga éxito en la escuela y otras que contribuyen a que fracase

Entre las madres que contribuyen a que sus hijos obtengan mejor aprendizaje se observó que no descalifican a sus hijos delante de nadie y provee de un ambiente familiar cálido.

Otra forma de apoyarlos se da en la madre sumisa que acata las disposiciones de la escuela y así contribuyen a que su hijo no sea relegado del proceso enseñanza-aprendizaje.

También se encuentra la madre astuta, que "comprende" que no es conveniente para su hijo oponerse a las disposiciones escolares y las acepta para que así sea apoyado en la escuela.

Entre las madres que contribuyen al fracaso de su hijo, se observaron las siguientes actitudes los padres responsabilizan al niño de su fracaso en la escuela, consideran que su hijo es "flojo", contribuyendo con esto a rotular al niño ya que este rótulo se socializa

posteriormente; además reprenden al niño en el hogar por su bajo rendimiento en la escuela, no le compran los útiles escolares ni ponen al niño a realizar tareas (López et al, 1984).

También se ha detectado que los padres de clase humilde se presentan poco a la escuela, aún en sus días de descanso, pareciera que se interesan poco por el aprendizaje de sus hijos, pero sucede que cuando los padres de clase humilde se presentan a la escuela, lo hacen con timidez. Si a esto agregamos que en algunas escuelas no se permite la entrada a los padres y a toda persona ajena a la institución, tenemos que el alejamiento y extrañamiento es todavía mayor. (CRESAS, 1986)

Otra situación por la que los padres no se acercan a la escuela está relacionada con su situación económica. Una madre de familia dijo que cada que la maestra la veía le pedía dinero y le mencionaba lo descuidado que mandaba al niño, esto le daba pena por lo que prefería no presentarse en la escuela (López et al, 1984.)

López et al (1984), mencionan que los padres de familia apoyan a sus hijos en el aprendizaje, refuerzan lo enseñado en la escuela, les dan incentivos económicos, afectivos, ver televisión cuando obtienen buenas notas, no sucede lo mismo cuando éstas son bajas, además hablan con ellos cuando no obtienen buenas calificaciones y los apoyan a obtener el aprendizaje que no manejan. Estas diferencias de comportamiento tienen relación con la clase social a la cual pertenecen los padres: los de clase trabajadora y baja consideran que la responsabilidad de la educación de sus hijos recae en la escuela, mientras que los de clase media apoyan y refuerzan lo que se enseña en la escuela a sus hijos a la vez que colaboran con la escuela como estrategia de acercamiento a lo que sucede en ésta.

En el estudio realizado en Francia también se observó cómo los padres que más apoyan el aprendizaje de sus hijos y aprovechan las oportunidades de presentarse a la escuela son los intelectuales o funcionarios jerárquicos de nivel alto y clase media. Éstos saben qué quieren y esperan de la escuela y del futuro para sus hijos. Conocen el sistema escolar y sus normas de apreciación, en tanto que los de clase humilde, expresan con inexactitud (a un representante de la escuela), lo que esperan de la escuela, desconocen el sistema y obstáculos que enfrentarían sus hijos en ésta (CRESAS, 1986).

Hay otro tipo de actitudes hacia la escuela, por ejemplo en el caso de los inmigrantes que llegan a América se dan cuenta que la escuela es importante para obtener éxito en esta

sociedad; a través de la escuela fortalecen su adaptación, pero como llegan en periodos históricos diferentes sus experiencias también varían. Para los rusos inmigrantes, sus valores y experiencias educativas son cualitativamente más cercanas a las de los norteamericanos que las de los latinos; esto es por la educación y tradiciones literarias de los rusos que son parte de su formación. Sus estrategias adaptativas en lo económico y político se basan en la familia unida. Entre sus prácticas se encuentra el platicar con sus hijos sobre la escuela y el cuidado de los niños es común. Su relación con la iglesia es fuerte y ésta interviene para limar asperezas entre padres e hijos haciendo énfasis en la responsabilidad en la escuela para alcanzar la felicidad familiar. Los padres tienen un nivel escolar de secundaria o más allá debido a la política educativa en Rusia. Tienen expectativas definidas de lo que esperan de la escuela para sus hijos y se involucran en la escolarización de éstos. (Delgado-Gaitan, 1994)

Respecto a cómo vinculan los padres a sus hijos con la escuela, se tienen que considerar las experiencias sociales, económicas y diferentes situaciones que se dan en la vinculación de estos elementos con la práctica de las familias. Tal es el caso de un niño (Kevin) que citan Connell et al (1982) y que intenta establecer relaciones satisfactorias en la escuela a pesar de las dificultades que se le presentan. Su permanencia en la escuela está determinada por las expectativas que la familia unida tiene hacia él. La relación de sus padres hacia la escuela no fue satisfactoria, pero orientan a su hijo hacia ésta para que la situación de Kevin no sea igual a la de ellos. Consideran que la existencia de pobres y ricos no es una injusticia y aunque ellos no son ricos, viven con cierta seguridad, que esperan mantengan sus hijos; los ideales de la familia son de seguridad y de respeto. Estos autores nos mencionan diferencias entre familias, como las siguientes. La relación de la escuela con la situación económica es muy variable dependiendo de la familia que se trata y sus propias experiencias. Por ejemplo en otra familia los padres experimentaron de manera distinta las experiencias negativas que tuvieron en la escuela, les generó rechazo e indiferencia al hecho de que sus hijos estudiaran. En otra familia, en la que una de las hijas pretendía estudiar para maestra, se consideró que no tenía caso dado el desempleo en el que se encuentra el magisterio. Los padres mencionan a sus hijos sus propias experiencias en las que los padres que pertenecen a la clase trabajadora son de exclusión, discriminación y rechazo, mientras que las experiencias de los padres que pueden mantener a sus hijos en la escuela, tuvieron experiencias menos alineantes

y violentas con sus maestros. Los padres heredan a sus hijos su experiencia la que incide en la forma de considerar a la escuela. La clase obrera considera que los diferentes niveles escolares presentan más dificultades a medida que se pasa de uno al otro, pero lo que en realidad sucede es que la escuela es cada vez más selectiva, lo que genera una imagen distorsionada de sí misma y de los alumnos que se puede englobar en una palabra: habilidad. En otro estudio realizado por Laureau y Wesley (1996) vemos que las políticas educativas enfatizan la involucración de los padres en la educación, pero esta no se da igual para las diferentes familias que tienen posición económica y horarios de trabajo diferentes, educación escolarizada de distinto nivel y percepciones distintas sobre sus posibilidades de poder ayudar a sus hijos. Las políticas educativas generalmente no reconocen las diferencias cognitivas de cada familia. Ignoran el impacto negativo que se puede causar a la dignidad y autoridad de los padres si esas inhabilidades no son consideradas en la educación. Los padres de clase trabajadora tienen horarios de trabajo poco flexibles, mientras que los de la clase media son más flexibles, pero la escuela interpreta esta situación como desinterés hacia los hijos, por otra parte, aún cuando la escuela considerara estas diferencias no podría hacer nada para solucionarlas. Otra diferencia se encuentra en las redes de apoyo que crean las madres de clase media, lo que no sucede en las clases bajas donde sus vínculos son más bien familiares y sin relación con la escuela lo que resta oportunidad de saber lo que sucede en la escuela. Existen reportes sobre la tensión que se crea entre padres e hijos si los primeros insisten en la realización de tareas escolares, por otra parte no hay evidencias de que la participación de los padres, en programas escolares de apoyo a los hijos incremente el aprovechamiento de éstos y por otra parte, los padres se relacionan con la escuela desde su particular punto de vista sobre lo que significa apoyar a su hijo.

f) Relación alumno-escuela.

1 Hay situaciones que se tornan amenazadoras en el aprendizaje como el dictado que se realiza frente al grupo en el pizarrón, provoca tensión o ansiedad en el niño porque debe mostrar ante todos que es capaz de realizarlo bien. Las investigadoras de Chile observaron que el dictado genera tensión en los niños ya que se realiza frente al grupo y recibe una calificación inmediata "muy bien", "vaya a sentarse y ponga más atención", "cómo, no me diga que no sabe esa letra de papá" (López et al, 1984: 303). La mamá de uno de los niños

mencionó que su hijo empezó con problemas en los dictados, no quería ir a la escuela porque le tocaba dictado y le iba a salir mal, se ponía a llorar cuando se acercaba la hora de ir a la escuela y durante todo el camino, se tiraba al suelo y se jalaba hacia atrás y aunque la mamá le comentó a la profesora esta situación, ella solo contestó que estaba bien, atribuía estas reacciones a algo que la profesora probablemente hizo ya que en casa su papá le hacía dictado y el niño lo realizaba bien, pero aún cuando le decían que el dictado estaba bien hecho, el niño creía que lo iba a hacer mal en la escuela.

2.La investigación realizada por López et al (1984), señala que los niños que conforman un grupo escolar también perciben al niño rotulado de acuerdo con el rótulo dado por las profesoras Llegan a repetir lo que escuchan de los adultos "es flojo", "la señorita le enseña, pero él no entiende"; Llegan a considerar a su compañero en cuestión como una mala influencia, se alejan de él dejándolo solo en la escuela.

3.La exigencia de sumisión y aceptación de las normas escolares ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el alumno no acata las normas de la escuela es relegado de este proceso considerándolo problemático En Francia los investigadores observaron que se exige al niño que está en un grupo, que actúe como si el único interlocutor fuera el maestro Este los incita a compararse y estimularse mutuamente, pero rara vez permite a sus miembros que trabajen, descubran y aprendan juntos (CRESAS,1986). Los investigadores observaron los siguientes comportamientos entre los niños de grupo:

Los alumnos de clase humilde, generalmente no participan en las lecciones del lenguaje, hablan poco o nada durante los diálogos colectivos, estos alumnos aprenden poco o no aprenden a leer. Es difícil para un niño aprender cuando el adulto le impone una tarea sin darle la posibilidad de negociar la finalidad y el modo de proceder

Tampoco trabaja bien un niño cuando su único interlocutor es un adulto desconocido

Es difícil que un niño conteste bien en una situación en la que el único propósito es que el alumno muestre sus conocimientos.

Los niños que mejor responden a los test, pertenecen a clases sociales favorecidas, en cambio los de clase desfavorecida no responden a los interrogatorios o sus respuestas se salen del tema

Otro tipo de estudios muestran de manera clara la relación que se establece entre los alumnos y la escuela, estas relaciones se basan en el análisis de los diferentes significados que adquiere la escuela para diferentes alumnos en diferentes contextos escolares y sociales. El dejar de ver a un alumno como enfermo o caso insoluble, permite entrar en la dimensión del análisis de las situaciones que lo llevan a generar resistencia a la escuela a pesar de que en su familia se encuentre un clima favorable a la escuela. En su investigación Lichteinstein (1993) refiere que cuatro jóvenes que pertenecen a familias con buenas condiciones materiales y en algunos casos con estudios profesionales, señalan lo absurdo de la disciplina, el bajo desempeño de los profesores y su calidad moral cuestionable, esto lleva a que tengan dos objetivos en la escuela. hacerse respetar y salir de allí lo antes posible. Por su parte, Connell et al (1982) mencionan que el negativismo en la escuela es la forma en que los alumnos alcanzan sus dos objetivos; pero esta manera de resistir no es aislada, requiere del apoyo del grupo en el que se encuentran, así la resistencia a la escuela no es de un grupo minoritario. Los alumnos que se adaptan o someten a la organización escolar y considerados como excelentes, se identifican con los objetivos escolares y sin esfuerzo continúan hacia los siguientes niveles, generalmente son hijos de padres profesionales que pertenecen a la clase media. También se encuentran los alumnos pragmáticos o invisibles, que se portan bien y no causan problemas, desean títulos medios para no trabajar en las fábricas. La relación práctica y significado de la escuela varía, en el caso de las jóvenes, visualizan la escuela como una forma de entrenarse para el mercado matrimonial o laboral. La relación a la escuela no depende sólo de la familia, ninguna relación con la escuela se aísla de las otras, cada una está condicionada por la presencia de las otras, por lo que se puede hablar de tipos de relación no de un tipo específico de individuos, que va a emplear más de una estrategia en diferentes momentos y ante diferentes sujetos.

Gerimont (1989) nos dice que en un relato de vida se puede entender cómo las personas pueden modificar una trayectoria considerada modificable, nos pone el caso de tres jóvenes que desertaron de la escuela, hijas de inmigrantes, que según las estadísticas están destinadas al fracaso escolar. En el caso de una de ellas a pesar de que su madre tenía interés en que estudiara, murió cuando ella tenía nueve años, mientras que el padre de las otras no le otorgaban interés a la escuela, esta orientación de los padres hacia la escuela y el hastío por

la enseñanza en la que estuvieron llevó a las jóvenes a que dejaran la escuela. Pero la incorporación de las jóvenes a un club de adolescentes, donde se sentían valorizadas y reconocidas les permitió entender la realidad de tal manera que ni la escuela, ni la familia les había permitido. Reiniciaron con éxito la escolaridad.

Otro estudio realizado por Rymes (1995), muestra cómo los individuos son influidos por los amigos cuando se crea una ética colectiva. En un estudio con alumnos de secundaria que habían experimentado el fracaso escolar y que en ese momento estudiaban en una escuela alternativa, se encontró que los estudiantes crean un estado del yo y la agencia en sus narraciones, donde también estructuran su pasado, presente y un futuro proyectado; de este modo podemos verlos en sus acciones como constructores de eventos en el futuro. A través del habla crean una ética colectiva en un grupo o comunidad particular, esta ética no es transparente en otros contextos porque la ética no es igual en todas partes; a través del discurso, gramática y léxico particulares describen una forma de entender el mundo y guiarse dentro de éste. Los estudiantes raras veces se narraban a sí mismos como agentes y dicen hacer lo que es debido (golpear por ejemplo) dadas las circunstancias. Además se menciona un aspecto importante, los estudiantes con problemas no existen en la cabeza del que los percibe, ni en el objeto de la percepción, son resultado de la interacción entre la estructura potencial provista por el mundo y el énfasis particular y estado de conocimiento de la gente que los categoriza. Los objetos del mundo obtienen su significado en las conversaciones y prácticas del sistema de significados culturales (premisa constructivista)

La forma en que los estudiantes se acercan a la escuela no solo es influida por la familia y los amigos, también se encuentran las perspectivas de empleo o el desempleo en el que se encuentran los estudiantes. Según Biggart y Furlong (1996) en Inglaterra los estudiantes que abandonan la escuela, están regresando a la misma porque el campo de trabajo para adolescentes se ha restringido cuando no cumplen con un requisito escolar mínimo. Los adolescentes se forman una idea sobre el trabajo y lo que les puede esperar, dentro del contexto familiar y de los amigos y, los efectos del mercado laboral están mediados por estos contextos. Aprenden de padres y amigos que el mercado laboral es reducido, pero hay poca investigación sobre los factores que los estudiantes identifican como determinantes en su decisión de permanecer en la escuela. Existe una diferencia entre los estudiantes de los

años 90 y entre los estudiantes de los años sesenta. En estos últimos, se identificaba el rechazo a la escuela como una forma de resistencia a la alineación y lo extraño que resultaba la escuela entre la clase trabajadora y en la cultura de la fábrica se encontraba la posibilidad de resistencia colectiva, pero en los noventa la demanda de mayor cualificación en el empleo ha desarrollado respuestas más individuales. diferentes historias educativas, diferentes formas de relacionarse y diferentes motivos para permanecer en la escuela. Entre los que permanecen en la escuela están los que "vuelan alto", que pertenecen a la clase media quienes poseen apoyo para permanecer en la escuela y pretenden terminar una carrera universitaria. Los pragmáticos son otro grupo que no poseen las condiciones que garanticen su permanencia en la escuela y consideran su permanencia en la escuela como necesaria para obtener un empleo, dudan entre permanecer en la escuela o dejarla, sienten hostilidad hacia ésta por las dificultades que presenta el ingreso al bachillerato, además no están de acuerdo con sus reglas. Permanecen en la escuela dadas las dificultades de encontrar empleo y porque en sus familias les refuerzan la idea de que son culturalmente superiores a los que no tienen cualificación, generalmente de la clase baja, su ideal se encontraba en el empleo antes que continuar en la escuela, pero las condiciones los llevaron a permanecer más tiempo del deseado en ésta. Los desinteresados son aquellos que se caracterizan por falta de motivación y orientación familiar, se encuentran desmoralizados respecto a su permanencia en la escuela y si lo hacen es por la contracción del mercado de trabajo, aprenden de sus padres y amistades que es difícil encontrar empleo, tienen pocas ideas respecto a lo que esperan obtener de la escuela; entre éstos jóvenes existe una fuerte presión del grupo de iguales o en las chicas por parte del novio para abandonar la escuela. Así se concluye que el incremento de estudiantes de bachillerato ha cambiado el carácter social en este nivel, los alumnos pertenecen a grupos culturales diferentes y su relación hacia la escuela también es distinta; la mayor permanencia en la escuela se debe a la contracción del mercado laboral, es decir, falta de oportunidades distintas a la escuela de la cual dudan su valor. En una investigación realizada en México con estudiantes de secundaria, los resultados encontrados son un tanto similares a los del estudio anterior en cuanto a la influencia de los factores económicos, la visualización de la escuela como una especie de prestigio y la influencia de iguales en los

estudiantes, pero las causas y formas de ver la escuela por parte de los estudiantes obedece a puntos de vista diferentes por parte de éstos.

En las escuelas secundarias de México los estudiantes se apropian de los discursos sobre igualdad que los maestros les dan para disolver las diferencias entre los alumnos. Los estudiantes se apropian de éste, pero lo utilizan para diferenciar a los escolarizados de los no escolarizados. La escuela además de conocimientos y habilidades específicas contribuye a la formación de identidades específicas. La identidad social se basa en la auto comprensión, adquirida en los discursos sociales y simbolizada por vínculos emocionales. Este trabajo pretende entender cómo el alumno adquiere o rechaza una identidad escolar; considerando para esto las teorías críticas de cultura popular, hegemonía y estado, y explorar cómo a través de la escolarización se conduce a nuevas bases de solidaridad o exclusión en la cultura popular. Los estudiantes veían en la escuela la posibilidad de "ser alguien en la vida", una posición de prestigio que se alcanza a través de la escuela, o escapar a las labores de la casa o establecer relaciones de noviazgo; o "defenderse en la vida", que implica la habilidad para obtener un empleo, ganar bien, comprender las cosas técnicas y la ciencia, en el caso de las jóvenes la posibilidad de vivir bien si el marido las deja. Esta forma de visualizar la escuela la dan los padres y profesores a los alumnos. Entre las clases bajas la familia ve a la escuela como una forma de romper con los empleos tradicionales, en la clase media y de profesionales como una forma de mantener la posición social y económica. En un momento se conjugaron la contracción del mercado laboral y la duda de los beneficios que proporciona la escuela, ya que ésta no asegura el capital económico por sí misma, consideran muchos que no vale la pena tanto esfuerzo en la escuela para "llegar a ser alguien" ya que existen otros caminos como vender máscaras artesanales a los turistas. La identidad escolar de los alumnos se va a dar dentro y fuera de la escuela, aquí aceptan o rechazan los mensajes recibidos de padres y maestros. El lugar de reunión para los escolarizados era una plaza grande, mientras que para los no escolarizados lo era una plaza chica; también las chicas escolarizadas rehuían los noviazgos con los desertores, otra forma de producir la identidad escolar se daba en las críticas que los escolarizados hacían de los desertores sobre la forma en que gastaban su dinero (en frivolidades), y aunque también ellos ganaban dinero en trabajos esporádicos y lo gastaban de la misma manera,

mencionaban que era para sus gastos escolares. Para las jóvenes, la identidad escolar estaba en oposición al de la mujer casada tempranamente, este significado es manejado también por sus mamás, en las que se presenta la duda sobre el valor de la permanencia de sus hijas en la escuela si no la terminan. La identidad escolar va más allá de la influencia de padres y maestros, implica la comprensión de sí mismo como una persona educada, con una posición social distinta a la de los no escolarizados, así como las modas que surgen en la comunidad como irse a Estados Unidos. (Schneider y Yongsook, 1990)

Las escuelas no son simples instrumentos del gobierno para moldear las mentes de las personas, son sitios de diferentes representaciones sobre lo que significa ser una persona educada. El concepto de apropiación se utiliza en este estudio no en un sentido determinista ni de reproducción. La apropiación de significados y prácticas culturales puede darse en diversas direcciones, con lo que la cultura no va ser una determinación lineal. Voelkl (1997), nos habla del papel de la identificación y valoración con el desempeño escolar. La identificación y valoración de la escuela se ha asociado a la participación y logro académico, cuando estos factores se presentan disminuye altamente la probabilidad de deserción. La participación y logros académicos tienen que ver con los rasgos personales y factores situacionales de la escuela y el sentido de pertenencia a la escuela se asocia a la motivación. La identificación va a ser el vínculo o apego que se tenga a una persona o institución porque representa ciertas expectativas, valores, creencias y prácticas, la identificación hacia la escuela tiene dos componentes 1. sentido de pertenencia y 2. los valores asociados a los resultados que se obtienen de la escuela. La identificación representa el grado en que un estudiante se ha vinculado con la escuela y la ha incorporado como una parte significativa de su autoconcepto y estilo de vida. Por otra parte Goodenow (en Voelkl, 1997), nos define el sentido de pertenencia como el grado en que los alumnos se sienten aceptados, respetados, incluidos y apoyados dentro del contexto social. Este sentido de pertenencia va a estar influido por los rasgos personales del alumno y los factores situacionales de la escuela. En este estudio se plantea que un estado afectivo como la identificación, se forma como resultado de numerosas experiencias de éxito y fracaso a lo largo de los años, se desarrolla con el tiempo como una reflexión de las experiencias en la escuela. Así el sentido de pertenencia escolar se da en la medida que surja el sentimiento de ser miembro significativo,

ser aceptado y tener sentido de inclusión, orgullo de ser parte de una institución escolar. En cuanto a los valores, tienen que ver con reconocer que la escuela tiene un valor asociado como instrumento facilitador de desarrollo para alcanzar los objetivos personales. Y los objetivos personales están relacionados con el auto concepto y el estilo de vida personal. La no identificación por el contrario se construye como la ausencia de sentimientos de valor y pertenencia hacia la escuela y por tanto es un factor que puede llevar a la deserción escolar. Los investigadores no han estudiado de manera sistemática cómo los patrones de desarrollo pueden culminar en el rechazo a la escuela por parte de los alumnos. Para llevar a cabo una investigación en este sentido, Voelkl (1997), aplicó a 1335 estudiantes de Tennessee de diferentes escuelas ubicadas en sitios urbanos, suburbanos y rurales, se aplicaron ítems sobre identificación, una batería sobre desempeño académico y un cuestionario para detectar conductas de aprendizaje positivas o negativas (participación en clase). Hay diferencia entre participación e identificación, se encontró que una alta identificación con la escuela tiene una fuerte relación con un mejor desempeño, que los alumnos blancos tienen un nivel de desempeño y participación mayor que los negros, pero los negros tienen un mayor nivel de identificación. Al separarse por grupos, se encontró en los alumnos blancos que tienen un mayor desempeño están más identificados con la escuela que sus compañeros que tienen un menor desempeño; en el grupo de los negros el desempeño no se relaciona con la identificación escolar. En cuanto a la participación en el salón de clase se relaciona con la identificación con la escuela en los dos grupos, un mayor desempeño se relaciona con más participación, también se encontró diferencias en cuanto al género, las mujeres presentan mayores niveles de identificación que los hombres. Los resultados contradictorios de la alta identificación escolar y el bajo desempeño entre los negros se pueden entender en base a los planteamientos de Mickelson (en Voelkl, 1997) quien sostiene que hay dos tipos de actitudes hacia la educación, las concretas y las abstractas; las actitudes abstractas están relacionadas con la ideología dominante en el sentido de que la educación implica movilidad social, y las actitudes concretas se relacionan con la realidad material de las experiencias en la familia y la comunidad, estas actitudes pueden predecir la deserción escolar, lo que no pueden hacer las actitudes abstractas. Hay otra distinción que menciona Smith (en Voelkl, 1997), y se da entre aspiraciones y expectativas, estas últimas son más realistas que las

primeras porque son consideraciones reales de oportunidades y habilidades, implican la estimación individual de los factores de realidad que pueden afectar a las aspiraciones, por lo tanto son más congruentes con la percepción de éxito en la escuela. Estas consideraciones pueden explicar las reacciones del grupo de negros ya que ellos perciben menos reconocimiento en la escuela a pesar de que la valoren como un factor de éxito y movilidad social; los resultados de esta investigación demostraron que la no identificación de los alumnos con la escuela es en parte, una función del grado de éxito académico experimentado en la escuela y en parte, del grado en el cual los alumnos participan en las actividades de aprendizaje dentro del salón de clase Voelkl (1997).

Alexander et al (1997), en sus investigaciones intentan identificar los predictores de la deserción escolar en el contexto familiar, contexto escolar, en los recursos personales y en la escuela misma. En este estudio se habla de un aspecto relacionado con la asertividad, se menciona que mientras para el personal de la escuela, la deserción se ve como una decisión trágica, para los alumnos es la elección de mayor auto afirmación que hayan tenido en secundaria. Los alumnos estaban trabajando y el trabajo les proveía de doble satisfacción, el dinero y el reconocimiento personal. Al comparar esta situación con sus experiencias en la escuela, sus trabajos les permitían ejercer control, responsabilidad y toma de decisiones, en las entrevistas que les hicieron mencionan que en la escuela nunca se tomó en cuenta su opinión, tuvieron una asesoría mínima en aspectos vocacionales o de solución de problemas. Se han mencionado muchos factores que producen el abandono escolar como problemas de aprendizaje, problemas familiares, problemas de la escuela, pero en este caso los alumnos dejan la escuela porque sienten que sus esfuerzos académicos les producen ansiedad y están en condiciones humillantes. Los últimos estudios sobre fracaso escolar consideran que una postura que considere a las estructuras biopsicosociales fijas han quedado atrás, lo mismo sucede con los planteamientos de la escuela como reproductora de las clases sociales. Existe una fuerte correlación entre la probabilidad de fracaso escolar y la clase social a la que pertenece, pero es eso precisamente, una correlación y no una fatalidad porque como mencionan Bautier y Charlot et al (1989), la estancia en la escuela va a generar una historia única; esta historia puede ser comprendida considerando las determinantes de su desarrollo dentro de un contexto a nivel micro social como la familia y la escuela, pero están

relacionadas con un nivel macro social. La singularidad e historicidad se va a formar a través de sentidos personales construidos en el medio ambiente a través de los logros obtenidos, es decir, el sentido que la escuela adquiere para un individuo tienen que ver con sus logros personales, estos logros a su vez se relacionan con la situación escolar y familiar de un alumno, para esto es necesario conocer las relaciones familiares que se dan en base a las expectativas de los miembros de la familia, las relaciones que establecen con el personal de la escuela, el nivel de conocimientos relativos a la escolarización que presenta una familia; las relaciones en la escuela se ven influidas por los conocimientos que los profesores manejan y sus propios valores, expectativas y creencias, es poca la investigación relativa a la visión que el profesor tiene de su quehacer, pero sí hay información sobre cómo viven la escuela los alumnos, el tipo de relaciones que se establecen con iguales para construirse unos a otros según expectativas, valores y creencias de los involucrados, así como sus proyectos de vida. La relación que se establece entre la escuela y los padres de familia, delimita un cierto tipo de relación que se da entre el profesor y el alumno, por ejemplo que sea o no apoyado en el aprendizaje; esta relación también se entretiene con las características personales del alumno y su trabajo en la escuela. En cuanto a la relación del alumno con la escuela, se ha encontrado que se conforma en base a las relaciones que se establecen entre iguales, a la moral local, a la valorización o desvalorización de la escuela, a los objetivos que los alumnos desarrollan dentro de este medio y que están estrechamente vinculadas a su auto concepto y estilo de vida. Los compañeros pueden apoyar o desmotivar el trabajo que un alumno realice dentro de la escuela. La historia escolar de un alumno es una co-construcción ya que tanto las relaciones familiares como las escolares van a influir en el alumno, pero el alumno también tiene una visión activa sobre actos como el prestigio de ser una persona educada, esto implica la apropiación de las metas de la escuela, pero la modificación del planteamiento que se hace de éstas por parte de padres y profesores

Ante todos estos planteamientos queda preguntarse si el fracaso escolar realmente es un fracaso para todos los alumnos, pues como ya vimos, para algunos de ellos la salida de la escuela representa la acción de mayor auto afirmación que pudieron realizar durante su estancia en la secundaria. Esto es comprensible cuando se conoce el desarrollo de su trayectoria escolar, la escuela no necesariamente representa un sitio de realización personal

para todos los estudiantes, sobre todo para quienes no es grata su estancia en dicho lugar, ni ven en la misma perspectivas reales en relación a un proyecto de vida personal. Así pues el fracaso escolar es un término relativo que va a tomar o no sentido para un individuo dependiendo de los aspectos determinantes de su vida, pero tampoco se puede magnificar el concepto de agencia humana porque esto lleva a obscurecer la interacción que se da entre agencia humana y contexto social. En el paradigma de la reproducción, la apropiación se considera como la concentración del capital simbólico en los grupos dominantes, pero en este estudio, el concepto de apropiación implica el sentido de transformación-activa de la agencia humana, y los constrinimientos facilitadores del carácter de la cultura, esto implica colocar la agencia de la persona como su toma de posesión y uso de los recursos culturales disponibles. Chartier (en Rockwell, 1987), dice que visto así el concepto de apropiación concuerda con el concepto antropológico de cultura que es múltiple, situado e histórico. La apropiación muestra los USOS plurales y la comprensión variada de las cosas; la apropiación cultural es un logro colectivo, que permite usar los recursos dentro de situaciones sociales particulares; la apropiación transforma, reformula y excede lo que se recibe.

II Embarazo temprano.

Para comenzar con este apartado, es necesario exponer una definición de lo que es la adolescencia. Sin embargo, tal tarea resulta un poco complicada, ya que las definiciones existentes son de orden cronológico o psicológico, las cuales en muchas ocasiones no encuentran un punto de acuerdo. La Organización Mundial de la Salud, por ejemplo, define a la adolescencia como el periodo de la vida comprendido entre el inicio de la pubertad y el completo desarrollo de los caracteres sexuales, siendo esto aproximadamente de los once a diecinueve años de edad (Pérez y Torres, 1994). A este respecto Corona y Ehrenfeld (1985) afirman que la adolescencia es por lo general un periodo de ajuste bastante complejo, principalmente en lo que se refiere a una identidad sexual, social, moral, etc. y a una autonomía tanto económica como de personalidad. Esta situación, aseguran las autoras se hace más notoria en el caso de las mujeres, ya que es justamente del grupo familiar en vista del "peligro que representa su maduración sexual" de donde surge la necesidad de establecer los controles internos y sociales que limiten el ejercicio de la sexualidad coital al matrimonio. La mayor parte de la información sexual que recibimos se da en la familia y dependiendo de la forma en como nuestros padres hayan vivido su sexualidad, será la actitud que tengan con respecto a los cambios que se presenten durante la adolescencia de sus hijo. Por lo general, el tema del sexo se trata como tabú, lo que genera en los adolescentes muchos problemas, siendo uno de ellos el embarazo temprano.

El embarazo en las adolescentes es un tema de gran interés, porque va en contra del proceso deseado por la mayoría de las sociedades modernas, del ciclo vital y de desarrollo pleno de la mujer. Además trae consigo desventajas sobre su calidad de vida el número de embarazos en adolescentes asciende día con día, tanto en países industrializados como en países subdesarrollados, de los cuales México no es la excepción, por ello actualmente se realiza un sin número de investigaciones para estudiar las causas y posibles soluciones de este problema y así definir ¿Quién es la adolescente que se embaraza?

a) Cambios sociales que condicionan un incremento de la actividad sexual durante la adolescencia.

Corona y Enrenfeld (1985), señalan que dentro de nuestro contexto social, el embarazo en adolescentes representa un problema adicional que ha sido reconocido con diferentes significados a nivel social y familiar. Cabe señalar aquí que el embarazo no siempre se manifiesta como problema. Esta consideración responde a aspectos socio culturales (Elias, 1987). Los aspectos socio culturales que se dan en México pueden entenderse de manera más amplia si se compara la información que se tiene de lo que sucede con el embarazo temprano en otros países de América Latina, el Caribe y algunos aspectos de lo que ocurre en Canadá y Estados Unidos ya que difieren enormemente con los países Latinoamericanos y del Caribe. En nuestro país el embarazo en adolescente sí es considerado como un problema de salud bastante serio, ya que los efectos que conlleva son generalmente negativos tanto para la madre como para el niño, aunque esto también responde a aspectos socio culturales.

Aunque el embarazo en adolescentes no es un fenómeno nuevo, la visión de este se ha modificado, debido a los cambios sociales que se han experimentado en las última décadas. Cambios en los patrones de vida familiar, en el status de la mujer, en las normas de comportamiento y actitudes sexuales de los adultos, cambios en la cultura de la juventud, en las políticas sociales, en los avances tecnológicos, en el uso del tiempo libre y el impacto de los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión. Otro aspecto a considerar es la explosión demográfica que se dio entre 1940 y 1950 en los países en desarrollo; elevadas tasas de natalidad, y menor mortalidad infantil que se presentó entre 1950 y 1960, ambos aspectos llevaron al aumento en la población adolescente, por otra parte la pobreza y desigualdad social se han acentuado en los países en desarrollo.

El ser una adolescente embarazada hoy en día es totalmente diferente a una de hace dos décadas, como tampoco es lo mismo ser un padre adolescente hoy que antes. Este fenómeno emerge de todos los grupos sociales, sus características y causas difieren de un grupo social a otro, en los estratos socio culturales más bajos, el embarazo causa varios problemas sociales, económicos y culturales tanto para la adolescente, como al hijo y a la familia.

Los cambios sociales de las últimas décadas que nos pueden servir de referencia para atender el incremento del embarazo en las adolescentes son.

1.- Cambios en la familia. Cada vez es mayor el número de adolescentes que viven en familias de un solo padre siendo generalmente la madre quien tiene que ser la proveedora del sustento y además realizar el trabajo doméstico y el cuidado de la salud de los integrantes de la familia. Según Zetina (1991) las familias disfuncionales incompletas o transformadas influyen en el comportamiento adolescente de tal manera que ellas buscan su propio ritmo para iniciar la actividad sexual. En últimas fechas se ha observado un considerable incremento en los nacimientos fuera del matrimonio, esto se debe a los cambios en los patrones de la relación de pareja reflejándose modificaciones en los valores y las actitudes acerca del matrimonio y de legitimar a los hijos.

Las relaciones consensuales, que son relaciones de cohabitación son comunes en Latinoamérica. En México más de la mitad de las adolescentes casadas viven en unión legítima y es uno de los países con niveles más altos de relaciones legítimas. Las uniones consensuales muestran menos estabilidad que las uniones legítimas, en Colombia 20 años después de la primera unión, el 63% de las uniones consensuales se habían disuelto y solo el 13% de las uniones legítimas, en Panamá los porcentajes respectivos fueron de 53 y 23 y en Perú de 53 y 7. Lo mismo sucede con las uniones que se establecen cuando las jóvenes cuentan con menos de 20 años que cuando cuentan entre 15 y 19 años, según reporto el Instituto Alán Guttmacher (IAG), (1990).

2.- Cambio hacia los patrones del empleo a la mujer. Cada vez es mayor el número de mujeres que se incorporan a la fuerza de trabajo lo que conlleva a un cambio en las actividades y tipos de trabajo que hoy en día ya realizan las mujeres. Esta situación provoca a su vez modificaciones en la dependencia familiar, provocado a su vez por razones como: Mas adolescentes tienen familias en donde la madre trabaja fuera del hogar, se observan diferentes modelos de estructura laboral y familiar, se advierten distintos roles domésticos y de status de la mujer.

Las relaciones hombre mujer tienden a igualarse: Se observa mayor independencia de la mujer frente a su relación de pareja y finalmente cada vez más se advierte una mayor aceptación de la actividad sexual prematrimonial y las relaciones consensuales, estos aspectos son mencionados por Zetina basándose en investigación bibliográfica, y los resultados que encontró en una encuesta realizada entre estudiantes de nivel bachillerato en

México arrojaron los siguientes resultados. muchas mujeres consideran importante la virginidad hasta el matrimonio pero los hombres solo en un 53%; un 52% rechaza las relaciones por considerar que traicionarían la confianza de sus padres, el 42% está de acuerdo con las relaciones como una forma de fortalecer las relaciones de noviazgo, las mujeres generalmente inician las relaciones sexuales con su novio, mientras que los jóvenes lo hacen con una amiga o una sexo servidora, la mujer idealiza casarse entre los 20 y 25 años y los hombres entre los 23 y 28 años, las mujeres quieren tener un hijo entre 0 y 2 años de casada mientras que los hombres entre los 0 y 5 años; ambos consideran que el respeto, autoridad en el hogar, trabajar para la familia y la educación de los hijos corresponden tanto al hombre como a la mujer, en tanto que los cuidados del hogar se dejan a la responsabilidad de la mujer. "Los resultados de esta encuesta son patéticos pues demuestra una falta de asimilación de la información que sobre sexualidad han recibido, exhiben una ideología basada en el papel varonil como eje principal de una familia y una falta de responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones sobre su comportamiento sexual, sobre todo si se considera que es un estrato de la población juvenil con acceso de 10 a 12 años de educación formal tanto en escuelas federales como particulares" (Zetina, 1991. 10).

3.- Impacto de los medios de comunicación. Hay grandes avances tecnológicos en las comunicaciones siendo la televisión que mayor impacto ha tenido en la transmisión de ideas e influencias culturales. Estos conocimientos influyen de manera determinante en las actitudes de las adolescentes en muchas de las áreas, pero sobre todo en lo referente al comportamiento sexual. El trasfondo erótico que se observa en las escenas, encamina a los espectadores a la búsqueda de las satisfacciones emocionales por medio del sexo.

b) Factores que influyen en el embarazo temprano:

El embarazo se presenta como causa de una deficiente y negativa educación sexual que reciben los jóvenes de ambos sexos, y en especial las mujeres. Aunado a las actitudes que les son transmitidas por sus padres, maestros y adultos en general. Pero tanto la educación como las actitudes son un reflejo de un sin número de causas que condicionan a que se presente esta situación, entre esos factores se encuentran

1.- Causas físicas. Entre éstas se encuentran la madurez física (menarca), actividad sexual y prácticas anticonceptivas, pues es lógico que una adolescente necesita haber llegado a la

madurez física, ser sexualmente activa (aunque solo sea una o pocas veces), y no contar con la protección anticonceptiva adecuada para no embarazarse. Estos tres factores forman en combinación una base fuerte para que se de la llamada "epidemia de embarazos", a lo cual también contribuyen el mejoramiento del estado nutricional y de salud, pues esto ha traído como consecuencia la presencia de la menarca a temprana edad (10-12 años), siendo que anteriormente se presentaba hasta los 13 o 15 años. (Tolber, 1994). La menarca se presenta a una edad más temprana, mientras se desea que se presente un aumento en la edad para contraer matrimonio en diferentes países, principalmente en Estados Unidos, esto implica un periodo más largo de exposición al riesgo de tener relaciones sexuales prematrimoniales, que es más probable se presenten en las zonas urbanas que en las rurales (IAG, 1990).

Al igual que la maduración biológica, los métodos anticonceptivos también han evolucionado e incluso actualmente son muy difundidos por los medios de comunicación. Por ellos es que se están realizando investigaciones con el fin de distinguir entre las adolescentes sexualmente activas que usan métodos anticonceptivos y aquellas que no lo usan, para que posteriormente se de fin al perfil de personalidad de las mujeres que a temprana edad se embarazan. Las investigaciones de este tipo se encuentran con una gran barrera, la sociedad, que en muchas ocasiones no permite obtener información verdadera al respecto, pero a pesar de ello se han encontrado aspectos sobresalientes, dentro de los cuales se encuentran las razones por las cuales las adolescentes no utilizan los métodos anticonceptivos, aun cuando exista difusión de ellos más abierta y son en su mayoría fáciles de adquirir. Esas razones son.

- Creer imposible embarazarse por la edad, o por la frecuencia de las relaciones.
- No anticipar las relaciones sexuales.
- Pensar que el uso de anticonceptivos quita lo romántico a la relación o resta placer.
- Pensar que por el uso de anticonceptivos otros van averiguar que se tiene relaciones sexuales.
- El no aceptar que se es sexualmente activa.
- El querer embarazarse, 25 a 33% (Tolber, 1994)

Estas afirmaciones en parte son las mismas que encontraron en las Encuestas Demográficas y de Salud que analizó el Instituto Alán Guttmacher después de la segunda reunión que tuvo

con otras organizaciones interesadas sobre el embarazo entre adolescentes, auspiciado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas en el año de 1989. En este último estudio además se muestran aspectos importantes como el conocimiento que las adolescentes tienen sobre anticonceptivos, la utilización de éstos por las adolescentes casadas y por las solteras, así como la disponibilidad de los anticonceptivos en los países de Brasil, Colombia, Perú, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Trinidad y Tobago, Canadá y Estados Unidos, no presentaremos todos los datos, pero sí los más relevantes para tener un panorama más amplio sobre el uso de métodos anticonceptivos en la planificación familiar, si es que ésta existe.

Un estudio en este sentido no es fácil dado el "pudor" o modestia femenina en América Latina para tratar temas relacionados con la sexualidad y la maternidad precoces. Los métodos más conocidos son la píldora, el DIU y el ritmo en estos países, según mostraron las Encuestas Demográficas y de Salud (EDS), entre mujeres de 15 a 49 años, es decir, las que se encuentran en edad reproductiva. México es uno de los países que más conocimientos generales tiene sobre anticonceptivos, pero aquí no es muy conocida la píldora, conocen más el condón, los métodos vaginales (espermicidas) y el más conocido es el DIU. El DIU es uno de los métodos que ofrecen los programas de planificación familiar, con los que cuentan Colombia y México. En Estados Unidos es uno de los menos conocidos ya que los ginecólogos estadounidenses no lo consideran adecuado para mujeres muy jóvenes (por el mayor riesgo de contraer enfermedades inflamatorias pélvicas), que probablemente tengan varios compañeros sexuales antes de casarse, tampoco es recomendable para mujeres que aún no han tenido hijos. El método del ritmo se transmite de forma verbal, esto no lo favorece ya que son pocas las mujeres que conocen sobre su periodo fértil. En cuanto a la píldora, se vende en las farmacias sin receta médica en la mayoría de los países de América Latina. Así, tenemos que los métodos son utilizados dependiendo de la disponibilidad con que se cuente en cada país. En cuanto a la educación, se tiene que a mayor número de años en la escuela, hay mayor información sobre métodos anticonceptivos. Por ejemplo en Perú las adolescentes con menos de cinco años de instrucción tenían poco conocimiento sobre la píldora (33%) en relación a las que habían recibido 10 o más años de instrucción (91%). IAG (1990)

El uso de anticonceptivos entre las adolescentes casadas varía; entre ellas, algunas querían estar embarazadas y otras no planearon su embarazo, hay otras que no practican la anticoncepción y no desean embarasarse, otras que planean embarasarse en un futuro próximo y otras que practican la anticoncepción y no desean quedar embarazadas. Durante la encuesta el 29% de las adolescentes estaba embarazada en México, las adolescentes casadas que no practican la anticoncepción porque desean embarasarse se dio un 5%, las que si practican la anticoncepción dan alrededor del 45%, en México como en la mayoría de los países encuestados la anticoncepción se práctica más en las zonas urbanas que en las rurales, también las más instruidas practican más la anticoncepción, salvo en Trinidad y Tobago donde las mujeres con más instrucción practican menos la anticoncepción. Los métodos más utilizados son la pildora, el DIU y el coito interrumpido. Entre los países que utilizan más los métodos modernos, se encuentra México. Entre las adolescentes solteras con alguna experiencia sexual, no es fácil identificar las posibilidades de quedar embarazadas dada la irregularidad de sus relaciones, sin embargo en la EDS en 1986, mostró que utilizan menos los métodos anticonceptivos que las adolescentes casadas. En Estados Unidos, donde son más utilizados los métodos de anticoncepción se encontró que inician el uso de éstos dos años después de su primera experiencia sexual. En México, el método más utilizado por esta población es el coito interrumpido o el método del ritmo en su primera experiencia sexual, ya que, refieren las jóvenes, no habian planeado esta relación, o no conocían los métodos. " Si las jóvenes no saben, o no admiten que tendrán una relación sexual, es poco probable que estén preparadas para ello" (IAG, 1990 52). Entre la jóvenes casadas que necesitan información sobre anticoncepción y planificación familiar, en Estados Unidos es del 23%, en los demás países varía entre 65 y 66%, si se agregan las adolescentes solteras, aumentarán los porcentajes. En los tres países que fueron estudiados con más profundidad están Colombia, Brasil y Perú, y, entre los tres suman 855 500 adolescentes que necesitan servicios de planificación familiar, esta suma se considera moderada dado lo incompleto de los datos entre las adolescentes solteras .

Por los datos anteriormente mencionados y obtenidos a través de las investigaciones con las adolescentes, parece ser que existe una mezcla de ignorancia acerca de la fisiología de la reproducción, combinada con la no aceptación de su actividad sexual y la negación mágica

de las posibles consecuencias de un embarazo. Esto lleva a que la adolescente no utilice los métodos anticonceptivos, prefiriendo exponerse al riesgo del embarazo y sufrir las consecuencias de ser madre soltera o de recurrir al aborto, estas situaciones ellas las vislumbran como muy remotas. Sin embargo, tanto las posibilidades de embarazo como de aborto no son remotas si consideramos que en los últimos años de los ochentas, la tasa mínima de fecundidad entre jóvenes de 15 a 19 años, se dio en Canadá con 23 por mil, en Guatemala es de 139 por mil y en México de 104 por mil. En cuanto a los embarazos, se calcula que aproximadamente ocurre un millón al año en los países analizados por el IAG (1990).

A pesar de todas estas investigaciones, aun no se ha encontrado un perfil de personalidad que pueda distinguir a las adolescentes que utilizan y las que no utilizan métodos anticonceptivos, tal parece que esto dependen de las circunstancias, de la educación sexual, del tipo de relación que se lleva con la pareja y de las expectativas de vida que tengan las adolescentes con respecto a su futuro. Otro punto es el peso social que tiene el hablar de sexualidad entre adolescentes y adultos, pues ambos temen tratar el tema y prefieren negar la posibilidad de que exista un embarazo por falta de comunicación o verlo como un problema de otros que no los pueden alcanzar, mientras continúe esta actitud, la "epidemia" seguirá avanzando.

También se ha considerado importante, el que las adolescentes con estos pensamientos de "a mí no me sucederá" después de embarazarse pretenden hacer "desaparecer" el embarazo, tomando como método para ello la utilización de anticonceptivos, lo cual lejos de ayudarle perjudican tanto su salud como la del producto.

2.- Nivel socioeconómico de la familia. Este es un factor muy estudiado pero poco entendido y concreto, pues casi siempre se estudia con las adolescentes del nivel socioeconómico bajo, porque son éstas las que asisten a hospitales y las más visibles para la sociedad, pues la clase privilegiada tiene acceso a otro tipo de hospitales, en donde sus embarazos son privados. Esta situación ocasiona que solo las adolescentes de clase baja sean los conejillos de indias en las investigaciones y por ello muchas veces se caracterizan éstas como las que se embarazan a una corta edad.

Sin embargo, Jadgeo y Bermúdez (citados en Rico, 1986), coinciden en plantear que el

medio ambiente socio-familiar de las adolescentes que se embarazan se caracteriza por tener mayor inestabilidad, conflictos familiares, inclusive violencia intrafamiliar, no hay comunicación, desafecto y autoridad rígida, más pobreza, ausencia de figura paterna o sucesión de padrastros, sobreprotección y como consecuencia a esto, mayor inestabilidad tanto en su conducta como en la definición de sus aspiraciones

Las mujeres que han recibido diez o más años de instrucción tienen tres o cuatro veces menos posibilidades que las que solo han recibido solo cuatro años, de iniciar relaciones sexuales antes de los 20 años. Las diferencias que existen entre estos dos grupos están vinculadas con el nivel económico de su familia, las que tienen diez o más años de escolaridad tienen mayor probabilidad de pertenecer a familias de clase media o alta, con vidas hogareñas más reguladas; pero independientemente de la clase social que provengan, las adolescentes que alcanzan diez o más años de escuela, es probable que tengan más aspiraciones en cuanto a instrucción o trabajo, en vez de matrimonio y embarazo precoces. Otro factor que tiene relación con la familia son los valores que ésta transmite y que no se sabe qué efectos puede tener sobre el embarazo precoz. Los valores de Estados Unidos, como la presión que ejercen de tener relaciones sexuales tempranamente, son aceptados fácilmente por parte de los jóvenes, pero también los valores familiares tradicionales podrían contrarrestar éstos valores más liberales, ante esto es difícil prever un incremento o reducción de actividad sexual entre jóvenes (IAG, 1990).

3.- Factores sociales Entre estos factores los que mas influyen son el grupo social o amistades, la religión y las características del compañero sexual En lo que se refiere al grupo social; este ejerce influencia de manera sutil a través de sugestión o el ejemplo, aunque en la mayoría de las ideas normativas del grupo van en contra de la manera de pensar que lleva al embarazo. La Influencia de la religión es a través de la ideología que trasmite que en general va en contra del uso de anticonceptivos, lo cual intensifica más la no aceptación de la actividad sexual y la probabilidad del embarazo, ya que muchas adolescentes creyentes ven a éste como el castigo por haber pecado o inician las relaciones con la finalidad de reproducción porque así lo indica la religión Finalmente, hablando de la falta de información acerca de las características y expectativas del compañero sexual, vemos que las adolescentes comúnmente piensan que su pareja comparte sus mismas

opiniones y por lo tanto tiene que actuar como ella lo va a hacer.

También en los cambios de los valores morales, las actitudes sociales relacionadas con la actividad sexual y el proceso de modernización socioeconómica, juegan un papel importante en las altas tasas de embarazo como ya se mencionaba los medios de comunicación masiva han creado un ambiente en el que exponen mensajes que relacionan situaciones positivas de la actividad sexual, estos modelos atractivos los presentan y el adolescente los retoma en la época en que encuentra en la búsqueda de su propia identidad y tiene dificultades para hacer planes realistas a largo plazo por lo que retoma la información o mensajes enviados por los distintos medios de comunicación. En estratos socioeconómicos poco favorecidos esto se intensifica más porque no existe límite reales en cuanto a las expectativas de educación y empleo (Klein 1994)

Así por ejemplo, en América Central "...El efecto de la adversidad económica en los jóvenes de esta región es considerable, tanto en términos de las condiciones de vida en general, así como en los inadecuados sistemas educativos, de los insuficientes o inexistentes servicios de salud y las elevadas tasas de desempleo, o bien en términos individuales, con respecto al pesimismo y desesperación de los jóvenes" (IAG, 1990:15) En algunos países los sistemas de educación prolongan la estancia de los adolescentes en la escuela, pero aún así , la mayoría de los jóvenes no pueden gozar de los privilegios de los adultos sin asumir sus responsabilidades, menos aún en las zonas rurales en donde se enfrentan a las responsabilidades de los adultos a temprana edad, en cuanto a los jóvenes de las zonas urbanas, experimentan desmembramiento familiar, pasan hambre, conocen la violencia y cuando pueden encontrar un empleo buscan también las posibilidades de formar una familia lo más pronto posible

4.- Factores individuales Para las adolescentes en muchas ocasiones les es difícil anticipar mentalmente las consecuencias de sus acciones sexuales, lo cual no les permite tomar decisiones que las protejan, además este factor se conjuga con expectativas educacionales o de la vida muy reducidas, por el bajo nivel económico y el contexto social en el que se desenvuelve, es decir influye toda la cultura que es la que forma la personalidad de cada individuo. (Tolbert, 1994)

5.- Otros factores de la personalidad influyen directamente con el embarazo a esta corta

edad, tenemos el nivel de auto estima, la actitud que se tenga hacia la vida, el control de la pasividad, los sentimientos de soledad por desprotección y desafecto, mala salud mental, la carencia de metas futuras distintas a la maternidad, los enamoramientos intensos e irracionales unidos al deseo inconsciente de tener un hijo para cumplir con su predeterminación (la reproducción, que es sobre el cual tiene mayor influencia la ideología familiar y social) (Rico 1986)

Además de estos factores, Zetina(1991) afirma que en diferentes investigaciones se han encontrado características psicológicas de las adolescentes que se embarazan, entre las que se encuentran:

Buscan las relaciones como un medio de apoyo y correspondencia emocional, experimentan soledad, aislamiento, pobre auto estima, carecen de confianza en si mismas y no se sienten capaces de mayores aspiraciones.

Se encontró que sus madres son competidoras, retantes, dominantes, con una relación simbiótica y ambivalente con ellas, la cual percibe como una madre inadecuada. Y en cuanto al padre, se identificó como persona pasiva, poco afectiva, débil y ausente.

Se dice que debido a este tipo de familia, la adolescente no logra satisfacer sus necesidades de autonomía, logro y consolidación de su identidad, establecimiento de relaciones significativas con personas fuera de la familia, y busca satisfacerlas por medio de un embatazo, ya que esta opción puede ofrecer a la joven algunos beneficios, como el adquirir un status mayor dentro de la familia, ya que se le trata ahora como mujer, su hijo puede ser querido y apreciado por todos y convertirse en el motivo para llevar un ambiente familiar mas agradable, pero estos efectos son solo de corto plazo

También cabe mencionar que la familia puede influir en sentido opuesto al mencionado en el párrafo anterior ya que ésta puede motivar a las jóvenes para evitar el embarazo y la maternidad tempranos; otro aspecto es la actitud de la mujer sobre su función procreadora, los cambios dados en los papeles que desempeña, los niveles de instrucción, la influencia del machismo, las circunstancias económicas, el sentido o falta de sentido de control que el individuo pueda tener sobre su vida y las posibilidades de aborto que puedan tener las adolescentes dependiendo de si éste es ilegal o ya ha sido legalizado en cada país (IAG, 1990) En México no ha sido legalizado el aborto y además la iglesia católica que predomina

en México lo rechaza.

6.- Otro de los factores que pueden contribuir a que se presente el problema, son las deficiencias generales de calidad y cobertura del sistema educativo formal, incluyendo la educación sexual, la ausencia de programas de expresión cultural, creativa y deportiva.

La actividad sexual prematrimonial va del 20 por ciento al 30 por ciento en Brasil, Ecuador y Guatemala, en Estados Unidos es del 70 por ciento entre las mujeres de 20 a 24 años de edad, en cuanto a las mujeres que han recibido 10 o más años de instrucción tienen tres o cuatro veces menos posibilidades que las que solo han recibido cuatro años de iniciar relaciones sexuales antes de los 20 años. Además en cinco países, entre ellos México la probabilidad de iniciar relaciones sexuales antes de los 20 años, ha disminuido en términos generales, pero en las menos instruidas esta probabilidad aumentó. " Esto significa que los efectos de la reducción de esta cifra entre el grupo más instruido, aunado al aumento relativo de este grupo (pues más jóvenes asisten a la escuela por más tiempo), fueron suficientes para contrarrestar los efectos entre las menos instruidas y para reducir el número global de mujeres que empezaron una relación sexual antes de cumplir 20 años (IAG, 1990) También existe una correlación entre los años de educación escolarizada que los jóvenes reciben y el conocimiento de métodos anticonceptivos que tiene. Así a mayor escolaridad se da mayor conocimiento sobre los métodos anticonceptivos; también las más instruidas practican más la anticoncepción En cuanto a las tasas de fecundidad, estas son invariablemente mayores en las zonas rurales que en las urbanas, en México las tasas son 94% más altas en las zonas rurales que en las urbanas. Sin embargo, más que la residencia, lo que diferencia a los grupos en tasas de fecundidad es la instrucción, las que reciben una instrucción superior a la secundaria tienen tasas de fecundidad inferiores que las que no la reciben En México la tasa de fecundidad entre las adolescentes con instrucción superior a la secundaria, es de 20 por mil, sin embargo este grupo de jóvenes es relativamente pequeño en todos los países Latinoamericanos; en la mayoría de los países, asistir a la escuela primaria es insuficiente para que se presente la relación entre escuela y tasas de fecundidad menores En este sentido Estados Unidos y Trinidad y Tobago son atípicos ya que en Trinidad y Tobago, el 56 por ciento de las mujeres, entre 15 y 19 años, ha recibido hasta diez años de instrucción y su tasa es tan elevada como la de países con poca instrucción; en E.U la mayoría de las

adolescentes tiene diez años de instrucción y sus tasas de fecundidad son dos veces superior a Canadá en donde cuentan con los mismos niveles de instrucción. La diferencia en los niveles de actividad sexual que se da entre E.U. y Canadá es probable que no sean similares, también tenemos que el uso de anticonceptivos en Trinidad y Tobago es superior al de otros países de Latinoamérica y el Caribe, esto muestra que incluso en los países con niveles más altos de escolaridad entre las mujeres, no se ha dado una mayor motivación para posponer la maternidad. Pero aún con estos resultados es innegable que la educación tiene relación con el embarazo temprano, ya que entre las mujeres que tienen más años de escuela en términos generales, es más probable que tengan menos hijos de 16 a 3 que las que tienen menos años de escuela. También es probable que las mujeres que tienen un hijo a temprana edad, reciban menos años de escolaridad que las que posponen la maternidad, salvo en Trinidad y Tobago donde los niveles de educación son elevados entre las mujeres ya que aquí el posponer la maternidad no modifica las probabilidades de que una mujer termine la primaria. En México, solo el 8% de las mujeres que tienen hijos que son adolescentes siguen estudiando 10 o más años, mientras que las que posponen su primer alumbramiento abarcan el 31 %.

c) Actitudes ante el embarazo:

1.-Actitud de la adolescente Generalmente es de sorpresa, temor y con mucha dificultad para aceptar el hecho. Situación que no es fácil de manejar si no se cuenta con el apoyo de la pareja y de la familia. A pesar de lo inesperado y angustioso del embarazo, sobreviene la aceptación del hijo en las primeras etapas de éste

2.-Actitud de la pareja La adolescente busca apoyo inmediatamente en la pareja, pero con frecuencia el embarazo cambia la relación de pareja y en muchos casos marca su fin. Generalmente el muchacho se ausenta ante la responsabilidad que se presenta por lo cual se aleja o niega su paternidad. Algunos vuelven y terminan por aceptar al hijo, pero si no es así, la adolescente es quien lleva toda la responsabilidad

3.-Actitud de la familia Las reacciones de la familia dependen de los valores e inclusive de los estratos socioeconómicos, pero se afirma que en general, la actitud inicial es de desaprobación; expresada en términos de disgusto, rabia, agresión verbal, agresión física y expulsión del hogar; además de sentimientos de pena y dolor. Pero, en la medida que

avanza el embarazo se asume una actitud de aceptación o resignación, preparándose entonces para apoyar a la hija y recibir al nieto

d) Consecuencias del embarazo.

Para la adolescente un embarazo representa una gran barrera en todos los ámbitos de su vida, pues generalmente ella sola tiene que enfrentar los problemas y consecuencias que tiene el hecho, tiene que enfrentarse con la familia, con la sociedad y por sí fuera poco, con sus propios cambios tanto psicológicos como biológicos

Como se mencionaba, los efectos de un embarazo temprano son generalmente negativos tanto para la madre como para el nuevo ser, y se dan principalmente en tres niveles: médico, social y psicológico

Las complicaciones médicas que frecuentemente se han relacionado con el embarazo adolescente son: mayor frecuencia de eclamsia-preclamsia, desprendimiento prematuro de la placenta, desproporción céfalo pélvica, bajo peso al nacimiento, parto prematuro, parto prolongado, aborto (ya sea inducido o natural), desnutrición, (tanto en la madre como en el recién nacido, aunque esto también responde a aspectos sociales), la toxemia, etc. (Pérez y Torres, 1994, Atkin, 1994)

Las principales consecuencias sociales que presenta un embarazo adolescente son la afectación del acceso de la madre a la enseñanza primaria y secundaria, ya que es causa de deserción escolar importante en los diferentes niveles, quedando muchas veces incompleta su instrucción elemental; tiene dificultad para retornar a esta instrucción con los años debido al aumento de responsabilidades en relación al hijo y al núcleo familiar. Las madres adolescentes presentan también serias dificultades para ingresar al mercado de trabajo, donde además tienen (cuando encuentran) poca o nula calificación. Trayendo esto como consecuencia, en muchas ocasiones, una seria disminución de las probabilidades para lograr una mejor calidad de vida (Corona y Ehrenfeld, 1995). En relación al futuro económico poco seguro que generalmente tienen las madres adolescentes, Tolbert (1994) señala que esto se debe a varios factores (aparte de la baja escolaridad) entre los que se encuentran la tendencia a tener mas hijos siendo aun adolescentes con un intervalo reducido entre los embarazos; la tendencia a la inestabilidad de sus matrimonios, cuando se casan; y el bajo nivel escolar y económico de los esposos de las madres adolescentes. Furstenberg (cit en

Tolbert, 1994).

Con respecto a los efectos psicológicos que suelen presentarse a raíz de un embarazo, Atkin(1994) afirma que estos se relacionan principalmente con el estrés y la ansiedad. La autora sostiene que las reacciones corporales ante el estrés y la ansiedad, especialmente cuando estos son intensos y de larga duración, involucran múltiples cambios en diversos sistemas del organismo, por lo que pudieran afectar directamente a la evolución biológica del embarazo y del parto. En esto están implicados los roles que juegan los procesos mentales en la determinación de la respuesta individual ante cualquier situación de estrés. Es ya sabido que las respuestas psicológicas dependen en gran parte de la forma en que el individuo percibe o interpreta el evento lo que a su vez dependerá de muchos factores personales y situacionales. Factores que incrementan tanto la ansiedad como el estrés, son las actitudes que tiene la mujer respecto del embarazo, el parto y la maternidad; las relaciones interpersonales de la madre embarazada, tanto con su propia familia como su pareja y amistades. Ahora bien tomando en cuenta lo anterior y los aspectos sociales antes expuestos, la autora afirma que la adolescente que se embaraza, especialmente si es muy joven (entre 12 y 17 años) y soltera, se encuentra en una situación muy difícil en la cual el reto que el embarazo representa para el desarrollo personal de cualquier mujer, supone al de la adolescente, en un contexto de rechazo familiar y social por no estar casada una dificultad enorme. Por otra parte según la autora, factores psicosociales de la adolescencia, tales como la impulsividad dificultada para planear a futuro, la poca escolaridad hacen menos posible que reciban la atención prenatal que es debida la cual parece ser determinante para evitar diversas complicaciones obstétricas que estas jóvenes padecen con mayor frecuencia. Aun en el caso de que el embarazo y el parto transcurra sin problema, los efectos psicológicos persisten posteriormente en términos del propio desarrollo personal de la adolescente, su comportamiento reproductivo futuro, y su capacidad para lograr una adecuada relación materno - infantil, la cual es determinante también para el futuro crecimiento físico y desarrollado psico-social del niño. Es así como la capacidad de adaptación de la adolescente en estas circunstancias concluye Atkin (1994), dependerá tanto de sus propios recursos psicosociales como del apoyo que reciba del grupo familiar.

En los países en desarrollo los embarazos precoces muestran complicaciones que no se dan en los países desarrollados, donde las adolescentes tienen la misma probabilidad que las mujeres mayores de tener un hijo sano. El aumento en la mortalidad infantil o materna, se relaciona más con factores socio económicos que con los efectos biológicos de la edad en sí. Las jóvenes reciben atención más tardía aún en los países donde cuentan con la atención para esta población ya por timidez, miedo, inexperiencia, o porque se tardan en aceptar o reconocer su embarazo. Los aspectos biológicos son considerados más en las jóvenes menores de 16 años, en las que se supone tienen incompleta su capacidad reproductora y tienen más probabilidad de sufrir complicaciones en el embarazo como anemia, hipertensión arterial (que puede causar preclampsia), e infecciones en las vías urinarias. En México, el 8% de las mujeres menores de 16 años ha tenido un hijo entre las mujeres que en el momento de la encuesta tenían de 20 a 24 años. Entre estas mujeres, embarazadas antes de los 16 años, se ha observado que reciben menos atención prenatal en Colombia y presentan tasas más elevadas de aborto espontáneo, recién nacidos con bajo peso, partos prematuros y mortalidad infantil. En Lima, uno de cada cuatro recién nacidos de mujeres menores de 20 años comparado con uno de cada trece nacidos de madres de más edad, nació con bajo peso. EDS (cit en IAG, 1990)

Una vez que llega el bebé, la situación se complica más, ya que el cuidar de él obliga a la madre a renunciar a muchas y queridas actividades, pierde contacto con los amigos ya que no tiene tema de conversación afín, se vuelve cada vez más dependiente de sus padres, le cuesta trabajo adaptarse al horario del bebé y con respecto a la educación de él se encuentra con enfrentamientos entre su madre y ella por no estar de acuerdo con su manera de educarlo, lo cual repercute en el niño, haciendo que éste experimente límites inconsistentes que posteriormente influyen en que presente conductas manipuladoras y problemáticas.

Esta situación es la que vive la adolescente con un embarazo precoz la cual genera en ellas un estado de descontrol tanto social como psicológico, por lo que resulta importante brindarle una atención integral, tanto médica como de planificación familiar. Se le debe dar la oportunidad de rehacer su vida y no dejar que este evento cuarte sus expectativas, es muy importante que ella se mantenga dentro de un programa educativo que le ayude a

adaptarse y sentirse menos frustrada, además es relevante resaltar la presencia de una figura materna que le provea de esa base segura que le permita afrontar esta situación.

e) Programas de intervención para adolescentes.

Dada la importancia del problema, es necesario desarrollar programas enfocados a la prevención y atención de este fenómeno, ya que día a día se incrementan los porcentajes de adolescentes en esta situación

Estos tipos de programas según Klein se divide en dos grande tipos

I. Programas para demorar el inicio de actividad sexual y con ello evitar el embarazo temprano

II. Programas para promover el uso de métodos anticonceptivos

Para entender a qué hacen referencia estos programas, describiremos brevemente las características de los empleados para demorar el inicio de la actividad sexual:

1.- Desarrollar habilidades para posponer la actividad sexual y promover la comunicación entre padres e hijos. Estos se diseñan como talleres e incluyen temas como

-Entender y manejar la dinámica de presión social y de pareja.

- El desarrollo de habilidades para identificarlas y resolver problemas

Se lleva acabo diferentes ejercicios de actividades para desarrollar las capacidades deseadas, incluyendo a los compañeros y padres de la adolescente, y finalmente se realiza una campaña en los medios de comunicación.

2.- Brindan información sobre los distintos oficios y carreras a desarrollar

Esto ayuda a aumentar su auto estima, sentido y control sobre su vida Se diseñan actividades de acuerdo a la edad y de tal manera que representa un reto y que se puede lograr éste. Así la adolescente pensará en su futuro y aumentará su auto estima.

3.- Educación sexual o educación sobre la vida familiar El objetivo principal de este programa es proporcionar a la adolescente los conocimientos relacionados con la sexualidad humana y la reproducción, así como ayudarlas para tomar decisiones acerca de la sexualidad.

4.- Educación sexual combinada con nuevas técnicas este tipo de programas hace énfasis en los componentes que ayuden al adolescente a desarrollar nuevas técnicas o habilidades para resolver problemas y tomar decisiones, este programa se basa en la idea de que para evitar embarazos no deseados, en la adolescencia es necesario que ellas piensen analíticamente sobre su comportamiento, pero esto no es posible cuando solo tiene acceso a información

relacionada con la reproducción humana. Por lo que enfocan la enseñanza de la asertividad y el entrenamiento a través de trabajos en grupo.

En los programas que se enfocaron a promover la comunicación entre padres e hijos acerca de la sexualidad, si logró el incremento de la misma y los padres indicaron que estaban dispuestos a responsabilizarse de la educación sexual de sus hijos.

Los programas de educación sexual o educación sobre la vida familiar, incrementaron el conocimiento sobre este tema, pero preocupa el hecho de que esta información sea contraproducente e incite a la actividad sexual más tempranamente.

Los programas que si obtuvieron grandes logros fueron aquellos que se combinaron con nuevas técnicas, estos aumentaron la capacidad de resolver problemas y mayor habilidad para comunicarse, además se incrementaron comportamientos positivos respecto a la planificación familiar. Incluyen: servicios de planificación familiar, información sobre el uso y la entrega de anticonceptivos, ya sea por medio de clínicas públicas, hospitales, agencias privadas, médicos, farmacias u otras organizaciones. Este tipo de programas ha dado grandes resultados y parece ser muy prometedor. (Klein, 1994).

Sin embargo la aplicación de estos programas también están relacionados con las posibilidades socio económicas de cada país. En Estados Unidos, donde cuentan con programas de asistencia pública, el costo de una joven que se embaraza antes de los 20 años es de 60% más que si contaran entre 20 y 29 años. En América Latina donde las uniones consensuales son elevadas y las mujeres tienen que depender de sus propios y escasos recursos o de sus familias o del subsidio público (si lo hay), para alimentar, vestir y dar casa a sus hijos; los costos sociales, económicos y psicológicos deben ser elevados, pero no se pueden cuantificar (IAG, 1990).

Los diferentes estudios realizados sobre embarazo temprano y la sexualidad de las adolescentes, muestran los posibles factores que posibilitan un embarazo o más de uno en las adolescentes; entre estos factores están la economía de los países que han llevado a la integración de la mujer al campo laboral y el consiguiente alejamiento de la familia. Cuando la madre y el padre salen a trabajar, las adolescentes tienen más posibilidades de ser influidas, por los amigos y los medios de comunicación para iniciar la actividad sexual tempranamente; esto sucede principalmente en las jóvenes que habitan las áreas urbanas, en

el caso de las jóvenes del área rural, la falta de alternativas atractivas es la que influye en el temprano inicio de la actividad sexual. Pero no es el lugar de residencia lo que determina el inicio de la actividad sexual, más bien se supone que depende del compañero de la adolescente y de las metas individuales que la joven se ha trazado, pero estas metas son en gran medida influidas, como ya se mencionó anteriormente por la economía, no solo del país en general, sino de la familia en particular de cada grupo de adolescentes. Una adolescente que pertenece a familias de posición social media y alta, tienen más posibilidades de pertenecer a una familia integrada, a diferencia de las que pertenecen a clases sociales desfavorecidas, en cuyo caso las metas personales van a reducirse a la formación de una nueva familia lo más pronto posible o a la búsqueda de satisfactores emocionales a través de las relaciones sexuales.

Resulta un tanto desconcertante que aún cuando los niveles educativos se han elevado en México y, suponiendo que cuando se presenta la posibilidad de tener acceso a más y mejor información sobre métodos anticonceptivos y planificación familiar, los índices de embarazo precoz, aborto y uniones (ya sean consensuales o legítimas), presentan altas probabilidades de ocurrir; más desconcertante aún, es el hecho de que países con los mismos niveles educativos como Estados Unidos y Canadá tengan tasas de natalidad tan diferentes, o el que países como Trinidad y Tobago, con mejores niveles educativos y elevado uso de anticonceptivos tenga tasas más altas de fecundidad que países con menos niveles educativos, menos conocimiento, uso y posibilidades de obtención de anticonceptivos.

No se puede negar la correlación que existe entre niveles educativos, conocimiento y uso de anticonceptivos y la consecuente reducción en las tasas de fecundidad; pero son innegables las excepciones que se presentan y que se mencionaron arriba. Estas comparaciones toman como base de nivel educativo más alto el haber terminado minimamente la secundaria, ya que los niveles de primaria no influyen en la disminución de tasas de fecundidad entre las adolescentes.

En México, aparentemente, las posibilidades de asistir a la secundaria se han incrementado, por lo que se podría esperar una disminución de las tasas de fecundidad y, efectivamente, se han presentado, aunque de manera muy leve; sin embargo, dada la posibilidad de que las adolescentes sean influidas por los valores fomentados por Estados Unidos, respecto al

inicio de la sexualidad y la forma en que ésta se da, cabe la posibilidad de que los valores tradicionales, fomentados por las familias mexicanas (dada la migración del campo a la ciudad y la integración de la mujer al campo de trabajo, así como la influencia de los medios de comunicación), no sean suficientes para contrarrestar esta influencia

Evidentemente, no es nada sencillo, ni siquiera clara la relación entre los diferentes factores que están involucrados en la presentación de un embarazo precoz y, el trazo del perfil de la adolescente que se embaraza, es actualmente un cúmulo de información, principalmente estadística, muy útil pero contradictoria y que espera estudios a mayor profundidad para comprender el por qué de los embarazos precoces y la forma de prevenirlos. Prevenir el embarazo precoz, es una tarea importante ya que los costos individuales, familiares y sociales son altos, influyendo no solo en las posibilidades de una deficiente calidad de educación, empleo, salud y la calidad de vida en general de la adolescente, sino de los hijos que tenga. El embarazo temprano se traduce en enfermedades, tanto para la madre como para el niño, deficientes condiciones de empleo, si es que se presenta la oportunidad de éste, si consideramos que en nuestro país se han cerrado muchas fuentes de trabajo y reducido los presupuestos a los servicios educativos y de salud

También pudimos darnos cuenta, a través de estos estudios que no todas las adolescentes que se embarazan abandonan la escuela, aunque esto tenga altas probabilidades de ocurrir. En México, particularmente, las adolescentes que se embarazan antes de los 19 años, tienen el 8% de posibilidades de estudiar la secundaria cuando menos, mientras que las que posponen la maternidad a los 20 o más años, tienen el 33% de continuar estudiando como mínimo la secundaria. Ambos porcentajes son bajos, pero muestran que a pesar de su embarazo temprano, algunas jóvenes continúan con sus estudios, mientras que otras ya no lo hacen. Las responsabilidades que una adolescente enfrenta ante la presencia de un embarazo, cuando aún no termina de estudiar la secundaria, va a tener fuertes repercusiones en sus limitadas posibilidades de continuar estudiando si esta joven pertenece a las clases sociales más desfavorecidas, por lo que consideramos que efectivamente el embarazo temprano se constituye en una determinante del fracaso escolar, pero también consideramos que no es solo la presencia del embarazo precoz el único factor que determina el abandono de la escuela, más bien, atrás existen otra serie de determinantes relacionados con el sentido que

la maternidad y la escuela adquieren en el momento en que el embarazo se presenta, sentido del cual carecían antes de que éste se presentara y que va a sentar las bases de la deserción de la joven o de continuar en la escuela

Un embarazo temprano coarta las expectativas escolares de una adolescente, en caso de que tales expectativas existan, ya que como se mencionó en el capítulo sobre fracaso escolar, se conjugan muchos y variados factores para que se de este fracaso en la escuela que tienen que ver con las prácticas cotidianas del profesor, de los padres de familia, de los compañeros de grupo. Además también pueden influir las expectativas laborales que se presenta a los estudiantes en caso de concluir una formación académica. Además de todos estos factores escolares, biológicos y psicológicos que atraviesan las adolescentes, se presenta una condición más a enfrentar que son los "ensayos" heterosexuales de una joven con un tipo de educación escolar, familiar y social determinado. Tenemos todo un abanico de factores que quizá puedan o no relacionarse en el hecho de que una joven abandone los estudios ante un embarazo temprano. Conocer y entender cómo se interrelacionan y determinan unos con otros es la tarea de la presente investigación. Un embarazo en la adolescencia determina que la alumna deje de asistir a la escuela, cambie su vida cotidiana, es en definitiva una determinante en su reprobación de materias y el abandono de la escuela. De aquí la necesidad de conocer cómo ha sido su estancia en la escuela, que relación tenía ésta con su vida futura antes de un embarazo y después de éste, qué tipo de relaciones familiares lleva una joven estudiante de secundaria antes y después del embarazo. Es importante analizar si de alguna manera el embarazo fue la causa del abandono de la escuela o si por el contrario, el poco éxito en la escuela determinó que se diera el embarazo o quizá no se encuentre ninguna relación y el embarazo se presentó por causas distintas, pero que finalmente llevaron al fracaso en la escuela. Esto es lo que la presente investigación tiene como objetivo llegar a comprender, comprender una de las múltiples causas del fracaso escolar.

Porqué estudiar el fracaso escolar.

El estudio del fracaso escolar es necesario si consideramos que el hecho de asistir a la escuela implica un costo a nivel nacional, un costo a nivel familiar por los gastos que un hijo representa cuando asiste a la escuela y un costo a nivel individual en términos de tiempo dedicado a la escuela y sobre todo en cuestión de la formación obtenida en la escuela.

En lo que sigue quiero comentar algunas de las problemáticas más comunes que hay en la escuela donde trabajo, con la finalidad de reflexionar sobre lo complejo que resulta el contexto escolar con adolescentes y donde el embarazo temprano es uno entre diversos problemas. El contexto escolar que describimos brevemente a continuación no puede ser ignorado ya que la adolescente que se embaraza tiene que interactuar cotidianamente y tiene que considerar dicho contexto para actuar de determinada forma en relación a su propio quehacer escolar y en relación a su comportamiento sexual. Si bien es cierto que esta descripción corresponde a un contexto determinado, sabemos que la situación presenta similitudes en diferentes escuelas del área de Tlalnepantla si consideramos los comentarios hechos durante mi asistencia al Programa Emergente de Actualización, respecto a los resultados obtenidos por los alumnos en las materias. Y por lo pronto presentan un punto de partida para la presente investigación.

Generalmente, en las evaluaciones bimestrales las materias que menos reprueban los alumnos son educación física y educación artística; mientras que la materia que más reprueban es matemáticas. El resto de las materias presenta variaciones dependiendo del profesor que de el curso. Por otra parte, el porcentaje de alumnos que no reprueba en las evaluaciones bimestrales ninguna materia es muy bajo y es menor al 20% del total de alumnos. Los jóvenes que inician reprobando, una dos o ninguna materia, generalmente así continúan, con variaciones de reprobación muy baja, otros alumnos inician reprobando muchas materias y en el transcurso del curso la cantidad de materias reprobadas en el bimestre baja, pero algunos de estos alumnos no logran bajar estos índices de reprobación, por el contrario se incrementan hasta llegar a reprobando la totalidad de las materias. Así tenemos que en realidad, los alumnos que no tienen dificultad para aprobar las evaluaciones bimestrales es muy bajo, el resto de los alumnos reprueba estas evaluaciones y logran pasar el curso en cada una de las materias con promedios muy bajos de aprovechamiento. Esto repercute en la posibilidad de continuar sus estudios en el nivel medio superior ya que las instituciones más solicitadas por los alumnos, piden un promedio mínimo de siete, para tener solo la posibilidad de concursar en el examen de ingreso a estas escuelas y no es alcanzado por muchos de los alumnos a pesar de que podría parecer lo contrario. Esto en el caso de los alumnos que obtienen el certificado de secundaria, ya que en el curso escolar 96-97, los alumnos que

obtuvieron su certificado en el turno vespertino, fue del 65.42%, el 34.58% no lo obtuvo por deber al menos una materia, entre los que no lo obtuvieron se encontraban alumnos que estaban repitiendo el tercer grado, representando el 18.91% del 100% de los alumnos que no obtuvieron el certificado

Es común que los alumnos que no reprobaban materias viven con ambos padres de familia, quienes proporcionan a sus hijos los materiales solicitados por los maestros, en caso de no poder hacerlo hablan con los profesores, les explican su situación y piden al profesor un tiempo determinado para poder comprar lo solicitado, asisten regularmente a los llamados que se les hace por parte de la escuela, los profesores los consideran buenos alumnos, sus compañeros por su parte tienen diferentes reacciones hacia ellos, en ocasiones son apoyados si de alguna manera ayudan o no interfieren con el comportamiento del grupo, otras son agredidos de manera verbal y hasta física. Los alumnos que reprobaban materias son considerados por sus profesores como indisciplinados y que no cumplen con el material solicitado; los alumnos "indisciplinados", representan para el profesor interrupción en su clase, manifestando abiertamente tanto al alumno como a orientación, trabajo social y autoridades escolares ya no quererlo en su clase hasta el próximo ciclo escolar, incluso en ese mismo ciclo. Hasta los profesores más pacientes llegan a tener las mismas opiniones aunque sea un poco más tarde, muchos de los profesores citan a los padres tratando de superar la situación, pero muchas ocasiones no se dan los resultados deseados; por su parte, los padres de estos alumnos no acuden a los llamados de la escuela de manera inmediata, pero lo hacen cuando regresan a sus hijos de la escuela, argumentan que no pueden faltar a su trabajo o que sus hijos no les avisaron del llamado de la escuela, también mencionan que el material solicitado a sus hijos no ha podido ser adquirido y en el caso de que lo hayan comprado los mismos alumnos mencionan que se les olvidó llevarlo a pesar de la insistencia de los profesores en que lo presenten, en otros casos, los materiales son extraviados por los alumnos. Los alumnos con porcentajes de reprobación bimestral o anual elevados pertenecen a familias en las que sólo está presente uno de los padres y en muchas ocasiones ninguno, los alumnos están a cargo de algún familiar cercano como tíos, abuelos o padrinos, en estos tres últimos casos, aún cuando los tutores se presentan a los llamados de los profesores y proporcionen el material a los alumnos, éstos presentan bajo rendimiento escolar y en

ocasiones abandonan la escuela antes de que termine el ciclo escolar. Ante esta situación, lo que se hace principalmente, es hablar con el alumno inicialmente, después con sus papás pidiéndoles su colaboración en el revisado de tareas y trabajo que los alumnos realizaron en la escuela. A menudo sucede que los alumnos manifiestan poco interés en las clases, pero cuando se les pregunta si pretenden seguir estudiando, responden que sí, "quiero ser alguien en la vida". Algunos de los alumnos cambian cuando se habla con ellos, otros lo hacen cuando se habla con sus padres y otros no lo hacen. Esto lleva a que los alumnos sean considerados como flojos y perezosos; es una situación en la que los profesores, padres, tutores, trabajadores sociales, orientadores y hasta autoridades escolares a veces pueden producir un cambio en el rendimiento escolar de los alumnos, pero otras no, y el alumno termina finalmente reprobando el curso escolar o abandonando la escuela. Es innegable que cada una de las personas que habla con los alumnos, tiene una visión particular del problema y una forma de actuar también muy específica, pero principalmente se centra en reprochar al alumno su conducta, y pidiéndole que cambie o se le aplica el reglamento escolar que se centra principalmente en suspenderlo por uno, tres o cinco días o hasta la separación del alumno de la escuela (este último aspecto se da con "autorización" de los padres de familia). Cabe señalar que el reglamento se lee cuando se inician las clases en la primera asamblea con los padres de familia. Cada una de las personas que hablamos con los alumnos, creemos que lo que hacemos es lo más acertado, pero los resultados ahí están: bajo aprovechamiento escolar, reprobación y deserción.¹

Ante toda esta situación, hay un aspecto que determina el abandono de la escuela en las alumnas: lleven o no buenas calificaciones, presenten o no la disciplina requerida por la escuela y cuenten con ambos padres, este aspecto es el embarazo, ante esta situación, el abandono de la escuela es inminente. No es fácil para la escuela aceptar que una alumna embarazada siga asistiendo a ésta porque los padres de familia y parte de los alumnos, así

¹ Toda esta información coincide y se queda corta si la comparamos con los resultados que obtuvieron los alumnos en el examen para ingresar a nivel bachillerato así por ejemplo de 15 000 estudiantes que aun tenían la oportunidad de elegir una opción para inscribirse en el bachillerato, solo 9339 se inscribieron, mas de 5000 no lo hicieron por falta del certificado de secundaria, aun cuando obtuvieron puntajes altos en el examen. Adriana Díaz 1997

² Aun cuando la UNAM y el IPN tienen mayor demanda, aceptaron alumnos que obtuvieron calificaciones de 5.8 y 2.4 de promedio. En el CECYT número 7, un alumno fue aceptado con 31 aciertos que equivale a 2.4 de calificación. La calificación más alta la obtuvo un alumno de la preparatoria número 6 con 125 aciertos que equivale a 9.7 de promedio. Adriana Díaz 1997

³ "El problema es que están llegando a la educación media superior quienes padecieron una educación básica y secundaria de nula calidad; Así, es fácil adivinar el tipo de profesionistas que el día de mañana tendrán en sus manos la marcha del país" (p. 6) El Universal

como parte del personal no están de acuerdo en que la adolescente embarazada siga asistiendo a la escuela por considerarla un ejemplo negativo para el resto de los alumnos, además desde el punto de vista del personal de la escuela representa mala imagen para ésta y la posible disminución en la cantidad de alumnos que se inscriban en los ciclos escolares siguientes. Esta forma de pensar no es gratuita ya que los padres de familia de otras alumnas no estén de acuerdo en que una alumna embarazada permanezca en el plantel. Lo que se hace es que la alumna deje de asistir a la escuela y solo lleve sus trabajos para ser evaluada, pero aún así, los estudios de las adolescentes se ven interrumpidos, si no en ese momento, sí posteriormente.

Generalmente la mayor parte de las alumnas cuando ingresan a la secundaria ya han tenido la primera menstruación, y otro aspecto relacionado con su sexualidad es la búsqueda activa de pareja. Gran parte de las alumnas tienen novio durante la secundaria, generalmente son sus compañeros de escuela, pero hay otras alumnas que buscan pareja fuera de la escuela. Es común observar a los alumnos fuera de la escuela con sus novios y, a los alumnos que no tienen novia sus compañeros le dicen entre broma y broma que no les gustan las mujeres, que son "lesbianos"; en cuanto a las alumnas sin novio se les ve pidiendo "ayuda" a sus compañeros y compañeras para que un determinado alumno "ande" con ellas.

Con esta información, realmente no podemos conocer y entender las circunstancias que rodean un embarazo temprano lo menos que me puedo preguntar es cómo son las relaciones de las alumnas que se embarazan con sus padres, hermanos, con sus compañeros de escuela, con sus profesores, si la escuela está considerada en su vida futura, cómo influye la pareja en su aprovechamiento escolar y qué sucede en todas estas relaciones cuando se presenta el embarazo de la adolescente.

CAPITULO III
MARCO TEORICO METODOLOGICO

III Marco Teórico metodológico

Nuestra pregunta central es: ¿Cómo en una trayectoria educativa el embarazo temprano viene a ser una condición de fracaso escolar? Para abordar esta pregunta y los datos derivados de la presente investigación quiero señalar algunos elementos conceptuales desde los que analizaré las dos trayectorias de vida que son mis datos. A tal efecto me planteo tres apartados previos en los que reflexiono sobre qué implica el problema del conocimiento, la noción de sujeto y la noción de cultura. Elementos que me van a servir para la reflexión posterior.

Después de éstos tres apartados me centro de nuevo, brevemente en la justificación del problema de fracaso escolar y cómo lo abordaré.

a) Conocimiento. El conocimiento del comportamiento humano tiene su historia, no todos los estudiosos han tenido, ni tienen aún una sola respuesta sin embargo son cada vez más los que consideran al conocimiento como una construcción. Veamos las diferentes concepciones al respecto: Idealistas o racionalistas - consideran que el sujeto le imprime todas o casi todas sus características al conocimiento. Empiristas o realistas - consideran al conocimiento como una construcción enmarcada por los estrechos límites de la realidad. Interaccionistas - el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre sujeto y objeto, pero no se considera cómo se forman estos dos últimos elementos. Los construccionistas - consideran al sujeto, al objeto, al conocimiento y sus criterios de validez como el resultado de un proceso de construcción donde no cabe la estricta separación de éstos elementos (Ibáñez, 1995).

Esta forma de concebir el conocimiento, no solo plantea la interacción entre sujeto, objeto y conocimiento, sino además que los tres elementos involucrados son el resultado de una construcción socio cultural y simbólica de naturaleza no universal sino de orden histórico cultural y contextual. Estos planteamientos han generado cambios no sólo en el concepto del conocimiento, sino en el planteamiento mismo del objeto de estudio de la psicología. El objeto de estudio de la psicología, así como la forma de acercarse a este ha cambiado. Se ha dicho que el objeto de estudio es el comportamiento del hombre, un hombre con rasgos, capacidades, pensamientos y comportamiento definidos y de consistencia más o menos

estable que se relaciona con otros hombres que presentan las mismas características teniendo un trasfondo socio cultural Actualmente los constructivistas nos muestran un panorama distinto sobre el estudio del comportamiento humano donde el estudio de laboratorio o el aislamiento del individuo no cabe, ya que el comportamiento del hombre y las consecuencias de éste, presenta el sello de la sociedad en que se desarrolla, posee capacidad creativa, que incluso afecta a su propia construcción y reconstrucción personal, pero que lleva siempre el sello de la sociedad en que se desenvuelve.

b) Individuo y medio ambiente. En la concepción del constructivismo, la noción de individuo y medio ambiente no pueden desligarse porque ambos se co-crean simultáneamente. Desde la postura constructivista, el individuo y su auto definición a través del yo (que se manifiesta en el habla y prácticas del individuo) cambian El individuo posee un yo no estático, no como una sustancia, como menciona Rochex (1992: 114) "sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no solo lo que uno ha sido sino también provisiones de lo que uno va a ser". No es la encarnación de un grupo social o resultado de su medio ambiente, él es singular, una síntesis que se ha construido dentro de una historia. El mundo en el que se construye está repartido entre otros individuos y estructurado por sus vínculos sociales, pero esta identidad personal no se reduce a interiorizar las condiciones sociales, se encuentra en un medio ambiente que en este caso no es útil para conocer las características del niño, sino los procesos que los individuos pertenecientes a ese medio ambiente desarrollan para construir allí un mundo, esto es, un espacio que tiene sentido. Es útil para el individuo que se encuentra en él ya que allí selecciona y trabaja de acuerdo a su propia singularidad que para él tiene sentido porque es él que lo construye como mundo (Canguilhem en Rochex et al, 1992). El medio ambiente no moldea al sujeto, pero constituye todo un universo de significaciones a partir de las cuales construirá su mundo.

El hombre se construye en un medio ambiente determinado, en un contexto determinado o como diría Bruner (1990) un contexto práctico, donde se tiene que considerar ¿qué hace o intenta hacer la gente? y por ende no considerar los significados es desapreciar las consecuencias que van a tener y a representar en su comportamiento Pero el hombre no se construye solo, tiene que considerar este medio, este contexto, tiene que tomar en

consideración a los otros con los que su mundo se reparte, tiene que negociar con los otros. Bruner (1990), considera que el concepto del yo, es eso, un concepto, no un medio a través del cual se investiga a una estructura interna. El yo es un concepto que se forma, nos habla de **un yo transaccional**, es decir, de una relación transaccional entre un locutor y un otro generalizado, de **una forma de enmarcar la propia identidad** que depende del diálogo que se establece y que tiene determinadas finalidades tanto para el interlocutor como para el receptor. Pero es necesario considerar el contexto para ubicar en una visión transaccional el concepto del yo: la acción se sitúa en un contexto y forma un continuo con el resto de la cultura, la realidad se negocia y distribuye con los otros, la mente y el yo forman parte de la sociedad, así que el yo no funciona de la misma manera ante los otros, se ajusta a la ocasión en que se usa. Ignorar la naturaleza situada y distribuida del yo implica ignorar su naturaleza cultural, así como la del conocimiento y del conocer mismo. Cuando se aprende, lo que se está haciendo es participar en la co-construcción tanto en el conocimiento como en la creación del propio yo, el yo así se sitúa no en la conciencia privada inmediata, sino en una situación **histórico-cultural, constructiva y distributiva**.

Pero aquí surge otro punto importante, ¿por qué se cuentan unas historias determinadas, por qué no otras? Bruner (1990) considera que hay historias oficiales o inculcadas del yo que permiten establecer un control político o hegemónico de un grupo sobre otro. Menciona que al tener más conocimientos y experiencia nuestro concepto del yo se modifica e incluye una visión de lo que se quiere ser. Para entender un yo determinado la psicología cultural establece dos requisitos, primero, centrarse en los significados en función de los cuales se define el yo por parte del individuo así como por parte de la cultura en que participa, pero como el yo se negocia y no resulta de la contemplación reflexiva pura, se requiere en un segundo aspecto, prestar atención a las prácticas en las que el significado del yo se alcanza y pone en funcionamiento, esto permite tener una visión más distribuida del yo. La psicología cultural debe especificar cómo se usan los conceptos (por ej. el del yo) en la acción y en el discurso que rodea a la acción "...en lo que al acto de crear significados se refiere, no hay causas de las que se pueda echar mano con certeza, solo actos, expresiones y contextos que hay que interpretar" (Bruner 1990.116). Este es el núcleo de la cuestión, la psicología cultural es **interpretativa**, pero esto no implica que carezca de principios y su objetivo son

las **reglas** a que recurren las personas **al crear significados** en contextos culturales; estos contextos son prácticos. Como menciona Medina (1995) es una co-construcción en la que el lenguaje tiene una participación importante porque no solo es útil para la comunicación porque en éste, el hombre se crea y re crea, se construye, cambia a su medio y se cambia a sí mismo, a su identidad, a su yo; porque el yo también es una construcción que se da en un contexto Individuo y medio ambiente no pueden desligarse porque es en el medio ambiente que le rodea donde el individuo se construye a sí mismo. Así tenemos que el individuo participa en la co-construcción de su propia identidad con los otros con los que está repartido el medio ambiente de donde va a construir su individualidad, su singularidad única e irrepetible ya que este medio ambiente no puede atravesar lo que para la persona es significativo, porque es un ser con capacidad de crear y adecuar las condiciones que encuentra en su ambiente a sus propias características y necesidades cambiantes. Sus nuevas experiencias y conocimientos lo modifican y a su vez modifica su propio hacer y auto definición de persona, siempre desde luego considerando su entorno que está formado por los otros individuos, estos individuos cargados de una historia y cultura, en la que surgen y a la que sostienen y modifican en la medida que se modifican a sí mismos.

El individuo presenta un tipo de conducta adquirida dentro de su medio ambiente, pero esto no significa que el sentido personal sea igual para todos sus miembros. En el ambiente del individuo se encuentran valores, creencias y comportamientos definidos que permiten que se comporte de forma similar al resto de los individuos de este medio ambiente. Los valores son reglas no dichas, las creencias las van a conformar los conocimientos, mitos, historias a las que tiene acceso el individuo y las pautas de comportamiento son actos, pero actos que significan algo y que no necesariamente van a significar lo mismo para todos los miembros de un determinado grupo social. Cuando un acto personal no significa lo mismo para éste que para el resto de su grupo, se ha cambiado su realidad. Se han re-construido las coordenadas del mundo experimentado como diría Geertz (1987). Los valores y creencias que se encuentran en el medio ambiente dan forma a la realidad a través de la interacción simbólica y las prácticas cotidianas del individuo por lo que la explicación que el hombre da sobre su propia realidad lleva la marca de la cultura a la que pertenece, pero sin ser una copia fiel del medio que le rodea con sus valores, creencias y pautas de comportamiento

(que desde luego van a encontrar su justificación en un orden moral-local-cultural e histórico), ya que estas marcas se van a modificar por la propia experiencia del individuo. Y estas formas de la sociedad son las que forman la sustancia de la cultura

e) Cultura. Cuando consideramos que la conducta es acción simbólica, determinada o influida por los valores y creencias de una cultura, es indispensable definir qué entendemos por cultura y por su función dentro de este marco de concepción constructivista del individuo y del medio ambiente en el que se encuentra. La forma de definir la cultura también ha cambiado y en nuestro caso retomamos los planteamientos que al respecto ha hecho Geertz (1987), dentro de su antropología cultural. Para Geertz el hombre es un animal inserto en una trama de significaciones que el mismo ha construido y la cultura es dicha urdiambre. Por lo que al analizar la cultura hay que analizar esta urdiambre e interpretar lo que significa. Esta interpretación no puede ser "superficial", sino "densa", pequeñas cosas pueden ser interpretadas ampliamente. Dice que:

"La cultura... aunque no es física, no es una entidad oculta. Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica -acción que... significa algo- pierde sentido la cuestión de saber si la conducta es conducta estructurada, o una entidad de la mente o hasta las dos cosas juntas mezcladas... aquello por lo que hay que preguntar no es por su condición ontológica. Aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y valor de lo que representa a través de su aparición y por su intermedio. La cultura es una interacción de símbolos que significan y se hace pública porque los significados son públicos. La cultura se forma de estructuras psicológicas que permiten que el individuo se comporte de manera aceptable para los miembros de un determinado sitio y se habla de un determinado sitio porque la cultura no es igual en todos lados, es la cultura un contexto donde se pueden inscribir los fenómenos de conducta de una forma entendible, densa. La acción y los diversos estados de conciencia así como los artefactos toman una forma sencilla en contextos domésticos" Geertz (1987: 25).

La **realidad** es una construcción socio cultural, simbólica y práctica cuya fuente se encuentra en un orden local moral que se reproduce en el intercambio micro social dentro de un marco de relaciones sociales de poder y es a través del lenguaje donde se construye, representa, se define y define a su realidad. La forma en que el hombre vive su realidad tampoco es estática, va a modificarse de acuerdo a sus características personales y circunstancias que le rodean en un determinado momento, lugar y personas específicas. EL hombre explica su realidad desde diferentes marcos de conocimiento, historias y mitos que forman parte de su cultura y no siempre se explica de la misma forma. Como ya se mencionó la forma que adquiera depende del tiempo, lugar y personas, de las circunstancias en que se encuentra o cree que se encuentra, del lugar que ocupa o cree ocupar dentro de las

jerarquías sociales existentes y lo hace a través de la comunicación donde describe no solo su mundo sino la base donde construye su realidad local.

Ahora esta capacidad de reconstruir su yo, a su "sí mismo"; de reconstruir su pasado, su presente, su realidad nunca va a ser la misma para dos personas, "...Cada persona constituye un universo independiente en el universo, un sistema motivacional y cognitivo singular, único, delimitado, integrado, que es el centro de la conciencia, juicio y vida emocional" (Rosaldo, 1991: 302). El hombre da un sentido único al mundo y al mismo tiempo se lo otorga a sí mismo, pero no está solo y lo que hace es participar en una co-construcción, pero esa co-construcción es única, presenta un matiz personal pero no acabado, puede cambiar su agentividad e intención de su conducta porque es un ser creador de significados e intérprete de sí. Como menciona Rosaldo (1991: 302) "No somos receptores pasivos de las demandas internas de una simple estructura psíquica o biológica, ni simple resultado de las constricciones externas de contexto o feedback. Los sistemas sociales () familiares, no constituyen estructuras mecánicas cosificadas; los seres humanos son más bien agentes conscientes, intencionales que se co-crean a sí mismos y a su entorno en una permanente interacción comunicativa con los demás". Así la intención de una acción no puede entenderse si no la interpreta su ejecutor; su significado no es siempre el mismo porque el individuo, un solo individuo cambia en su propia co-creación. La cultura en la que se encuentra un individuo se no plasma sin presentar cambios en éste, porque la cultura no puede atravesar los significados y sentidos que para cada hombre adquiere la cultura en base a sus propias vivencias así como las finalidades para las que va a retomar y modificar a la cultura que le rodea y que son contextos culturales domésticos y prácticos.

d) Individuo y escuela. Esta singularidad personal se manifiesta en cada una de las actividades del individuo, lo mismo podemos decir de sus actividades escolares. Es importante conocer la significación social del fracaso escolar, sin embargo " el fracaso escolar tiene un sentido personal que amerita investigación porque el individuo no es la encarnación de un grupo social o el resultado de influencias del medio ambiente, ni un sujeto que podría pensar sin consideración el mundo en que vive o que se construye solo en las interacciones escolares. El sujeto no puede llegar a ser más que en relación al otro, en un mundo humano del que se apropia, para su vida, de los vínculos sociales que le rodean. Su

historia es única, enmarcada por los acontecimientos, pero en la que el individuo está en los acontecimientos. El acontecimiento tiene sentido para aquel que participa en el mismo, de esta manera el acontecimiento es una relación y no un hecho objetivo" (Charlot et al, 1992)

Los elementos planteados anteriormente sobre el conocimiento, el individuo y la cultura con el sentido particular que se le da dentro de la perspectiva constructivista y que no es otro que el de ser una construcción, los retomamos para apoyar nuestra investigación. La "desconstrucción" y "reconstrucción" de la psicología actual se dirige de modelos explicativos generalizados sobre el comportamiento humano hacia el análisis de los actos de significado. (Medina , 1995).

En el presente estudio, nos enfocamos al análisis del comportamiento (actos) y al significado que adquiere para dos jóvenes de secundaria que abandonaron la escuela ante la presencia de un embarazo temprano

Todo conocimiento al ser reconstruido tiene determinadas finalidades que orientan la construcción. De aquí que para nosotros los elementos planteados anteriormente son útiles en esta investigación porque nos interesa conocer no solo un comportamiento sino cómo se fue construyendo, nos interesa no solo el fracaso escolar como un dato estadístico más o como una consecuencia presente, nos interesa además cómo se construyó éste en una joven estudiante de secundaria, cómo su familia y el medio escolar así como sus relaciones de pareja se conjuntaron con una forma específica de retomar estos componentes y adecuarlos a características individuales específicas. Para abordar el fracaso escolar consideramos que no basta considerar lo que padres y profesores plantean al respecto. Es importante, sí, conocer su significación social, pero también su sentido personal ya que el individuo no es la reencarnación de su grupo social o el resultado de su medio ambiente, pero tampoco los puede pasar por alto cuando construye sus relaciones y no se limitan a las relaciones escolares y familiares. El individuo no solo se encuentra en una escena escolar, también se encuentra en una estructura familiar determinada y en una situación en la que el estatus de la mujer tiende a igualarse en su relación de pareja y en todas estas circunstancias hay una visión personal de lo que significa ser una buena persona. Teniendo en consideración que la conducta humana está constituida por una gran cantidad de variables culturales, que cambian e influyen en el individuo, pero en las que también el individuo actúa e influye en su hacer

cotidiano, en la que su hacer tiene sentido en un contexto doméstico (micro social), la presente investigación se enfoca hacia tres aspectos principalmente: las relaciones familiares de las jóvenes, el sentido de la escuela para las alumnas y los significados entorno al embarazo temprano que están pasando estas jóvenes

Objetivo Conocer cuáles son las circunstancias individuales, tanto familiares como escolares que llevaron al embarazo temprano de las jóvenes, siendo esta última circunstancia una condición que propicia al fracaso escolar

Metodología.

La investigación sobre el fracaso escolar se ve influida por el investigador y su forma de concebirlo por lo que a continuación quiero reflexionar brevemente sobre algunas implicaciones metodológicas de éste y de la entrevista en el presente estudio.

Comprender el fracaso escolar es complejo si consideramos la serie de factores que pueden retomarse del medio ambiente en la co-construcción de la trayectoria escolar. Existe una serie de prejuicios que afectan el estudio de su trayectoria, prejuicios por parte de profesores, por parte del investigador y que tiene que considerar como una posibilidad de su propio quehacer. En el caso de los profesores veamos las siguientes. El problema del fracaso escolar no es fácil de abordar para el profesor si consideramos que existen diferentes planteamientos sobre las causas que lo generan. Estos planteamientos son particularmente importantes en la medida en que como parte del medio ambiente que rodea al alumno determinan, en muchas ocasiones, que sobresalga el punto de vista del profesor. El director anterior, de la escuela donde trabajo, opinaba que el Consejo Técnico Escolar parecía la Santa Inquisición donde se juzgaba y condenaba a los alumnos (sin su presencia naturalmente), pero no hacían nada por apoyarlos, por esto decidió disolverlo. Por otra parte, dentro de una escuela, no solo se encuentra el interés de los profesores por el aprovechamiento escolar, no se trata nada más de apoyar a un alumno o perjudicarlo, existe el interés de demostrar ante las autoridades que mi punto de vista particular sobre un alumno es el acertado, existe ese interés en tanto, como menciona Perrenoud (1990), la misma capacidad de evaluar es considerada una excelencia; hay que demostrar que si yo digo que ese alumno es bueno para nada, realmente lo es. Si otro profesor no está de acuerdo con este punto de vista, también hay que demostrar que es un profesor inepto o mínimo, que en

este caso particular, está equivocado y, en este "juego", quien sale perjudicado es el alumno porque se dedican con mayor ahínco a bloquear las posibilidades de desarrollo de éste, ¿cómo? revisando más minuciosamente sus trabajos, revisando con mayor énfasis su uniforme, cabello, puntualidad y, exhibiendo ante todos los demás lo que "hizo mal", "deliberadamente" porque "ya se ha hablado con él hasta el cansancio". Estas opiniones encontradas o que también llegan a coincidir en cómo se percibe a un alumno, no permite acercarse a sus motivos ni al medio ambiente en que éstos tienen su base y sostenimiento y de los cuales los profesores forman una parte.

Estos planteamientos respecto a la situación de los profesores no ocurre en todas las escuelas, un profesor, que conocí en una reunión de orientadores, comentó que en la escuela donde trabaja, al iniciar el curso escolar, los profesores se reúnen y realmente elaboran en conjunto un plan de actividades a desarrollar a lo largo del año, esto no significa que los profesores dejen de percibir a cierto tipo de alumnos como flojos y perezosos. Ninguna de las dos situaciones planteadas informa cómo vive un alumno la escuela, qué significa para él asistir al colegio. Para conocer al alumno hay que ir a él, preguntarle a él para conocer la interpretación que hace de la escuela y del tipo de relaciones que establece, así como lo que le significan la conducta de sus profesores, de sus compañeros, las reacciones de su familia hacia la escuela y la de sí mismo, hay que preguntarle a él también cuál es o cree que es el lugar que tiene en la escuela y qué lugar tiene ésta en su vida.

Para lograr este objetivo hay que mirar su trayectoria escolar y la evolución de ésta así como las circunstancias que han rodeado estos cambios tanto en la misma escuela como en la familia. En los investigadores también se presentan prejuicios que determinan la forma y resultados de la investigación. Como menciona Devereux (1987), la presencia del observador influye en el comportamiento del individuo que se está investigando, un individuo que no es materia inanimada, sino con capacidades similares al investigador, es un hombre. Los prejuicios que el investigador tenga pueden distorsionar la información que se genere en la investigación o puede polarizar al informante a responder lo que el investigador desee (Magrassi, 1980).

Por otra parte, el hecho de ser profesora e investigar al "fracaso escolar" implica otra consideración. Si se está siendo imparcial en el planteamiento de las situaciones que se

perciben en nuestro propio quehacer escolar y si se es también al investigar "el fracaso escolar", al elegir a los sujetos y las preguntas que se le planteen en la entrevista que es la herramienta elegida en esta investigación. Al elegir a los sujetos y las preguntas que se le planteen consideramos los planteamientos de Magrassi en el primer caso, en cuanto a la entrevista y las preguntas son distintos los autores sobre los cuales basamos el proceso de ésta, como lo vemos a continuación.

Informante. Se considera que un informante es una muestra dentro de una serie cultural, la información que puede proporcionar como hombre común es la del que forma parte de la sociedad con quienes crea y modifica su cultura. Lo que sí se requiere es que el informante sea calificado, que por sus condiciones pueda suministrar información abundante sobre el tema que interesa al investigador. Los criterios para su selección son 1. conocimiento sobre el tema, 2. disposición para proporcionarla, 3 que sea capaz de comunicarla y 4. de forma ideal que sea imparcial al proporcionarla, que no tenga prejuicios sobre el tema y si los tiene que el investigador los conozca. Solo el primer punto puede evaluarse previamente, los otros aspectos se evaluarán en el transcurso de la investigación.

En cuanto a las preguntas que se presentan inicialmente, para acercarnos a una situación que no se conoce, (Zemelman en Magrassi, 1980), menciona que al iniciar la investigación la teoría es útil para abrir la percepción a través de los conceptos ordenadores. Los conceptos ordenadores permiten realizar búsquedas específicas, pero tenemos que considerar hasta dónde se da esa apertura y si la experiencia pasada puede generalizarse a las investigaciones. La apertura de los conceptos ordenadores depende de los propósitos que el investigador quiera alcanzar. En este caso el objetivo es comprender cómo el embarazo temprano se constituye en una determinante del fracaso escolar. Para lograr nuestro objetivo y ver no solo los resultados "fracaso escolar" ante un embarazo sino la evolución de éste así como las circunstancias familiares y escolares que están presentes, vamos a llevarlo a cabo a través de una entrevista a profundidad que permita comprender la forma en que los eventos fueron facilitados, condicionados o determinados por eventos previos, avanzar de lo desconocido a aspectos definidos de un evento: el fracaso escolar. Pero antes de hacerlo, vamos a considerar hasta dónde se puede dar la generalización de resultados. Dentro de la perspectiva constructivista no se pueden hacer generalizaciones de los resultados obtenidos

de una investigación a otra, porque en este caso particular, los estudios culturales sobre el fracaso escolar se dan en contextos culturales diferentes, lo que sí podemos hacer es profundizar más, acercarnos al fracaso escolar en aspectos cada vez más específicos, en nuestro caso al proceso que llevó a la interrelación del fracaso escolar y el embarazo temprano

a) La entrevista. La entrevista como menciona Briggs (1986), no tiene que convertirse en un interrogatorio que lleva a obtener información sobre un objetivo previamente trazado, en la actualidad la entrevista no solo se considera una forma de cuestionar al entrevistado; la entrevista es una construcción que se negocia entre entrevistador y entrevistado, puede ser analizada no solo en lo que contiene como hechos referenciales y literales, sino además la forma en que se dice la información. En esta relación que se presenta, la entrevista da cuenta de los marcos de referencia y la ideología tanto del entrevistado como del entrevistador; pero en la presente investigación nos limitaremos a los significados que para el informante adquiere el fracaso escolar. Esto es lo que consideramos una entrevista a profundidad, una entrevista que de cuenta de un determinado momento histórico cultural que facilite un análisis por otros individuos, que no los participantes en la entrevista, si se plantean las circunstancias en que se realizó. Grele (1991), menciona que la entrevista contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio la estructura literaria, gramatical o lingüística que une cada palabra (signo) con otras; la estructura social que es el conjunto de relaciones que se establecen entre entrevistador y entrevistado en el marco de la entrevista; y la estructura ideológica, una estructura profunda, en la que está en juego el mundo de interpretación de cada uno de los participantes. El contenido de la entrevista nos permite conocerlo, en el entrevistado se manifiesta en sus respuestas y en el entrevistador a través del tipo de preguntas que hace, la cuestión formal de la entrevista y su contenido ideológico se dan juntos. Al negar la información necesaria para descubrir la praxis política de la entrevista nos vemos imposibilitados para comprender la contienda ideológica sobre las interpretaciones que se hacen de ésta y de su contexto, tradicionalmente se pide creer en una ideología del entrevistado que surge espontáneamente a través de la experiencia o se niega la observación de las personas que luchan con las contradicciones de sus propias visiones históricas y no verlos como participantes activos de sus historias, de lo

que éstas significan, ante esta situación nos queda crear e interpretar documentos culturales y permitir que otros los manipulen y creen un nuevo discurso sobre un nuevo mundo (Grele, 1991), porque cuando se cambia la forma de describir al mundo se cambian de echo las coordenadas de éste. ¿Cómo lo podemos hacer? Proporcionando información sobre la forma en que se dio la entrevista. Aquí existe un punto a considerar: ¿qué significa ser una adolescente entrevistada por un adulto?, ¿qué significa ser entrevistada en relación a aspectos que conforman su visión sobre su familia, escuela y pareja sexual? Se pueden especular muchas posibilidades de reacción, sin embargo lo que nos queda es presentar los resultados de la investigación para que otros y yo misma conozcamos a las dos adolescentes que entrevisté en sus contradicciones, activas en su auto definición y auto creación personal. En la entrevista como método de producción de conocimientos no se presentan sentimientos y fragmentos de pensamientos confusos y contradictorios que se dieron en el momento en que ocurrieron los hechos, tampoco se ve afectada por fuerzas no formuladas que hacen de cada individuo una singularidad. La entrevista (Berg, 1991), proporciona la imagen de una persona creada a partir de la transmisión entre sujetos y que es el habla; pero lo lingüístico no va a llenar una caja vacía porque forma y contenidos se relacionan entre sí activamente, entrevistado y entrevistador mantienen un tipo determinado de relaciones que forman parte de la entrevista en la que se van a presentar tensiones de distintos marcos de referencia de los participantes. La interrelación que se dé en este encuentro puede informar en pocas frases la visión del mundo que tiene el informador, de su relación con aquellos que tienen el poder y con los que no lo tienen, la visión de un individuo va a ser parcial necesariamente porque todos los puntos de vista representan más que al individuo que los está contando y no podemos pedirle que de cuenta de situaciones que ni los estudiosos pueden dar, sin embargo esto no significa que sus relatos no sean importantes, de hecho lo son porque estos informantes dan forma tanto a sí mismos como a su momento histórico cultural, es él un interprete de primer orden de su propia vida, el entrevistador lo va a ser de segundo y habrá de tercer orden. Cuando el investigador-entrevistador interprete las causas de lo dicho por el entrevistado, debe situarse dentro de los determinantes materiales que lo condicionan y que a su vez se ven condicionados por él. (Fraser, 1990)

b) ¿Cómo podemos llevar a cabo el proyecto que implica una entrevista de este tipo? Son varios los aspectos que se tienen que considerar como las fases de la entrevista, su estructura, la actitud del entrevistador, la grabación y su transcripción

Charles L. Briggs. (1986), menciona que la entrevista presenta cuatro fases: I. Las preguntas que se hacen. Lo que se busca en la entrevista no es obtener significados literales y referenciales sino primero describir el conocimiento lingüístico y socio cultural en que se basa la habilidad de participar dentro de un determinado contexto y de interpretar dichos eventos. II. Discernir las normas básicas que sustentan los patrones específicos de comunicación. También hay que prestar atención a los mensajes que se presentan a través de la metacomunicación ya que frecuentemente indican la interpretación que el entrevistado atribuye a la expresión, por ejemplo cómo algunas formas no interrogativas sirven como pregunta en algunos contextos, en notas analíticas que complementen la entrevista grabada. III. Reflexibilidad en el proceso de la entrevista, implica el análisis de esta durante su proceso considerando los componentes comunicativos como el entrevistador, interlocutor, audiencia, forma de mensaje, referencia, canal, código, roles sociales, metas interaccionales, situación social y tipo de evento comunicativo (que junto con la clave, el género y factores que resultan ser importantes a la situación del investigador), deberían ser examinados en términos de sus roles para conformar el significado de lo que se dice por ambas partes. ver dónde se ha mal interpretado la información, y considerar el material metacomunicativo para esto es necesaria la presencia de un co-investigador. IV. Análisis de la entrevista. Las preguntas y las respuestas no poseen un significado obvio. La entrevista no implica solo superar los problemas que se presentan durante su proceso, sino considerar que son productos cooperativos de dos o más personas que asumen papeles distintos, con diferentes antecedentes sociales, culturales y lingüísticos. Es una interacción social y un suceso de comunicación, es objeto de análisis y herramienta de investigación.

Fraser (1990), dice que para que la transcripción de la entrevista proporcione mayor información hay que proporcionarle un contexto vivificado. Que se muestre al individuo en su contexto y no en el marco de referencia del entrevistador, para entroncar su historia en su propio entorno cultural. King, D (1991)

Por su parte Goldstein en King, D.(1991), aporta ocho categorías del contexto que pueden ser útiles para valorar la entrevista 1. entorno físico, 2. entorno social,(tanto del entrevistador como del entrevistado), 3. la interacción entre los participantes, 4 la ejecución (ritmo, entusiasmo, coherencia, franqueza del entrevistado), 5. hora y duración de la entrevista, 6. sentimientos expresados (gestos expresados, risas, inflexiones), 7. observaciones varias (criterios para el entrevistado, su selección, cambios en los registros), 8 el observador (información sobre el entrevistador y su proyecto, presiones externas) Y considero que además es útil para proporcionar ese contexto vivificado que ya se mencionó

Nuestro objetivo es entender el proceso a través del cual se llegó al fracaso escolar y cuando tratamos de comprender un proceso es mas adecuado recurrir a las preguntas semiestructuradas. Como menciona Hammer (1991), hay que formular en cada momento las preguntas adecuadas, para introducir temas y subtemas hay que utilizar preguntas muy amplias, preguntas poco estructuradas, arrancar con preguntas de carácter general, utilizar preguntas cortas, dar definiciones de significados complicados en una pregunta. Las respuestas a preguntas generales ayudan a descubrir la importancia que el entrevistado da a los aspectos planteados, su marco de referencia y cómo se concibe a sí mismo. Tratar con respeto al entrevistado y no como simple instrumento de nuestros fines. Hay que explicar al entrevistado los objetivos de la entrevista, considerar los mensajes ocultos que se presentan en ésta, es una totalidad interactuante donde cada componente afecta al resto por lo que hay que identificar las propiedades metacomunicativas de las declaraciones individuales. Briggs (1986). Ser neutrales según el contexto y las circunstancias; la neutralidad implica no revelar nuestros juicios sobre las opiniones del entrevistado para prevenirse sobre prejuicios respecto a éste, la neutralidad no impide la comprensión, hay que observar su lenguaje, gestos, entonación, posturas, que permitan llegar a detectar su forma de ser y considerar que en la entrevista existen elementos que se dicen y que se ocultan El escribir las preguntas por adelantado permite reparar en prejuicios inadvertidos o que no se esté canalizando la entrevista hacia una conclusión determinada. Y finalmente no terminar la entrevista hasta obtener la información necesaria para nuestros objetivos Hammer (1991).

La existencia de las grabadoras es un recurso con el que podemos contar y facilitar la entrevista, el grabarla, como menciona King, D (1991) facilita que el entrevistador se

concentre en el entrevistado y no en estar escribiendo ésta, si la entrevista se va a grabar, hay que informar que es un procedimiento de rutina y tener el cuidado de que funcione bien el equipo y colocarlo lo más rápido posible. Para que la grabación sea analizable son necesarios datos como nombre, edad, residencia, nacimiento, ocupación, del que está hablando; la información de la grabación se complementa con apuntes que tome el entrevistador del entorno físico, los objetos reveladores de una personalidad, comentarios sobre el tono y ambiente de una sesión.

De Toutier-Bonazzi (1992), nos lleva a considerar otro aspecto al elaborar la entrevista relacionado con su transcripción, por más bien elaborada que sea, es una interpretación ya que los sistemas de escritura son incapaces de reproducir el discurso con fidelidad, es en cierto modo una traición a la palabra. Por lo que la transcripción tiene dos exigencias fundamentales: respeto al discurso y hacerlo accesible al lector.

Resumiendo: Al realizar una entrevista es útil considerar que tiene una estructura que la convierte en herramienta e instrumento de análisis; podemos dividirla en cuatro fases que facilitan su desarrollo, lo mismo podemos decir de su grabación y la toma de notas sobre el contexto en que se realiza. Finalmente, al transcribirla tener presente que es una re creación de la entrevista, no la entrevista en sí misma porque llevarla de un código (verbal) a otro (escrito) es reelaborarla. La entrevista también es una construcción que vamos a utilizar en la presente investigación.

IV Procedimiento y resultados

Procedimiento.

Entrevisté a dos jóvenes estudiantes de secundaria, a cada una durante cuatro ocasiones con duración aproximada de 40 minutos cada sesión, las entrevistas se realizaron en sus domicilios.

Se trata de dos jóvenes: Carolina de 14 años de edad que habita en una casa de la Colonia Prensa Nacional, y de Jazmín de 16 años, que habita un departamento en la Comunidad de Los Reyes Iztacala, ambas Colonias pertenecen al municipio de Tlalnepantla, lo mismo que las escuelas secundarias a las cuales asistieron. Ambas jóvenes se embarazaron durante su estancia en la secundaria, Carolina se embarazó cuando cursaba el tercer grado y Jazmín cursando el primer grado

La entrevista fue guiada en base a tres ordenadores conceptuales:

El sentido de la escuela para las alumnas.

Las relaciones familiares de las jóvenes

Y el significado en torno al embarazo temprano que están pasando estas dos adolescentes

El contacto lo establecí con cada una de ellas por separado.

Carolina. Con ella establecí contacto en la escuela donde estudió la secundaria y donde yo trabajo. Una de mis compañeras me dijo que una de las chicas de tercer grado estaba embarazada y que ya solo se iba a presentar a entregar trabajos ya que estaba autorizada por la dirección. Esto me dio la idea de profundizar sobre el embarazo temprano y su relación con el fracaso escolar (este último aspecto ya lo venía trabajando teóricamente). En el mes de junio de 1996, Carolina se presentó a entregar el último trabajo sobre sus materias para ser evaluada, cuando la vi me acerqué para decirle que estaba realizando mi tesis sobre jóvenes estudiantes de secundaria que se embarazaron en el transcurso de ésta y cómo influía un embarazo en sus estudios y que me permitiera entrevistarla al respecto. Carolina aceptó. Posteriormente hablé con su mamá y le planteé la misma situación y le solicité me permitiera entrevistar a su hija; la señora dijo que si su hija no tenía inconveniente, ella tampoco.

Las entrevistas transcurrieron entre los últimos días de embarazo y el nacimiento de su hijo. Carolina ya estaba casada, pero continuaba viviendo con sus padres mientras nacía su hijo para que su mamá la atendiera después del parto.

Familia Carolina, tiene 14 años, es la segunda de tres hijas, tiene una hermana de 18 años y la otra de 9 años. La mayor estudia técnico en turismo y la menor esta en la primaria. Su papá tiene 41 años, trabaja en una fábrica, hacen clutches para carros, está allí desde hace 14 años. Su mamá tiene 36 años, plancha, lava y hace trabajo doméstico ajeno. El quehacer de la casa lo hacen entre todos.

Jazmín. Cuando visite a Jazmín por primera vez, ella y su mamá habían aceptado la entrevistara y fue el en el mes de enero de 1997. El contacto con ella fue establecido a través de la asesora de la tesis ya que ellas eran vecinas. Cuando entreviste a Jazmín, ella ya había dejado la escuela, su hijo contaba con un año de edad.

Familia Ella tiene 16 años de edad es la penúltima hija de los cinco hijos que forman parte de la familia. Su mamá de 45 años estudió primaria y se dedica al hogar; su papá de 47 años, sabe leer, es jubilado de Ferrocarriles Nacionales y actualmente trabaja en una televisora como técnico electricista. Su hermano mayor tiene 27 años; trabaja, su hermana 24 años, estudió primaria está casada y tiene un hijo. Otro de sus hermanos tiene 20 años, estudió secundaria y su hermana menor tiene 12 años y estudia la primaria. Jazmín estudió hasta primer año de secundaria en una escuela ubicada cerca de su domicilio en Los reyes Iztacala en el municipio de Tlalnepantla.

Resultado.

Sobre la realización de las entrevistas.

Durante la realización de las entrevistas nos encontramos ante una problemática central el hecho de que las entrevistas tuvieron que ser **muy dirigidas** dada la actitud de ambas jóvenes. Aunque accedieron a que las entrevistara y se mostraron cooperativas durante las visitas, no hablaban mucho. La idea original es que ellas narraran su vida, a partir de los elementos que consideraban más importantes, de las cosas que fueran recordando, que abundaran en detalles. Sin embargo, el resultado fue otro: narraron de manera muy sintética su vida y rápidamente. Ante esto, fue necesario hacer una serie de preguntas, algunas que se

basaron en lo que ellas mismas comentaron para tratar de obtener más detalles, otras preguntas estaban más relacionadas con lo que a mí me interesaba saber pero que ellas no habían mencionado. Esta problemática nos plantea una cuestión metodológica interesante en el sentido de que esperaba producir un clima de entrevista libre y profundo, pero en el transcurrir de la misma se produjo una dirección muy marcada de mi parte. Cabría suponer que el tópico de interés, que sería la importancia de la escuela y el embarazo como condición de deserción escolar, todavía no estaba suficientemente reflexionado por Carolina ni por Jazmín, sino que sólo eran parte de su secuencia de vida. Otra cuestión tendría que ver con la distancia generacional entre ellas y yo, y de que a pesar de que intenté un acercamiento con actitudes como amabilidad y el interés, no fue suficiente. Por lo que ambas comentaron, eran bastante platicadoras, pero sobre todo en el contexto de las amistades, lo cual no se pudo producir en el contexto de la entrevista. Esto nos da la idea de que una persona tiene maneras de narrarse y lugares que considera más o menos propicios para hacerlo. Quizá la situación de entrevista resultó artificial para ambas o difícil para adentrarse en terrenos íntimos como sería un embarazo temprano.

A pesar de estas reflexiones, lo que ambas comentaron continúa siendo válido como dato. Porque lo que narraron nos muestra un tipo de articulación o elaboración posible, quizá no tan profundo como hubiera sido deseable. Con esto quiero decir que no son mentiras lo que comentaron, aunque sí elementos “superficiales” en muchos momentos, lo cual se demuestra cuando daban respuestas bastante cortas y sin mayor reflexión. Por ejemplo cuando se le pregunta qué pensó cuando se embarazó a Jazmín responde “nada porque mi amiga me dijo que me iba a ayudarme a decirles a mis papás y todo”, o en el caso de Carolina, cuando se le pregunta qué planes tiene sobre su futuro ahora que tiene un hijo, mencionó “no sé, no...no quiero ni imaginar, mejor que vaya pasando como vaya”.

Por otro lado, hay que aceptar que el procedimiento de entrevista dirigida que llevé a cabo con ambas puede ser calificado como una actividad en la que el investigador “obtiene lo que quiere” y no lo que le interesa al propio investigado. Es bastante posible. Hacia el final de la discusión retomo el hecho de que al trabajar con ambas podemos observar una nula actitud reflexiva. Para ellas los “hechos sucedieron”, no hay momentos de explicación, de reflexión de porqué sucedieron así las cosas. Por supuesto que no tendría por qué necesariamente que

haberlos, la idea es precisamente que en estas jóvenes de 14 y 16 años la vida es “tal como sucede”, su significado está en el aquí y ahora. En este sentido se contraponen una demanda por parte del investigador que pretende obtener una reflexión y la actitud de la persona que contesta, que narra los hechos “como sucedieron”. Reconocer esta distancia no me salva de las dificultades metodológicas que puede acarrear el tipo de datos que obtuve. Quizá para acercarme con más profundidad al objetivo de investigación hubiera sido necesario un método etnográfico de más largo plazo. Sin embargo, señalar tales carencias al menos me permite reflexionar sobre la empresa de investigación y sus detalles futuros en mi caso. Mostraré la trayectoria escolar de las dos adolescentes (estudiantes de secundaria) de forma paralela, posteriormente el análisis de las entrevistas basado en los ordenadores conceptuales ya indicados.

La narración sobre sí mismas.

A continuación muestro la trayectoria escolar de las dos adolescentes en forma paralela, posteriormente el análisis de la entrevista basado en los ordenadores conceptuales ya indicados.

Ambas provienen de familias con bajos recursos económicos y poca escolaridad, la escolaridad máxima de estas personas es de secundaria, excepto la hermana de Carolina que estudia técnico en turismo. Las madres de ambas han contribuido de alguna manera a la economía de la casa, la madre de Jazmín en algún momento se dedicó a vender productos de plástico y la de Carolina realiza trabajos domésticos.

A) Posición como alumnas.

Jazmín recuerda al kinder como un espacio de juegos donde no le dejaban tarea y lo que recuerda es que su padre y hermano la llevaban a la escuela sobre sus hombros “me llevaban a veces en caballito mi papá y mi hermano”, a continuación menciona “en el kinder nos sacaban a la alberca, nos llevaban a muchos lugares, jugábamos en la escuela”. A través de su narración podemos entrever que el kinder fue agradable para Jazmín ya que las actividades que se realizaban en la escuela le agradaban así como el mismo hecho de llegar a la escuela, con su padre o su hermano. Pero el entrar a la primaria le representó un cambio “ya fue distinto y no me gustaba mucho... se me hacía muy grandota la escuela, había

muchos niños más grandes” Aquí podemos observar que el encontrarse ante niños de diferentes edades le produjo un efecto desagradable, este efecto se supera cuando hace amistades “fui conociendo amigos y ya me gustaba mucho platicar y no hacia nada” El mencionar “y ya me gustaba mucho platicar” perfila la forma de definirse como estudiante durante la primaria Menciona que a causa de ser platicadora reprueba el primer grado “Reprobé primero porque no sabía leer, platicaba mucho, no estudiaba, me dejaban así trabajo y en el tiempo que nos daba la maestra no lo acababa” Inmediatamente después muestra también lo que hacía en su casa relacionado con la escuela cuando retoma la forma de explicar por qué no hacía el trabajo escolar “no lo terminaba porque me ponía a jugar, nada más hacía la tarea y me salía” Aquí ocurre algo interesante, Jazmín manifiesta disgusto porque al reprobar ya no estará con sus compañeros, pero en seguida reflexiona y dice que estuvo mejor que reprobara "mi mamá me platicaba que era mejor que hubiera reprobado porque así lo aprendía mejor" En su narración se entrecruza el sentido personal en el disgusto por quedarse de nuevo en el mismo año, y la perspectiva de su madre, de que mejor repite. Esta situación se repite cuando reprueba nuevamente año, el tercer grado, presentándose además una tensión más marcada entre ambas cuando la maestra plantea a la señora aprobar a Jazmín, pero a sabiendas de que no sabe leer bien, su mamá decide que repruebe el curso aún cuando Jazmín no quería reprobar y lo manifestó a su mamá, "pero mejor dijo que lo hiciera otra vez porque no sabía leer"

Estudiar para Jazmín fue "para salir adelante", una especie de apropiación de la perspectiva de sus padres . “me decían que fuera a la escuela porque tenía que aprender y salir adelante”. Pero en Jazmín no se concretó del todo pues a Jazmín las cosas que le son más significativas son las amigas y el novio. Hace alusión en forma repetida a sus amigas a lo largo de su trayectoria escolar, desde primer grado en que manifiesta platicar mucho con sus amigas, el hecho de sentirse mal al reprobar año porque ya no iba a estar con ellas, lo mismo ocurre cuando prefiere dejar de asistir cuando va en segundo grado en que prefiere no ir a la escuela y quedarse en casa de su abuelita “para distraerme porque casi no tenia amigas” (en la escuela). Este vínculo afectivo se relaciona con las actividades escolares de Jazmín ya que gran parte su trabajo escolar lo realiza en compañía de sus amigas tanto dentro de la escuela (“luego jugábamos gato. . luego jugábamos y nos sacábamos los

cuadernos y jugábamos) como fuera de ésta (“hacíamos la tarea ahí, comíamos”), así como en determinado momento con los familiares de su amiga en ese momento. Gran parte de su narración lo dedica a las relaciones que estableció con sus amigas y menciona el tiempo que dedicaba a ellas y a su novio y que era entre cinco y seis horas después de regresar de la escuela “luego ya la metían y me subía, a las 8.00, sino a las 7.00; me salía a las dos, luego me quedaba en su casa, hacíamos la tarea ahí, luego comíamos”. Esta distribución de tiempo se da durante la primaria y lo vemos cuando menciona “así todos los años”. Esta dedicación a sus amigas genera que se considere a sí misma como platicadora, que dedica mucho de su tiempo a sus amigas y por lo mismo no termina su trabajo en la escuela, sin embargo estas mismas relaciones son mantenidas a través de compartir actividades escolares. La tarea la hace en compañía de sus amigas, pero trabaja más cuando los maestros son exigentes con el grupo en general. La realización de la tarea representó para Jazmín evitar castigos “siempre la llevé para que no me castigaran”. Jazmín actúa de una manera que busca eliminar los efectos que pueden darse sobre su persona. Aquí es donde se ve su capacidad como agente. Aunque esta situación podría interpretarse como una acción movida por las “presiones” (Hacer la tarea o te castigo), en la narración de Jazmín aparecen momentos en donde “hacer la tarea para que no me castigue” se acompaña de “luego jugábamos, nos sacábamos los cuadernos...”. En esas combinaciones el poder de las relaciones de amistad le sirve para motivar su acción hacia la tarea.

Las amigas aparecen como importantes no solo porque compartían con ella el tiempo libre sino porque hacían actividades de la escuela juntas. Aquí podríamos considerar que trabaja en la escuela y fuera de ella “movida” por sus amigas, sin embargo no trabaja lo suficiente lo que la lleva a concebirse como una alumna “regular”. “me veía como regular porque no sabía mucho, pero tampoco no sabía nada”. Por otra parte, este vínculo afectivo con sus amigas no fue suficiente ya que en repetidas ocasiones menciona que la escuela le aburría “me aburría y todos los días”. En la secundaria, su perspectiva de sí misma como alumna continúa siendo la misma, se sigue concibiendo como alumna regular aún cuando ya no reprueba materias, iba bien debido a que “como no tenía nada que hacer ya estudiaba más”. A continuación menciona “estudiaba más y todo, pero casi no me gustaba”. Continúa haciendo su tarea con sus amigas, pero resiente el hecho de tener que asistir a la escuela en

el turno vespertino: “Ya cuando entre a la secundaria me quedaba muy poquito tiempo para hacer mis cosas porque me levantaba casi a las nueve o a las diez o tenía que hacer mi quehacer, tenía que hacer mi tarea, bañarme, arreglarme, luego irme. Luego ya llegaba casi a las ocho y ya no salía ni nada, pero cuando podía salía con mi amiga y mi novio” Considera que no tenía tiempo para ella misma, además comenta, “era más aburrido porque todo el día estar ahí sentado, nada más iban los maestros y no para uno”, asistía a la escuela “porque tenía que acabar de estudiar para salir adelante”. Cuando su mamá se enteró de su embarazo ella se sintió bien porque implicó dejar de asistir a la secundaria. “Me sentí bien porque ya no iba a ir”.

El embarazo le representó en ese momento una forma de escapar de la escuela, alguien le dijo a su mamá por teléfono que Jazmín estaba embarazada: “cuando llegué me regañó, me revisó y ya se dio cuenta y me regañó, y ya le dije la verdad”. Su tono (alegre y sonriente) indica que el hecho de que su mamá se enterara solucionaba su situación, agrega “y ya no fui a la escuela **porque** ya no me quedaba el uniforme, me apretaba mucho, me dijo mi mamá que ya no fuera porque ya no me quedaba el uniforme, me apretaba mucho, me dijo que ya no me lo pusiera y ya no ya no fuera” Esto le agradó ya que como menciona más adelante no resintió dejar de asistir “No, porque ya nada más iba ahora si que nada más por ir, casi no me gustaba”, y agrega a continuación “**pero** yo, yo si iba bien, todas mis materias las pasé con ocho, con nueve”. Aquí nos indica en este enlazar el hecho de no querer ir no es porque fuera mal en la escuela, sino porque no le gustaba, además enfatiza el hecho de ir bien en la escuela durante la secundaria, aquí consideramos que lo hace como una forma de manifestar que ella tenía capacidad para la escuela. Durante este año escolar menciona que no fue presionada para trabajar en las tareas, sino que “pero ya estudiaba más y como no tenía nada que hacer... y ya estudiaba más”, por otra parte menciona que le dejaban poca tarea “casi nunca me dejaban mucha tarea” y que la hacía con su amiga. Aquí podemos observar que el cambio al turno vespertino fue favorable en sus actividades escolares ya que en la mañana no veía a su novio ni a sus amigas que viven cerca de su casa, así le dedicó más tiempo a las actividades escolares porque no tenía otra cosa que hacer, además de que la tarea era poca; sin embargo esta nueva forma de organizarse a ella no le agradaba ya que tenía menos tiempo para sus amigas y su novio, que es lo que a ella le resultaba más

significativo Además faltaba mucho a clases. “. .pero casi no me gustaba ir porque era en la tarde, a veces si iba y a veces faltaba, unas tres o cuatro veces al mes”.

Veamos ahora el segundo caso. Para Carolina el kinder representó un sitio en el que era castigada, se considera a sí misma en el pasado como "muy traviesa y tremenda" porque prefería los juegos con los hombres El ingreso a la primaria también representó un cambio en su visión de la escuela, a partir de allí cada año se le va haciendo más difícil. En general Carolina cumplía con sus tareas principalmente si la profesora era "enojona", pero el juego era más significativo para ella y la tarea la realizaba por la insistencia de su madre: "la tarea, la tarea, ya hiciste la tarea". Cuando un profesor citaba a sus padres, Carolina no quería que fueran porque entonces consideraba que: "tenía razón la maestra de enojarse porque no hacía las cosas bien" pero en seguida reflexiona y considera: "pero la maestra nos debe de tener paciencia y buscar para enseñarnos" A esta postura liga a continuación la postura de su padre "también como decía mi papá, si él nunca nos pegó por qué otra persona", existe un significado creado en base a su propia actuación dentro de la escuela y una descalificación de la acción de su profesora basada en la visión de su padre que contribuye a dar un sentido diferente a la acción de su profesora, pero no a la de ella misma.

Carolina cuenta que cuando entró al segundo año de primaria se cambiaron de casa y también de turno El cambio que se da afecta sus actividades escolares y tiene un mayor aprovechamiento, considera ella debido a que en ese sitio no tiene con quien jugar y solo lo hace en la escuela "donde me distraía era en la escuela...era donde me sentía más a gusto". Nos muestra su concepto sobre la libertad "no tenía uno libertad, no conocía uno a nadie" y lo reafirma cuando habla de sus visitas semanales a su domicilio inicial "saludábamos y nos perdíamos porque lo que queríamos era distraernos, jugar, andar en la calle pero es que uno necesita tener libertad" En este año sale con 7 de calificación. Esta forma de sentir su vida, la escuela y su casa, donde la primera representa una forma de distracción, pero no resulta una satisfacción de sus necesidades que son la amistad, el juego, que unido a la escuela redundan en una carencia de libertad, es decir de hacer lo que a ella le satisface que es jugar Esto explica sus comentarios posteriores al hablar sobre lo que la escuela representa para ella.

Su asistencia a la escuela se dio inicialmente como una obligación dada por los padres, pero que también se ve influida por sus compañeros, como muestran sus comentarios sobre su asistencia al kinder "uno ve y ps hay ¿por qué nada más yo? y ellos no lloran porque los dejan aquí sus papás" y por los obsequios obtenidos de parte de sus papás "un niño con tal de que le den algo hace todo ¿no?". Posteriormente le sucede lo mismo cuando cursa el último año de primaria, menciona que ella ya no quería continuar estudiando, quería entrar a trabajar a un jardín de niños y su mamá le dice que también para eso necesita estudiar y le repite para qué le sería útil "yo decía ¡ay la secundaria! yo ya no la voy a estudiar, mi mamá me decía: sí la vas a estudiar, cómo que no", y le mencionan que le será útil cuando sea grande "me decían que tenía que subir más, que tenía que sacar diez, a todas nos han dicho que aprovecháramos, que estudiáramos Ps yo decía ¡ay! ¿para qué?; mi mamá me decía ps para cuando estés grande y puedas trabajar, yo decía bueno voy a estudiar". Los comentarios de sus compañeros también la instaban a continuar estudiando "me apuraba más porque ya iba a salir e iba a entrar a la secundaria y como decían (sus compañeros) que cuando uno entraba a la secundaria era porque ¡huy!, ya era más grande ya uno se sentía más pipiris naice, ya iba con más ganas. se me hace que también por eso no tuve problemas con ese maestro" (se refiere al profesor de 6º Grado) Existe, sin embargo, un aspecto que menciona más adelante y que entra en contradicción con lo que menciona aquí, y son las oscilaciones entre continuar o no estudiando la secundaria Su mamá le decía que fuera para posteriormente trabajar y no estar atendida al marido, ella les decía que sí pero posteriormente reflexionaba y consideraba no seguir estudiando: "ps yo decía ¡ay! Ps ¿para qué?; mi mamá me decía para cuando estés grande y puedas trabajar, yo decía bueno voy a estudiar, pero luego decía ¡ay no!, ¿para qué? si cuando esté grande el que me va a mantener es mi marido, mi mamá me decía ¡hay! Estás loca", esta visión no es dada en su familia donde su madre trabaja realizando quehacer en otros domicilios y además le insiste en que estudie De aquí que supongamos que esta actitud de Carolina la observa en el contexto donde habita ya que una buena proporción de las madres de familia de la escuela a que asiste trabajan, pero pertenecen a una zona considerada con mejores niveles económicos y escolares que la colonia en la que está su domicilio. No contamos con datos

exactos, es una suposición que habría de ser considerada como un aspecto en estudios a futuro

Su ingreso a la secundaria la sorprende porque no es lo que le decían sus compañeros de la primaria es mucho más fácil de lo que imaginaba: "como decían no ps es re difícil, son hartas materias, tienes bien hartos maestros, a mí me dije no ps ha de ser algo bien feo o así Todo era mentira, no lo que pensaba" Sin embargo, la historia era una materia que se le dificultó y salía mal, dice: "yo le echaba ganas, pero seguí saliendo mal". Más adelante añade respecto a por qué reprobó historia "yo me amachaba en mi burro, si no me gustaba esa materia ¿por qué voy a estudiar ?, ¿no?" Finalmente aprobó la materia porque su papá ya no le iba a permitir ver a su novio hasta aprobar, su novio y ella se dedicaban a estudiar la materia juntos. Después de esto no volvió a reprobar porque "yo vi lo difícil que es aprobar un extraordinario". Aquí observamos que su asistencia a la secundaria implica una especie de prestigio entre sus compañeros, ser "más pipiris naice"; se encuentra además la presión de sus padres para continuar en la escuela, pero esto no cambia su falta de motivación En tercer año de secundaria ella continúa con la idea que traía desde que salió de la primaria y que era trabajar "como cuidadora de niños". Ella vio que una de sus compañeras así lo había hecho. Cuando sus compañeros le decían que viera los folletos con información sobre las posibilidades de estudio posteriores, ella menciona que veía los folletos porque le daba pena ante sus compañeros manifestar que ya no quería continuar estudiando Aquí podemos observar que una buena proporción de sus compañeros pretendían continuar estudiando y eso entraba en contradicción con lo que Carolina quería hacer pero no lo puede manifestar ante ellos No era la escuela un contexto donde ella pudiera manifestar sus pensamientos sobre su deseo de no continuar estudiando.

El estudiar para Carolina fue una obligación durante la primaria, en la secundaria inicialmente ocurrió lo mismo vista ésta como una necesidad para sostenerse económicamente cuando fuera grande Sin embargo, este sentido proporcionado por los padres y compañeros de escuela no se concreta en Carolina para quien el deber de sostener económicamente a la mujer es del hombre y en todo caso era preferible trabajar que continuar estudiando

B) El papel de los padres ante la escuela.

A Jazmín le dan consejos de diverso tipo sus padres, menciona: "me decían que ya no platicara tanto, que me apurara que si no iba a volver a reprobar"

La participación de los padres de Jazmín es diferente pues es el señor quien le hace ejercicios de apoyo para la lectura y las matemáticas, éstos consistían en poner a leer a Jazmín durante media hora y en preguntarle las tablas de multiplicar o ayudarla a encontrar las respuestas a cuestionarios que le dejaban en la escuela. También es su padre quien menciona que su hija si sabía "que lo que pasaba es que era muy .muy perica" y Jazmín muestra su acuerdo con esta visión al mencionar a continuación "platicaba muchooo"

También se ve el interés de los padres en que estudie cuando Jazmín dice que le ponían castigos o le retiraban premios si no iba bien en la escuela "en mi cumpleaños no me hicieron mi fiesta, no me compraban lo que quería, no me dejaban salir" Además cuando podían la enviaban a clases de regularización. Sin embargo, también hay elementos de carencia en su familia que se refleja por ejemplo en las dificultades económicas de la familia, en ocasiones no poder llevar una monografía a la escuela porque no había dinero, que ponía a Jazmín en una situación precaria. Existe el interés de los padres en que estudie la secundaria cuando al terminar la primaria le dicen "que ahora ya nada más me faltaba la secundaria, que me tenía que apurar". Este interés se manifiesta después de que tiene al bebé y cuando ella quiere estudiar un oficio y sus padres le dicen que puede ingresar a la escuela. Los planes son que el bebé se quede con la madre de Jazmín para ser atendido mientras ella se va a la escuela, pero el costo del material no puede ser cubierto por sus padres lo que provoca que desistan de sus intenciones tanto Jazmín como sus ellos.

En la acción de los padres de Carolina también se da el interés que se manifiesta en los consejos que le dan sus padres, su mamá le decía que estudiara para no depender del marido, o cuando le mencionan respecto a los regaños por parte de los maestros. "ya vez por qué fue", aquí le hacían notar a Carolina que ella motivaba que la castigarán, pero reprobaban las acciones de los profesores en cuanto a los castigos que le aplicaban a su hija principalmente si eran de tipo corporal. Este interés es reconocido por Carolina cuando menciona que sus padres les daban "mucha atención" a sus hermanas y a ella

Quien más ayudo a Carolina en sus trabajos escolares era su mamá y en caso de no saber cómo hacerlo la enviaba con sus vecinos para que la apoyaran en sus tareas

Cuando se presenta el embarazo en éstas jóvenes la reacción de las madres de cada una es distinto. En el caso de Jazmín su mamá decide que deje de ir a la escuela, mientras que la mamá de Carolina le aconseja no decir nada en la escuela para que no la corrieran.

C) El sentido que representa la escuela para las adolescentes

La posición que presenta Jazmín respecto al sentido de la escuela es compleja. Por un lado resalta los aspectos positivos, como platicar con las amigas, practicar en la computadora, hacer cosas manuales. Pero por el otro lado insiste en diversas y continuas ocasiones que la escuela le aburría. De su asistencia a la escuela en sexto grado menciona "ya quería salir, ya me aburría ir a la escuela", más adelante agrega "iba porque tenía que acabar de estudiar para salir adelante"

En el caso de Carolina muestra claramente los diferentes sentidos que la escuela fue adquiriendo en el siguiente fragmento: "ninguna porque así a mí no me importaba ir a la escuela, pues yo iba porque tus papás te dicen, ay ve a la escuela que te ayuda...no iba porque a mí me interesara sino por ver a mis amigas o muchachos que me gustaban", muestra así la influencia inicial de sus padres, posteriormente el estar con sus amigas y finalmente menciona el ver a los muchachos que le llamaban la atención. Existe además una visión sobre las relaciones de pareja que se relaciona con la importancia que Carolina da a la escuela, su mamá le dice que estudie para que no dependa del marido, pero ella ve en su entorno una situación distinta: "yo decía ¿ay ps para qué?!; mi mamá me decía para cuando estés grande y puedas trabajar, yo decía bueno voy a estudiar, pero luego decía ay ¡no!, ¿para qué? si cuando esté grande el que me va a mantener es mi marido". En la secundaria se marca más la insistencia de sus compañeros porque continúe estudiando así como las buenas relaciones que tiene con los profesores, pero ella ya no quería estudiar el bachillerato, "porque no me gusta hacer tareas ni nada". El sentido que los padres le dan a la escuela y transmiten a Carolina influye en que ella continúe estudiando, lo mismo ocurre con sus compañeros, pero este sentido no se llega a concretar porque para ella ese sentido cambia por lo que ve más allá de su ámbito familiar "el que me va a mantener es mi marido"

D) La relación con los maestros

A lo largo de la primaria Jazmín destaca las características de los maestros. si son enojones, si explican bien, si la querían mucho. Lo que resalta en su narración es que llega a sentirse

bien cuando desarrolló una relación de afecto con alguna de las maestras porque la trataban bien o eran cariñosas "la maestra era buena nos tenía paciencia". O bien por el contrario cuando le tocaba una maestra que la regañaba mucho, en general a todo el salón, lo cual le producía un efecto desagradable "no me gustaba la maestra, tenía un carácter muy feo".

En Carolina sucede algo similar a lo ocurrido con Jazmín, en el efecto que le producen las relaciones de afecto con los maestros o si las maestras eran regañonas incluso le provocaron el deseo de dejar de asistir a la escuela. Vemos que para la época de la primaria las relaciones de afecto y buen trato entre maestros y alumnos son importantes para los propios alumnos.

Jazmín también identifica prácticas desventajosas para los alumnos, como que los maestros les apliquen castigos corporales o no sean cumplidos en su labor de docentes

Carolina marca con mayor énfasis esta situación dado que ella sí recibió de manera directa los castigos corporales y los simbólicos. En una ocasión cuando intentaba realizar de forma adecuada las operaciones matemáticas, le presentó a la maestra los resultados de sus operaciones y le dijo que estaban mal, Carolina las vuelve a realizar y la maestra se enoja porque los resultados vuelven a estar equivocados: "¡hay! yo la verdad no me cae muy bien, esa vez no me salía una cuenta, me acuerdo porque era una multiplicación fui como tres veces y le llevé diferente resultado, agarró y me dijo ¡ya te dije que no! y me jaló el oído". Como su mamá se presentó a reclamar a la profesora el trato a su hija, la maestra le comenta a sus compañeras profesoras el incidente "les decía hay esta niña nomás porque le hice así ya vino su mamá y no sé que tanto ni que le hubiera arrancado la oreja" Esto produjo en Carolina deseos de no asistir a la escuela "Ya después del problema yo siento que iba (a la escuela) por obligación, porque me llevaba mi mamá, ya no quería ir al siguiente día que dijo la maestra eso".

De la profesora de 5º. Grado recuerda " esa sí me azotaba contra el pizarrón". Se presenta la mamá de Carolina a exigir a la maestra que cambie de actitud con su hija porque en caso contrario su esposo se presentaría a hablar con ella "...que no se vuelva a repetir esto porque la próxima ya no va a venir uno, va a venir mi esposo, y mi esposo si no se va a aguantar"

En cuanto al desempeño como alumnas se presentan móviles distintos en las jóvenes: Jazmín se "apuraba" más para que no la castigaran, Carolina por su parte también trabajaba más cuando establecía relaciones afectivas con sus maestros a quienes califica de "buenos". Pero había aspectos que no los trabajaba ni ante los castigos como vemos en el hecho de no aprenderse las tablas de multiplicar (en la primaria y secundaria), ni ante el interés que la maestra le pusiera como en el caso de historia (en la secundaria), que aunque le "daba pena" ante la maestra, "¡yo le echaba ganas!" pero más adelante se da otro comentario donde dice que la materia "no me entra". Sin embargo, más adelante muestra su capacidad de decidir qué aprender y qué no cuando la abuelita de su esposo le plantea "hacer limpias" y así obtener dinero: "me dicen ya vente con nosotras a hacer ramos, aprende para que trabajes también aquí" Ella no quiere aprender y menciona: "si yo no quiero no se me aprende", no quiere aprender porque ella ha visto las consecuencias de "hacer limpias" (una especie de curaciones a personas enfermas causadas en forma deliberada por otros) . "¡imagínate!, tú por estar quitando el daño se te puede pasar a tii! Y por estar haciendo eso a ti también te puede hacer daño (.) ellas también han sufrido mucho y quitándoles el daño a las personas se los hacen a ellas; se ponen muy mal". Aquí vemos cómo ella decide en gran medida qué aprender y qué no aprender porque "no quiere aprender", se une lo que piensa y decide con lo que hace, no aprender lo que no quiere porque, en este caso le puede acarrear consecuencias negativas.

También el desempeño de las alumnas en la escuela se ve influido por las transiciones que se hacen ante los distintos maestros y la manera que tienen de acoplarse y compartir las actividades con ellos. Sin embargo en Carolina se da una especie de postura y decisión personal de no aprender lo que no le gusta y que no puede modificarse por las relaciones establecidas con los maestros.

Con Carolina se presenta un fuerte apoyo por parte de sus profesores para que termine la secundaria cuando ella se embaraza: "Gracias a Dios todos los maestros me apoyaron, ningún maestro me trató así mal, al contrario me decían ¿cómo te sientes?, ya no vengas, nosotros con que nos traigas tus cosas para calificarla", en seguida hace un comentario relacionado con el hecho de sentirse bien dentro de la escuela, "pero pues yo quería seguir yendo".

E) El papel de los amigos en la vida de las jóvenes.

En la narración de Jazmín en muchos momentos salen a relucir las amigas, con quienes platicaba, con quienes jugaba, y sobre todo con quienes compartía trabajos escolares. A lo largo de su narración Jazmín aparece acompañada de diferentes amigas. Cuando va a la primaria comparte con ellas no solo juegos sino que representan un apoyo para la escuela cuando en sus juegos aparecen los materiales de la escuela: "luego nos sacábamos los cuadernos". Con la amiga que tuvo en sus primeros años de primaria y que era su vecina, por las tardes hacía ejercicios de lectura guiados por los abuelitos de su amiga. Posteriormente, durante los últimos años de primaria, llegó el momento en el que no necesitó del apoyo paterno en la realización de sus tareas ya que la hacía con sus amigas pero esta situación desaparece totalmente al entrar a la secundaria.

Carolina por su parte manifiesta en repetidas ocasiones su preferencia por los juegos de niños y su desagrado en jugar con niñas "porque apenas les haces algo y ¡ay!". No menciona amigas de primero a cuarto grado de primaria pero a partir de quinto aparecen: "cuando tenía flojera de no hacer tarea, de no trabajar en clase, ps no lo hacía es cuando me iba con mis compañeras, ¡platicar! y ps tampoco las dejaba hacer nada", pero menciona a un compañero que fue con ella 6 años en la escuela desde 4o año de primaria hasta 3o. de secundaria y con quien hasta el momento continúa su amistad. Ambos se apoyaban en el aprendizaje explicándose mutuamente lo que no entendían de los profesores. A partir de 5o grado aparecen narraciones respecto a amigas que cobran importancia en la secundaria y que le insisten en que siga estudiando (y cuando observa los folletos de los estudios posteriores a la secundaria le llama la atención enfermería), pero principalmente como apoyo para terminar el tercer grado que es cuando se embaraza "Mis amigos me apoyaron... me dijeron ¡voy a tener un sobrinito! y las muchachas también" la "defendían" cuando las de otro salón la "molestaban", les decían "¿sabes qué, ¡cálmate sí!, ándale y vas a ver", le mencionaban a ella "están atildadas es que ellas no van a ser mamás". El trabajo que les dejaban en equipo se lo repartían dentro de la escuela, no se reunían posteriormente fuera de la escuela.

Tenemos que los compañeros de la escuela son importantes en el sostenimiento dentro de la escuela y en el aprendizaje que apoyan y desarrollan cuando están juntos, pero cada una de

las jóvenes ajusta el tiempo de compartir con ellos en base a otras actividades e intereses comunes que comparten fuera de la escuela, en el caso de Jazmín juegos y tareas fuera de la escuela, en el caso de Carolina la práctica del fútbol y mayor identificación con los juegos considerados tradicionalmente de hombres. Existe una diferencia muy marcada en el apoyo que reciben en cuanto a terminar la escuela cuando se embarazan respecto a las amigas, como ya vimos Carolina recibe mucho apoyo, en el caso de Jazmín, quien se embaraza cuando cursaba el primer año de secundaria, no lo comentó con sus amigas de la escuela, menciona que porque eran dos gemelas que nada más estaban peleando.

F) La transición en el cambio de nivel.

Jazmín resiente el cambio de primaria a secundaria en la manera de organizar su tiempo cotidiano, en la cantidad de materias y maestros que tiene. Además el cambio de turno también lo reporta como un factor que le afectó

Para Carolina, quien estaba predispuesta a enfrentarse a una situación difícil como le habían dicho sus compañeros de primaria, el cambio le hizo ver que "no era como decían", sin embargo adelante dice "así como uno va subiendo de año las cosas son más difíciles". También menciona que al entrar se sintió "rara porque yo pensé que no iba a conocer a nadie, pero me tocó con compañeros que ya había tenido"

Continuar en la trayectoria escolar no es algo sencillo. Generalmente el paso de la primaria a la secundaria implica una transición en la organización temporal de las actividades y del tipo de relaciones maestro-alumno que cada adolescente tiene que enfrentar. Implica resolver la transición de un nivel a otro, esto sobre todo en el caso de Jazmín, que como ya se vio, se había apoyado bastante en las amigas para salir adelante durante la primaria. Además las dificultades que Jazmín atraviesa en el cambio a la secundaria se conjugan con su embarazo temprano.

Para Carolina los cambios representaron menor dificultad de la que esperaba, aquí su inclinación a los juegos "bruscos" ya no representan ningún problema, continua su amistad y apoyo en tareas con su amigo Marcos de la primaria. Por otra parte tampoco las expectativas que se formó al embarazarse se cumplieron ya que cuando se enteraron en la escuela de su embarazo se le permitió seguir asistiendo a clases de forma cotidiana mientras

su embarazo se lo permitió y cuando le indicó la ginecóloga dejar de asistir a la escuela, solo se presentaba a entregar sus trabajos. Además esta circunstancia se unió al hecho de que casi coincidió el término del curso escolar y el que a ella le recomendaran dejar de asistir.

G) La problemática del embarazo

Jazmín resulta embarazada, pero no solo es el embarazo lo que influye en que deje la escuela. Ella misma recuerda que la escuela ya no le interesaba tanto, así que el embarazo es una condición más que la desvincula de la escuela, no la única. En ese sentido Jazmín no resiente haber dejado la escuela, ella menciona que cuando le dijeron por teléfono a su mamá que estaba embarazada, ella se sintió bien en relación a las repercusiones que le trajo su embarazo sobre la asistencia a la escuela, "ya nada más iba ahora sí que nada más por ir, casi no me gustaba" y reconoce que se sintió bien cuando su mamá le dijo que ya no fuera porque ya no le quedaba el uniforme. Podemos decir que no era un espacio con el cual se sintiera identificada. Esto se muestra cuando señala que iba a la escuela por obligación, y no era el lugar donde estuvieran sus amigas, con sus compañeras de secundaria no compartió la situación del embarazo, sino con una de sus vecinas que "había abortado".

De hecho, Jazmín prefería una opción como el oficio de cultora de belleza, más que una trayectoria escolar mayor. Hacia el final, cuando se perfila su gusto por la belleza, o bien por la de secretariado, aparece de nuevo el problema de los pocos recursos que sus padres tenían y no pueden comprarle el material necesario para continuar su formación en el oficio elegido. Se le presentan además otras prioridades: "yo . veía que a mi papá no le alcanzaba el dinero y así para comprarle ropa y todo al niño", a continuación menciona "ps comprarme yo también ropa, casi no tengo, ¿ya me quedé otra vez sin zapatos", por esto decide meterse a trabajar y dejar la escuela.

Para Jazmín el ir a la escuela representó una formación necesaria y donde adquirió los conocimientos necesarios para entrar a trabajar: "me sirvió de algo. ps ahorita voy a trabajar y todo eso, ps me piden papeles y todo eso", presentar su credencial de estudiante de primer grado de secundaria le permitió entrar a trabajar a una tienda de ropa como vendedora.

Carolina encuentra un medio más favorable para poder continuar en la escuela a pesar de las carencias económicas que también tiene. En su familia es apoyada para no casarse si decide

no hacerlo, sus tíos maternos le ofrecen ayuda económica. "mis tíos me decían piénsalo bien, aquí con tu mamá no te va a faltar nada y nosotros te vamos a ayudar también", a continuación ella justifica su decisión final por casarse en base a que su papá estaba molesto por su embarazo: "pero como no me hablaba mi papá yo sentía feo". También su madre le ofrece cuidar al bebé para que ella siga estudiando. En sus amigas encuentra un fuerte apoyo para terminar la secundaria durante su embarazo y la motivan a continuar estudiando después de la secundaria, el padre del niño, con quien se casa antes de que éste nazca, también la motiva a terminar la secundaria cuando le dice que no haga caso a las compañeras de la escuela que la molestan; lo mismo ocurre con sus profesores, por su parte también ella encuentra un motivo para salir bien en sus materias de tercer grado. "porque en primera pues ya iba a tener una responsabilidad", más adelante agrega: "ahora si estudiar yo verda, para, para cuando mi hijo estuviera grande poderlo ayudar yo, así como lo hicieron mis papás conmigo".

En Carolina la situación del embarazo, (al igual que en Jazmín), no fue la única que determino su decisión por no continuar estudiando ya que no quería estudiar el bachillerato, Carolina prefería trabajar en una guardería sin continuar estudiando, por otra parte, como persona se siente contenta de su actual situación: "¡me saque la lotería!, tanto con él (se refiere a su esposo), como con mi familia que me han apoyado en todo mucho"; existe otra situación significativa para Carolina que la desvincula aún más de la escuela. "por un lado si quiero" (continuar estudiando), agrega en un tono serio inusual en ella "pero por el otro no porque por un lado a mi hijo le . yo quiero tenerlo bien atendido verda Este... que no le falte nada así y que esté conmigo, que no le falte el cariño mío, no dejarlo así, como que también eso es lo que me detiene".

V Análisis y discusión

Usos diferenciados de la escuela.

Asistir a la escuela implica una serie de visiones distintas al respecto, no tienen la misma visión las autoridades educativas, los profesores, los padres de familia y los alumnos. En este momento existe por parte de las autoridades un enfoque hacia la educación básica (primaria y secundaria) basado en el Piaget, enfoque que viene impartándose en diferentes cursos a los profesores, que no involucra conocer la perspectiva del alumno respecto a la escuela

No nos hemos, ni le hemos preguntado al alumno por qué asiste a la escuela, qué espera de ésta. En este caso Tanto Carolina como Jazmín asisten a la escuela inicialmente por una obligación impuesta por sus padres que es sostenida por ellos mismos a través de distintas motivaciones como darles un dulce en el caso de Carolina o hacer agradable la partida hacia la escuela en el caso de Jazmín. Pero esta visión varía con la estancia dentro de la misma, las amistades llegan a ser un vínculo importante hacia la escuela, las amistades llegan a formar parte importante y necesaria para la asistencia a la escuela y el trabajo hacia la misma. Pero estos vínculos afectivos y de trabajo que se forman entre amistades no son los únicos factores que influyen dentro del quehacer escolar, están además de la imposición de la escuela, las amistades y los consejos por parte de los padres que en su evolución pueden incidir en la permanencia dentro de la escuela.

Por otra parte están también las condiciones familiares que favorecen o desfavorecen el vínculo con la escuela. Entre estas condiciones encontramos las económicas, cuando los padres de familia no pueden proporcionar los elementos más indispensables para la realización de las actividades escolares como una monografía; podemos considerar que es mucho más difícil aún pagar una colegiatura y comprar los útiles escolares de una escuela particular. Así mismo, las exigencias en el aprovechamiento y reforzamiento de lo aprendido en la escuela puede considerarse un elemento que repercute en su vínculo escolar cuando los alumnos van a ser reforzados de forma distinta según la formación educativa de los

propios padres y las expectativas que tengan de ésta en la vida de sus hijos. Pueden ayudarles en sus tareas, pueden pedir ayuda a sus amistades para que refuercen a sus hijos, pueden motivarlos o castigarlos para que trabajen más, pero también pueden dejar de apoyar las expectativas de sus hijos y las de ellos mismos si no cuentan con las condiciones económicas para continuar manteniendo a su hijo en la escuela. Además encontramos que la organización familiar puede entrar en contradicción con las propias aspiraciones que tienen para sus hijos, por ejemplo, tanto Jazmín como Carolina se encontraban gran parte de su tiempo solas en su casa, en este lapso Jazmín dormía buena parte del tiempo o lo dedicaba a ver televisión en caso de permanecer en su casa, de otra forma permanecía mucho tiempo con sus amigas y novio y realmente era poco el tiempo que dedicaba a las actividades escolares compartidas con sus amigas. Carolina por su parte, emplea su tiempo en ayudar en actividades de la casa, en sus tareas que realiza en parte sola y en parte apoyada por su mamá y amigos durante la primaria, pero al entrar a la secundaria, el tiempo dedicado a su novio ocupa un lugar importante. Este es un aspecto en el que la escuela no participa, tampoco lo hacen los padres, podríamos decir que es un aspecto en el cual la decisión sobre el uso del tiempo libre queda en manos de estas dos jóvenes. Esta perspectiva implica entender las condiciones que influyen en el aprovechamiento escolar como son los significados que el alumno construye en base a su experiencia personal dentro de los distintos contextos en que se mueve que son la escuela misma, la familia, sus amistades, las exigencias de nivel educativo a que se enfrenta dependiendo de sus proyectos de vida futuros en los que la educación puede o no ocupar un sitio importante o necesario para realizarlos. La formación de estas expectativas o aspiraciones tienen lugar a partir de las experiencias que el individuo va viviendo dentro de su entorno social que pueden presentar ventajas y dificultades para realizarlos, pueden presentar distintos márgenes de libertad o restricción. Estos márgenes van a ser marcados por los padres, maestros y compañeros de escuela así como por las aspiraciones y expectativas que se forman en estos contextos. Nuestra pregunta es ¿Cómo en una trayectoria educativa, el embarazo temprano viene a ser una condición de fracaso escolar?

Para responder a esta pregunta, es importante considerar, que en los diferentes contextos donde el individuo se desenvuelve encuentra un despliegue de posibilidades y dificultades que va a enfrentar en un momento dado, al actuar en ellos.

Existe una exigencia por parte de las autoridades hacia los profesores para disminuir los índices de deserción y reprobación; los profesores también pretendemos obtener los mismos resultados. Este reclamo institucional sobre la educación busca el mejor aprovechamiento escolar por parte de los alumnos para que éstos, se dice, se desarrollen integralmente. Sin embargo esta exigencia institucional no ha obtenido los resultados esperados, los índices de reprobación y deserción continúan altos. Mencionamos anteriormente que existe una serie de acciones y concepciones sobre la educación en forma implícita que impide el conocimiento del alumno, de lo que para él significa la escuela. La acción de los alumnos se orienta dentro de los distintos contextos en que se mueve: el escolar, el familiar, el de las amistades y sobre la base de su propia experiencia de actuación dentro de estos contextos. De aquí que el análisis que hagamos sobre la trayectoria escolar de Carolina y Jazmín se base en su interrelación personal dentro de los contextos mencionados y en el sentido personal que para ellas adquiere esta relación con su entorno social.

Carolina y Jazmín van a la escuela, inicialmente como una obligación impuesta por sus padres, sobre la visión de una necesidad específica “salir adelante” o “cuando sea grande no depender del marido”. Estos planteamientos surgen de la colectividad, estos sentidos colectivos no se sostienen sobre el requerimiento mismo de la colectividad, varían. Así la asistencia de Jazmín y Carolina a la escuela inicialmente es una obligación, pero posteriormente esta asistencia es influida y sostenida por la actividad escolar, por las relaciones de amistad que establecieron en la escuela. En el caso de Carolina además existe una exigencia explícita por parte de sus amigos para seguir estudiando, implica acceder a una categoría más elevada asistir a la escuela un mayor número de años -“ser más pipirinaice”-, implica acceder a conocimientos más complejos.

Dentro del contexto escolar de Carolina, que es el que conozco por trabajar en la secundaria a la que asistió, existe la aspiración por parte de la mayoría de los alumnos de estudiar a nivel de licenciatura o ingeniería, esta afirmación se basa en la cantidad de estudiantes que presentan solicitud al examen único para ingresar a nivel bachillerato, pero

también se da una valoración de las condiciones personales que les rodean y de ahí la decisión de elegir una escuela donde se dé una formación a nivel técnico, esperando posteriormente, tener la posibilidad de continuar estudiando y trabajar al mismo tiempo sobre la formación técnica.

Regresamos a Carolina y Jazmín, encontramos en ellas una evolución de la asistencia a la escuela de una obligación impuesta por sus padres hacia una asistencia relacionada con las amistades que en la escuela encontrarán, esto se ve desde el kinder, la primaria y la secundaria. Finalmente, aparece en Carolina una necesidad más para terminar la secundaria a pesar de su embarazo y que la lleva a negar su embarazo ante la trabajadora social y la orientadora para no ser corrida de la escuela, esta necesidad es precisamente su futura maternidad, esto hace que conciba al conocimiento como una necesidad para apoyar posteriormente a su hijo en la escuela como sus padres la apoyaron a ella

El sentido colectivo de asistir a la escuela para “salir adelante” o “cuando seas grande no dependas del marido” no es el sentido individual que las alumnas dan a la escuela, para ellas fue una obligación que evoluciona a la “necesidad” de estar y compartir actividades con sus amistades. Posteriormente a partir del embarazo, el sentido cambia; ayudar o sostener al hijo. La asistencia a la escuela se vincula con otros acontecimientos conocer a otros y establecer amistad, embarazarse, nuevas necesidades u obligaciones que enfrentar

Condiciones y relaciones que influyen en el vínculo con la escuela:

Familia. Este cambio de significado escolar no surge de una decisión aislada por parte de Jazmín y Carolina, de hecho sus padres contribuyen motivándolas para asistir a la escuela, a Carolina, durante el kinder dándole dulces. Y en la primaria mencionándole que es necesario que la estudie para que posteriormente pueda “valerse por sí misma”. Además existió apoyo en realización de tareas cuando sus padres podían hacerlo, y cuando no podían hacerlo buscaban quien la apoyara entre sus vecinos. Cuando Carolina comenta a sus padres ya no querer ir por los conflictos que surgían con sus profesoras (cuando la castigaban y su mamá reclamaba a éstas), sus padres le dicen que no haga caso y siga asistiendo, cuando surge el embarazo, también le ofrecen que continúe estudiando.

En el caso de Jazmín se dan carencias económicas que repercuten en sus actividades escolares en forma negativa y no existe prácticamente apoyo en la realización de tareas,

pero se da también la insistencia en que termine de estudiar la primaria. En cuanto a la secundaria, las condiciones económicas desfavorables se acentúan con el nacimiento de su hijo por lo que a pesar de sus intentos por continuar apoyándola llega un momento en que no pueden hacerlo.

Amistades. Cobran un sentido importante en el sostenimiento de la actividad escolar de estas jóvenes el tema de las amistades, con las que entran en contacto en la escuela y también fuera de ella ocupan la mayor parte de su narración. Durante la primaria, entre sus juegos realizan actividades escolares y realización de tareas. Al final de la primaria tienen una visión de la escuela como un sitio en el que se puede ver o incluso sentarse con los compañeros del sexo opuesto que resultan atractivos. Existe una actitud distinta entre las amistades que rodean a cada una de estas jóvenes. En el caso de Carolina aún cuando no comparte con ellas actividades extra clase, influyen en forma decisiva en que ella termine la secundaria. En su narración Carolina tiene una concepción de la secundaria como un sitio que representa un mayor status social y que la impulsa a continuar estudiando. Durante la secundaria sus relaciones de amistad hacen de la escuela un sitio con el cual se identifica a través de sus compañeras, ya no se presentan problemas entre ella y sus compañeras por su tendencia hacia los juegos “masculinos”. Cuando se presenta el embarazo, son un apoyo que se contraponen abiertamente a sus compañeras de otros grupos que agreden a Carolina por su embarazo.

En el caso de Jazmín, el kinder no presentó mayores problemas ya que le agradó a partir del hecho de formar amistades, y lo mismo ocurre en la primaria. A pesar de no tener apoyo económico por parte de sus padres y tener dificultades con profesores por no llevar el material requerido, aunado a su desagrado por algunas materias, continúa asistiendo y realizando tareas con sus amigas, compartiendo con ellas actividades escolares. Pero llega un momento en que no puede compartir con ellas su situación de embarazo y lo hace con una de sus vecinas que de alguna manera tiene afinidad con ella ya que es una muchacha de 18 años que había tenido un aborto.

La forma de relacionarse con las amistades no es la misma en el transcurso de la infancia y la adolescencia, tiene que ver con interés diferente en cada etapa. En la infancia se relaciona principalmente con los juegos, en los que se involucran actividades escolares que

comparten. Durante la adolescencia, la relación es distinta, el interés por compañeros del sexo opuesto, se inicia en forma a partir de los últimos años de primaria (quinto y sexto año). Se inician las relaciones de noviazgo y aún cuando los novios de estas jóvenes no están en la escuela con ellas marca una posibilidad de interacción específica con las amistades, en el caso de Carolina, un estrechamiento de amistad, en el caso de Jazmín un alejamiento, en el sentido de no compartir con ellas su embarazo.

Posición personal. La asistencia a la escuela como una obligación se presenta en ambas jóvenes. Su estancia en la escuela las lleva a considerarse a sí mismas como alumnas “regulares”, que saben que si hubieran trabajado más en la escuela, habrían obtenido mayor aprendizaje. En Jazmín encontramos, durante el segundo año que reprueba, un cambio en su propia autoconcepción como estudiante, llega a sentirse “tonta”, no por haber reprobado, sino porque ella sabe que de haber trabajado más no habría reprobado nuevamente. Tenemos que Jazmín se responsabiliza a sí misma por su bajo aprovechamiento en la escuela. Ni en Carolina ni en Jazmín existe el deseo de continuar estudiando una carrera larga, en una el deseo aparece desde la primaria, en la otra a partir de su único año en secundaria. Ambas prefieren un oficio ya que a ninguna de las dos les atrae la escuela.

Carolina menciona dos aspectos concretos que la desvinculan de la “necesidad” de continuar estudiando, el primero ya lo mencionamos y es que no le gustaba estudiar ni hacer tareas, y el segundo es que el sentido colectivo que le ofrecen sus padres “sostenerse cuando sea mayor”, en ella no cobra sentido individual porque para ella “el que mantiene es el marido”. Este sentido puede mantenerse cuando nace su hijo ya que ella se casa y su esposo sostiene económicamente la familia, se presenta además la necesidad de hacerse cargo del cuidado de su hijo, de su esposo y de su casa. En el caso de Jazmín los proyectos de matrimonio con el padre de su hijo no se concretan y ella enfrenta necesidades más urgentes que asistir a la escuela, y es el sostenerse a sí misma y a su hijo dadas las escasas posibilidades económicas de su familia.

El asistir a la escuela en ninguna de las dos fue un vínculo hacia el conocimiento en general o una situación que tuviera mucho peso en su vida futura, Carolina prefería en todo caso trabajar con niños, y Jazmín estudiar cultora de belleza.

Carolina menciona un aspecto importante en su posición respecto a seguir o no estudiando en un futuro dado que su madre le ofrece seguirla apoyando para que ella continúe en la escuela, menciona que no quiere pensar en su futuro en general, “mejor que vaya pasando como vaya”. Encontramos aquí una negación a reflexionar, como una demanda de la entrevistadora. Esta actitud irreflexiva sobre los acontecimientos que suceden se presenta en ambas jóvenes, las preguntas son contestadas en forma breve sin argumentar causas, efectos, posibles consecuencias a corto y largo plazo en relación a las relaciones que establecían y a las actividades que realizaban.

Prácticas pedagógicas. Otro aspecto que incide en el vínculo hacia la escuela, se ve influido por el tipo de conocimientos que se imparten y las relaciones que se establecen con los profesores. Existen materias o aspectos de éstas que les desagradan y que no estudian por esta causa, también se presenta mayor o menor aprovechamiento escolar ante la actitud de los diferentes profesores. Cuando la profesora es cariñosa, en general trabajan mejor, pero esta situación varía, ya que Jazmín menciona que cuando la maestra es muy exigente, ella cumple siempre con sus tareas. En el caso de Carolina, cuando la profesora era afectuosa no se quedaba con dudas sobre la clase ya que preguntaba a la profesora lo que no entendía y ésta se lo explicaba en forma individual.

Otro factor es la asistencia de los maestros ya que (menciona Jazmín) si faltan o salen mucho tiempo del salón, son pocos los conocimientos que imparten.

Por otra parte se presentan condiciones de vida como la organización del tiempo, el uso del tiempo libre y las actividades que realizan, que influyen en la escuela. El cambio de turno implica un cambio en la forma de organizar las actividades diarias y la forma de relacionarse con lo que a las jóvenes les interesa: las amistades y el novio. Ambas reportan un mejor aprovechamiento de la escuela, pero un mayor disgusto por no poder realizar las actividades que a ellas les son significativas; llegan a sentir la escuela de forma distinta en Jazmín un deseo de no asistir a ésta, en Carolina una disminución de su libertad.

Condiciones de vida y escuela. El uso que se hace del tiempo varía. La ausencia de los padres por cuestiones de trabajo desfavorece la actividad escolar de estas jóvenes, ya que durante su ausencia, sus hijas dedican gran parte de su tiempo a las amistades y al novio, o aún cuando se encuentren presentes como ocurre con la mamá de Jazmín, tampoco se da

una influencia sobre el tiempo libre de ésta. Jazmín ocupa gran parte de su tiempo en ver televisión, en dormir o en jugar con sus amigas al salir de la escuela; pero al entrar a la adolescencia, este tiempo se divide entre sus amigas y su novio. Por su parte Carolina se desvincula de sus amigas cuando cambia de domicilio y al quedar “aislada” de sus amigas durante los días de clase, hace que su estancia en la escuela sea agradable.

Ambas muestran a través de su tono y en lo dicho, el desagrado que implica el alejamiento de su rutina con el cambio de horario. Aquí encontramos un aspecto más, que muestra lo significativo que son las amistades y el novio para estas jóvenes en comparación con la importancia que dan a la escuela y la forma en que esta es concebida de manera implícita cuando afecta sus intereses más significativos: representa la disminución de su libertad

Capacidad de agentes mostrada por las jóvenes. La forma de actuar de Jazmín y Carolina es determinada en gran parte por la influencia que reciben de sus padres, maestros y especialmente amistades, pero existen acciones que escapan a esta influencia. Por ejemplo, en el caso de Jazmín la realización de tareas le represento evitar castigos “siempre la llevé para que no me castigaran”, muestra que ella realizó una evaluación de la situación y decidió actuar en consecuencia. Esto podría interpretarse también como la realización de la tarea por las presiones ejercidas por parte de la profesora, sin embargo, observamos que a pesar de que ellas trabajan mejor cuando sus maestras son cariñosas o no lo hacen ni aún cuando sean afectuosas cuando los conocimientos no les atraen, nos lleva a considerar que en este caso, Jazmín evalúa las consecuencias y decide realizar la tarea para evitar castigos, brindó un espacio de su tiempo en casa para evitar castigos en la escuela

En el caso de Carolina se presentan más acciones que muestran su capacidad de agente. Después de reprobado una materia en la secundaria ya no vuelve a reprobado otra y menciona porque. “ya vi lo difícil que es aprobar un extraordinario”, sabía que implicaba tiempo para estudiar la materia, resolver la guía de estudio y aprenderla y por lo tanto decide no volver a reprobado. Otra acción de este tipo se da cuando la abuelita de su esposo pretende que aprenda a “hacer limpias”, para obtener dinero y ayudarse, ella no quiere decide no aprender y menciona “no me entra porque si yo quiero se me aprende, si no, no”. También cuando los profesores de secundaria le dicen que deje de asistir a la escuela y solo presente trabajos, ella sigue asistiendo, “pero pues yo quería seguir yendo” y continuó haciéndolo hasta que la

ginecóloga le dijo que ya no asistiera. Si bien se da una enorme influencia en el comportamiento de estas jóvenes, existen acciones de ellas que se contraponen a lo que los adultos les dicen porque ellas “así quieren hacerlo”, y que dan cuenta de su capacidad como agentes.

Encontramos aquí un balance de las consecuencias que les puede acarrear una determinada acción por parte de ellas y la forma de evitarlas. Son agentes que eligen y deciden qué hacer para evitar lo que les desagrada o para obtener lo que es importante para ellas.

Contextos. Encontramos que la asistencia a la escuela se inicia dentro del contexto familiar, como una obligación impuesta por parte de los padres. Posteriormente, esta asistencia, se vincula estrechamente con las amistades que se dan dentro y fuera del contexto escolar. También encontramos que el vínculo a la escuela se ve influido por las relaciones de noviazgo que se establecen, en el caso de Jazmín no hay ningún interés por parte de su novio en las actividades escolares de ella, en Carolina hay apoyo por parte del novio para que ella apruebe la materia reprobada y también para que siga asistiendo a la escuela cuando se embaraza y termine la secundaria. El vínculo hacia la escuela no se sostiene por sí mismo, es como mencionó Geertz (1987), la parte de un mapa que solo se explica conociendo el resto de éste, un mapa cultural que forma parte y conforma al resto de éste. El vínculo hacia la escuela se interrelaciona y sostiene a través de los requerimientos de los demás contextos, para funcionar en un contexto determinado, se tiene que actuar en el resto. Para participar en la familia, se tiene que actuar dentro del contexto escolar; para actuar, para participar en las relaciones de amistad dentro y fuera de la escuela hay que participar en las tareas escolares que esto implica; para superar condiciones familiares vinculadas a la escuela como condición para ver al novio hay que realizar las tareas; para poder integrarse a un determinado tipo de empleo se presenta un requisito mínimo de escolaridad. El movimiento de estas jóvenes va de la familia a la escuela, de la escuela a las amistades, de las amistades a la escuela, de las amistades al noviazgo, de noviazgo a la escuela o del noviazgo a mayor desvinculación de la escuela; de la escuela al mercado de trabajo.

Trayectoria escolar. Jazmín se vincula a la escuela a través de las amistades principalmente, existen factores de tiempo y lugar en el contexto escolar que interfieren

con su movimiento dentro del contexto comunitario que repercute en el tiempo dedicado a sus relaciones de amistad y noviazgo que establecen dentro de este contexto en forma simultánea. A pesar de ir con mejores calificaciones en la secundaria, en relación a la primaria, la escuela no es un contexto con el cual Jazmín se encuentre vinculada, de hecho ella ya no quería asistir y faltaba mucho a clases.

Por su parte Carolina, se encuentra a gusto en la escuela, principalmente con sus amistades; cuando tiene dificultades con los profesores en la primaria, sus padres son un apoyo para que continúe en la escuela. En la secundaria ya no tiene dificultades por su comportamiento, y los conocimientos que se dan en este nivel los encuentra fáciles en relación a lo que le habían dicho. Se lleva bien con parte de los profesores y con los otros no tiene dificultades. Por otra parte llega a identificarse con las alumnas de su mismo género y a establecer amistad con ellas, pero aún así no le gusta hacer tareas, no quiere continuar una trayectoria escolar que implique mucho tiempo ya que no la va a necesitar puesto que para ella, quien sostiene a la familia es el hombre.

Cuando se presenta el embarazo en ambas, sus reacciones son distintas, Jazmín encuentra agradable dejar de asistir a la escuela por este motivo. Contrariamente, Carolina no quiere dejar de asistir porque le parece necesario terminar la secundaria para posteriormente apoyar a su hijo en la escuela como a ella la apoyaron.

Las aspiraciones de los padres de estas jóvenes no se concretan, ellos esperan que a través de la asistencia a la escuela, que sus hijas puedan “salir adelante”, “valerse por sí mismas y no depender del marido”. Sus relaciones de amistad sostienen enormemente el vínculo hacia la escuela, en estas jóvenes, pero en ellas existe el deseo de estudiar una carrera técnica o un oficio. Cuando ellas se embarazan, esperan casarse, Carolina lo hace y Jazmín no. Y ante el nacimiento de su hijo, ambas enfrentan nuevas necesidades: Jazmín sostenerlo y sostenerse a sí misma; Carolina cuidarlo, atender a su marido y su casa.

Las madres de estas jóvenes trabajan, pero no son ellas el sostén principal de su casa y en gran medida dependen económicamente del marido. Aún cuando instan a sus hijas a estudiar para no depender del esposo, Carolina prefiere que éste lo haga, si la escuela es la condición para que ella no dependa de él, Carolina prefiere trabajar. Vemos que Carolina opta por depender económicamente de su esposo; en ella no cobra sentido personal el sentido

colectivo que se le ofrece de forma verbal (cuando su madre le dice que estudie para que no dependa del marido), sino el otro, el que observa: el hombre es el que sostiene

Por su parte Jazmín, en forma implícita manifiesta que ella también habría optado por el matrimonio, pero ve cada vez más lejos estas posibilidades. Estar con su novio le llega a "aburrir" con el transcurso del tiempo y además enfrenta la necesidad de sostenerse tanto a sí misma como a su hijo ya que los padres de ella no pueden proporcionarles lo necesario y decide entrar a trabajar puesto que su asistencia a la escuela la capacita para trabajar. El embarazo la enfrenta a necesidades que la llevan a optar por trabajar, por otra parte tampoco ya podía continuar estudiando debido a que sus padres no le podían ayudar con lo necesario para hacerlo.

La trayectoria escolar de estas jóvenes no se da en forma aislada e independiente de los acontecimientos y necesidades cotidianas de las jóvenes: su trayectoria es influida por el poder que los padres ejercen sobre ellas cuando son niñas; posteriormente por la vinculación estrecha con las amistades -dentro y fuera de la escuela- que en ellas cobra un sentido importante de apoyo hacia el quehacer escolar. Se encuentran también los factores que influyen en sentido negativo como son las carencias económicas que atraviesan y repercuten en la calidad de la presentación de su trabajo. Por otro lado, la forma de actuar de los profesores puede apoyar o desalentar el vínculo hacia la escuela en forma drástica, ya que así como una buena relación con ellos determina un mayor acercamiento y facilidad en el aprendizaje, las relaciones que desvirtúan a los alumnos o los evidencian ante otros, provocan un abierto rechazo a la asistencia en la escuela, principalmente a nivel de primaria. Respecto a los conocimientos impartidos por los profesores, encontramos que se presenta una elección por parte de los alumnos a no aprender cierto tipo de éstos. Suponemos que desde aquí empieza a perfilarse el gusto por algunos de éstos. Pero faltaría analizar en forma más minuciosa si estas preferencias se mantienen durante la secundaria o son modificadas ante la complejidad que presentan los conocimientos de estas áreas y por los apoyos o dificultades que se presenten para su aprendizaje ya que esto no puede ser analizado en base a los datos que tenemos.

Embarazo temprano: ¿condición de fracaso escolar o solo detonante?

Cabe aquí que nos preguntemos si el embarazo no se hubiera presentado ¿ellas habrían optado por una trayectoria escolar más larga?

Mi respuesta es no. Ellas ya no querían continuar estudiando, entonces, ¿el embarazo temprano es una condición de fracaso escolar o solo detonante?

Podemos decir que el embarazo precipitó y acortó la estancia en la escuela de estas jóvenes, una estancia que en Jazmín, desde que entró a la secundaria carecía de sentido y que en Carolina lo tenía “como una forma de estar” en el medio que le agradaba, pero no en relación al conocimiento mismo, sino en relación a sus amistades y que ante el embarazo cobra un sentido de futuro apoyo hacia su hijo en sus futuras actividades escolares. De hecho en Carolina se concretaron los planes a corto plazo que planeo con su novio: casarse y terminar la secundaria, así como su idea sobre quien debe sostener a la familia.

Volvamos a nuestro planteamiento inicial: al considerar la perspectiva de las alumnas en relación al fracaso escolar, tenemos que considerar esta perspectiva y lo que les representa el abandono de la escuela.

En Jazmín dejar la escuela ante su embarazo fue una fuente de satisfacción ya que no era un sitio con el cual se sintiera identificada, y en ningún momento representa para ella un fracaso el haber asistido a la escuela ya que esto le permitió adquirir las habilidades necesarias para poder trabajar.

A Carolina, su asistencia a la escuela la capacitó para desempeñar en el futuro la labor de apoyo a su hijo, tal como sus padres hicieron con ella, un apoyo en sus actividades escolares.

Perspectiva de las alumnas. Si la asistencia a la escuela no fue para ellas un fracaso ¿qué fue entonces?, fue en forma implícita la capacitación para desenvolverse en forma similar a la de sus padres, en Jazmín tener cierto tipo de empleo, en Carolina cumplir con una de las funciones de la madre dentro de la familia, apoyar a los hijos en las actividades escolares.

De hecho, cuando Jazmín estaba en la secundaria, se percibe como una alumna “exitosa” cuando manifiesta que no resintió el dejar de asistir a la escuela (porque era un sitio con el cual no se identificaba, pero que iba bien en sus materias). En ella se da una evolución sobre

su propia visión de una alumna capaz. Esta visión muestra una evolución de la forma de concebirse a sí misma como alumna.

Desde la perspectiva de otros o de la escuela pudiera valorarse esta misma situación como que ya arrastraba un fracaso por haber reprobado o tener bajas notas; pero para Jazmín no, ella tenía capacidad para la escuela.

Una situación similar a la anterior se presenta en el abandono de la escuela, que desde el punto de vista de los "otros" o desde el punto de vista oficial, es un fracaso escolar, desde el punto de vista de estas jóvenes, aunque con sus diferencias entre sí, no fue un "fracaso" ninguna de las dos entrevistadas resiente el tener a su hijo y más bien valoran lo que les permitió, en esas circunstancias, abandonar la escuela.

En éstas jóvenes no encontramos la visión del fracaso escolar como el abandono de la escuela o la reprobación de materias, en ningún momento ellas consideran que fracasaron en la escuela, ni cuando reprobaban materias o cursos, ni cuando dejaban de asistir a la escuela. Tampoco la asistencia a la escuela es un fracaso. Consideramos que el fracaso escolar, cuando se considera la perspectiva de los alumnos, es un término relativo, que va a tomar (si es que existe la aceptación de éste) un significado diferente en los distintos contextos socio culturales en que los individuos se desarrollan, pero que no depende solo de la visión que éstos ofrecen, sino de las experiencias particulares que el individuo experimenta en dichos contextos. Así el fracaso escolar es un término relativo en su significado y que depende en parte de los distintos contextos en que se desenvuelven éstos individuos así como de los elementos de reflexión que han conformado.

Desde nuestra posición que es el constructivismo, encontramos que la construcción sociocultural de la trayectoria escolar de estas jóvenes dentro de contextos prácticos conforma una visión de la escuela como una capacitación para el cumplimiento de los roles sociales vistos dentro del medio en que ellas se desenvuelven. Aún cuando Carolina accede a formas de pensar distintas sobre la escolaridad necesaria para la mujer, en ella no cobra sentido, existen otras formas de ser en las que no está implicada la necesidad de mayor escolaridad. La forma de actuar dentro de su género femenino ha cambiado, pero no en relación al nivel escolar, sino en relación al tipo de juegos que realiza como el fut bol.

En Jazmín, no se da un enfrentamiento entre comportamiento femenino y masculino, la mujer como su madre contribuyen al sostenimiento de la economía familiar, sin ser este el principal sostén, no existe la necesidad de aportar mayores ingresos a la familia ni la necesidad de una trayectoria escolar más amplia que la ya obtenida o la que brinda un oficio para cumplir con el rol social que la mujer cumple. Desde la perspectiva de Carolina y Jazmín la escuela ha cumplido con su cometido: capacitarlas para reproducir las formas de vida que ellas tienen: en una ser una ama de casa, en la otra, poder trabajar y contribuir como su madre a la economía familiar. Continuar en las condiciones económicas, educativas y sociales similares a las que han vivido.

Discusión general

Existen circunstancias en las que la acción conjugada de los diferentes contextos en que actúan las jóvenes (familiar, escolar, amistades, noviazgo), facilitan que sus aspiraciones y/o expectativas las vinculen con la escuela, pero existen otras en las que la acción por parte de la escuela produce el efecto contrario en las alumnas. Si esta variación de efectos causados en las alumnas por parte de la escuela, tal vez de manera inconsciente tienden a vincular o a desvincular a las alumnas con formas de vida en las que la escuela se incluya como parte de sus relaciones significativas en ese momento (aquí y ahora) y como parte de su proyecto de vida futura, vamos a encontrar la contribución de la escuela en la creación de trayectorias escolares que lleven al “fracaso” o al “éxito” escolar.

En este momento las políticas educativas y laborales exigen tener como grado mínimo de estudios la secundaria, pero ¿qué están haciendo las escuelas secundarias para alcanzar estos objetivos?

En las escuelas se dan actitudes por parte de los profesores que favorecen el vínculo escolar y actitudes que lo desfavorecen. Gran parte de este tipo de “efectos” ocurren porque el profesor, en un hacer cotidiano que se basa en una visión sobre el aprendizaje y “las capacidades” conforma una visión particular sobre cada alumno. Estas visiones llegan a confrontar la acción de los distintos profesores en relación a un solo alumno cuando éste ha sido “etiquetado” de forma distinta o a unificarse esta visión, entonces la acción va a depender de si el alumno es considerado “buen estudiante” o un “caso perdido”.

Si bien es cierto que los profesores, o gran parte de los que he tratado pretenden lograr que los alumnos aprendan más de los conocimientos impartidos en sus clases y hablan con los alumnos inicialmente, con los padres de familia, con las trabajadoras sociales (generalmente son mujeres), con los orientadores y autoridades de la escuela (coordinadores, subdirector y director), después de un determinado tiempo en que el alumno no muestra los cambios esperados en su conducta y aprovechamiento, se unifican los criterios y se da al alumno como caso perdido.

En el caso de Carolina y Jazmín la forma de actuar por parte del personal de las escuelas en que estudiaron fue distinta, pero también cabe aclarar que los momentos del embarazo se dieron en grados escolares distintos, uno al iniciar la secundaria, el otro casi para terminarla. Este aspecto favoreció que a una de ellas la apoyara la institución. Creo que no hubiera ocurrido lo mismo si esta joven se hubiera embarazado en el primer año porque además apareció el descontento por parte de algunos padres de familia que no estaban de acuerdo en que esta joven siguiera asistiendo a la escuela. Esta situación repercute evidentemente en el éxito o fracaso en la escuela de las jóvenes que tienen un embarazo temprano.

El fracaso escolar ha sido descartado como el simple producto de carencias biopsicosociales en la medida que no explica las excepciones que se dan dentro de las estadísticas, ni los procesos que involucra a los resultados obtenidos. Actualmente la comprensión del fracaso escolar se basa en el significado que para el individuo adquiere la escuela dentro del entorno social que le rodea, ya que como menciona Conell (1982), la relación a la escuela no depende solo de la familia. Ninguna relación con la escuela se aísla de las otras, por lo que se puede hablar de tipos de relación no de un tipo específico de individuos, que van a emplear más de una estrategia en diferentes momentos y ante diferentes personas.

Entre los diferentes sujetos que rodean al alumno, aparte de su familia, se encuentran las amistades que también influyen en la trayectoria escolar que por otra parte es modificable Géricourt (1989).

Levinson (1996), encontró que el discurso sobre igualdad dado en las escuelas a los estudiantes, es modificado por éstos, lo adecuan a lo que para ellos significa ser una persona educada, con una posición social distinta a los no escolarizados. Las escuelas son sitios de diferentes representaciones sobre lo que significa ser una persona educada. La apropiación

de significados y prácticas culturales puede darse en diversas direcciones, con lo que la cultura no es una determinación lineal en las personas, pero tampoco se puede magnificar el concepto de agencia humana porque esto puede llevar a oscurecer la interacción que se da entre agencia humana y contexto social.

Sin embargo, aún cuando el discurso de maestros sea modificado por los alumnos, como encontramos en este estudio, el discurso que los padres ofrecen no llega a concretarse en los hijos, porque ellos, además de estos discursos, están rodeados por una realidad diferente que en un momento dado puede ofrecer una alternativa distinta: el matrimonio. El matrimonio puede llegar a ser la alternativa a la escuela, un sitio con el cual las jóvenes no se identifican. El embarazo temprano es el detonador del ambiente que está rodeando a las jóvenes: carencias económicas, baja escolaridad de los padres. Estas desventajas pueden superarse durante la infancia y la adolescencia a través de un vínculo hacia la escuela sostenido en gran medida por las amistades, que pueden contribuir a sostenerlo pero en un momento dado puede irse debilitando ante necesidades apremiantes de las jóvenes. el embarazo.

Cabe hacer notar aquí algo importante en relación al vínculo escolar, también los profesores contribuimos a que éste se mantenga o se llegue a debilitar hasta el grado de desear no asistir a la escuela en niveles iniciales como la primaria.

Podríamos considerar aquí a la escuela como reproductora y legitimadora de las clases sociales. Sin embargo este planteamiento no es del todo válido en la medida que varía. Los profesores pueden reforzar o debilitar el vínculo hacia la escuela en forma alternativa dentro de una trayectoria educativa, o quizá pueden contribuir hacia la tendencia definitiva hacia uno de los polos: reforzar o debilitar este vínculo en distintas trayectorias educativas. De aquí la importancia de visualizar a la escuela no como reproductora o legitimadora de las clases sociales, esta visión niega al maestro la posibilidad de identificar en sus prácticas pedagógicas la posibilidad que tiene de apoyar y reforzar trayectorias educativas con fuertes desventajas, tanto económicas como prácticas dentro de su familia.

La trayectoria educativa de estas jóvenes también coloca al fracaso escolar como una construcción social por parte de las escuelas. Considerando desde luego, al ámbito escolar como uno de los diferentes contextos en los que se construye una trayectoria escolar.

Por otra parte, encontramos que las alumnas viven el embarazo temprano y sus repercusiones en la escuela como algo natural y sin problemas dado que les permite de alguna manera insertarse dentro de las condiciones de vida que reproducen

La visión del embarazo como una situación que no causa problemas responde a consideraciones de tipo socio culturales como mencionan Corona y Ehrenfeld (1985). Entre estos aspectos se encuentran los que menciona Zetina (1991) como los distintos ideales sobre la edad para contraer matrimonio en hombres y en mujeres y la tendencia a mayor libertad sexual por parte de ambos géneros; la disminución en el tiempo de aparición de la menarca y la desinformación respecto a la reproducción y forma de prevenirla. Se ha encontrado que las mujeres con niveles de educación superiores a la secundaria presentan tasas de fecundidad menor en comparación a las que no la reciben (IAG, 1990), a pesar de que existen excepciones a estos resultados, en general esa es la tendencia.

El hecho de que las jóvenes vivan el embarazo como algo natural y sin problemas no las libra de las consecuencias que éste acarrea con su aparición. Las pone en desventaja para alcanzar mejores condiciones de vida en tanto, como mencionamos en el capítulo II, sus niveles escolares se estancan; las posibilidades para acceder a un empleo mejor remunerado disminuyen en la medida que los mejores empleos van de la mano con mayores niveles educativos (aunque también es relativo y habría de ser analizado en forma más amplia); así las condiciones de salud tanto de las madres como las de sus hijos son inferiores a las de madres con mayores niveles educativos, según datos proporcionados en el capítulo II

Las condiciones de vida en que estas jóvenes se encuentran, favorece su no orientación hacia la escuela a través de considerar "natural" que ellas dejen de asistir a ésta puesto que la escuela "ha cumplido" con la tarea de capacitarlas para un empleo o para ayudar a sus hijos

De aquí la importancia de conocer la perspectiva de los alumno en general respecto al papel de la escuela en su vida para poder realizar con más elementos las estrategias de acción dentro de la institución. Esto implica el conocimiento constante del tipo de alumnos que tenemos en las escuelas, de la evolución que se da en el seno de sus familias y de las amistades que se establecen, así como de sus perspectivas laborales

Este trabajo no es nada fácil, por el contrario, requiere de la observación y trato constante con el entorno que rodea al alumno, con él mismo y con el trabajo constantemente reflexionado por lo menos entre profesores y orientadores educativos.

También se presenta un aspecto importante a considerar en las estrategias que la escuela puede realizar en relación a la prevención del embarazo temprano; ya que como encontramos en el presente estudio, el embarazo de estas jóvenes se puede presentar casi al entrar a la secundaria. Los cursos sobre sexualidad y adolescencia se dan en tercer año de secundaria, demasiado tarde en algunos casos en la medida que se presenta la posibilidad de que las alumnas se embaracen antes de llegar a este grado y a sabiendas de que las jóvenes con niveles educativos de secundaria tienden a mayores tasas de fecundidad que las adolescentes con mayores niveles educativos. Además tenemos que considerar que el embarazo temprano se convierte en un detonante de las condiciones que viven y, que determinan las posibilidades de desarrollo educativo de adolescentes en condiciones de vida desventajosas.

Este estudio nos muestra aspectos importantes que debemos considerar en nuestro trabajo dentro de las escuelas secundarias:

Uno de estos aspectos es reconsiderar la importancia de dar información sobre sexualidad y prevención de embarazos tempranos a partir del primer grado y no esperar a que éstos se sigan presentando.

Otro aspecto importante que encontramos en este estudio, es lo determinante de la motivación hacia el estudio como una actividad propia de la escuela, como uno de los aspectos en que tiene que contribuir a construir dentro de la comunidad en que se encuentra ubicada ésta, basada en el conocimiento de la perspectiva de los alumnos sobre sus propias condiciones de vida y escolares.

Bibliografía

- Alexander, K., Entwils, D. and Horsey, C. (1997) "From First Grade Forwar. Early Foundations of High School Dropout" **Sociology of Education** 70 (april): 87-107.
- Arcelius (1994) "La adolescente y su familia" En: **Revista Psicológica No. 22** pp. 15-20
- Atkin, L. (1994) "Riesgos psicológicos y complicaciones perinatales" En. **Revista Psicología. El embarazo en la adolescencia** Pp. 4-6
- Beig, M. (1991) "Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos" **Historia y Fuente Oral No. 4**, Barcelona España, 5-10
- Berstein (1971) *La madre frente a la sociedad* New York Association Press.
- Berstein (1994) "Riesgos y complicaciones perinatales" En. **Revista Psicología. El embarazo en la adolescencia.** 4-6
- Biggart A & Furlong A (1996) "Educating 'Discouraged Workers: Cultural Diversity in the Upper Secondary School" **Britis Journal of Sociology Education** 17(3) 253-266
- Briggs, Ch. (1986) **Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal ef the role of the interview in social science research.** Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990) **Actos de significado.** Madrid Alianza Editorial
- Conell, R W., Ashenden D J., Kessler S. & Dowsett G. W. (1982) **Making the difference. Schools, Families and Social Divison,** Sydney Austrealia. G. Allen and Unwin.
- Corona, E y Ehrenfeld, N., (11985) "Adolescencia, embarazo e identidad femenina" En: **Publicación femenina bimestral. México** División Cultural Feminista. Pp 13-16
- Charlot, B , Bautier, E y Rochex, J.Y (1992) **École et savoir dans les banlieus et ailleurs.** Paris Armand Colin Editeur.
- CRESAS, (1982) **El fracaso no es una fatalidad.** Buenos Aires Ed. Kapelusz
- De la Garza, F., Zuñiga, V., De la Vega, B. y Villareal R. (1987) "La escuela" *La cultura del menor infractor.* México Trillas
- Delgado-Gaitan C. (1994) "Russian refugee families' accommodating aspirations through education" **Anthropology and Education Quarterly** 25(2) 137-155

- De Toutier-Bonazzi, Ch. (1992) "Propuestas metodológicas" **Historia y Fuente Oral No. 6.** Barcelona, España, 181-189
- Devereux (1987) **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento** México Siglo XXI Editores.
- Elias, A (1987) "Jóvenes, inocentes y embarazadas" En: **Publicación Feminista Bimestral.** División Cultural Feminista pp. 20-22
- Fraser, R. (1990) "La formación de un entrevistador" **Historia y Fuente Oral. No.3,** Barcelona España, 129-150
- Geertz, C (1987) **La interpretación de las culturas** México, De Gedisa
- Gérumont P (1989) "Analyse des trois récits de vie de jeunes émigrés" En *Histories de Vie. Utilisation pour la Formation* G. Pineau et G. Jobert Paris L'Harmattan
- Giroux, H (1995) "Is there a place for cultural studies in colleges of education?" **The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies V. 17(2).** 127-142
- Grele, R (1991) "La historia y sus lenguajes en la entrevista de Historia Oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué" **Historia y Fuente Oral No. 5.** Barcelona, España. 11-119.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1991) "La entrevista semi-estructurada de final abierto Aproximación a una guía operativa" **Historia y Fuente Oral No. 4.** Barcelona, España, 23-57
- Ibáñez, T (1995) "La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista" **Revista Universidad de Guadalajara** 21-26
- King, D (1991) "La grabación de campo en la historia oral" **Historia y Fuente Oral No. 4** Barcelona, España. 63-78
- Klein, R. E. y Chápela, G. (1994) "Programas de intervención para adolescentes" En: **Revista Psicología. El embarazo en la adolescencia** Pp 24-31.
- Laureau A. & Shumar W (1996) "The Problem of individualism in family-school Policies" **Sociology of Education. Extra issue** 24-39
- Lavia (1985) *Viviendo nuestra sexualidad* Buenos Aires Estaciones Pp. 81-95
- Levinson, B. (1996) "Social Difference and Schooled Identity at Mexican Secundaria" En **The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling**

and Local Practice. B Levinson, D. Foley and D Holland (eds.). Albany, State University of York Press.

Lichtenstein, S. (1993) "Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school". **Exceptional Children**. **59(4)**:336-347.

López, G , Assael, J. y Neuman, e , (1984) **La cultura escolar ¿responsable del fracaso?** Santiago de Chile. Programas Interdisciplinarios de Investigación Educativa

Magrassi, G , Rocca, M , (1980) **La historia de vida.** Buenos Aires Centro Editor de América Latina, S A.

Medina, R , (1995) "Estudio de la familia nuevas direcciones de investigación psicosocial El método biográfico en el marco del construccionismo social" **Familia No. 1**: 24-34.

Mehan, H., (1986) "Educational handicaps as a cultural meaning system" **Ethos 14(1)**: 73-91

Molina Romero, C. (1992) "Embarazo en Asolescentes" **Diagnósticos**. 1991 Publicaciones SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer). Chile.

Perrenoud, P., (1990) **La construcción del éxito y fracaso escolar.** Madrid, Ediciones Morata

Pérez Segura, J. y Torres, A. (1994) "Repercusión del embarazo en la salud perinatal de la adolescente" En **Revista Psicológica**. pp. 2-3

Rico, A (1986) "Madres solteras y adolescentes". Pontificia Universidad Javefiana. Colombia. Pp 29-43

Rockwell, E (1987) "Reflexiones Sobre el Proceso Etnográfico (1982-1987)". Documento del Departamento de Investigaciones Educativas. México CINVESTAV-IPN

Rosaldo () Cultura y verdad

Singh, S. y Wulf, D. (1990) "Las Américas de hoy día" **Adolescentes de Hoy, Padres del Mañana: Un perfil de las Américas.** The Alán Guttmacher Institute. New York

Rymes, B., (1995) "The construction of moral agency in the narratives of high-school drop outs" **Discourse and Society**, **6(4)**: 495-516

Segura (1996) "El embarazo de las adolescentes" En **Revistas de Psicología: Sexualidad** Pp 8-11.

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

Tolber, K. (1994) "La adolescente embarazada: características y riesgos psicosociales" En **Revista Psicológica. El embarazo en la adolescencia**. Pp 7-14

Voelkl, K. (1997) "Identification with school" **American Journal of Education** 105 Mayo:294-318.

Zetina, M. (1991) "Factores asociados al embarazo en la adolescente" En: Algunas consideraciones sobre el embarazo en la adolescencia. alternativas de intervención primaria. Tesina para licenciatura. UNAM, Campus Iztacala