



**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Relatos y significados sobre proyectos de vida y profesionales de egresados
de una telesecundaria en el Estado de Hidalgo**

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Educación

Presenta
Marcela Morán Noriega

Tutora
Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

ÍNDICE

Agradecimientos	6
Introducción	7
Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio	12
1.1. Relevancia del tema de estudio.....	12
1.2. Delimitación del tema.....	19
1.3. Problema y objetivos de la investigación.....	22
1.4. Perspectiva metodológica.....	23
1.5. Entre el pasado y el presente de la telesecundaria 28.....	30
1.6. Algunos rasgos de las condiciones de la telesecundaria 28...	34
1.7. Con quiénes y por qué dialogar en esta investigación.....	37
1.8. Reconstrucción y seguimiento de dos generaciones egresadas de la telesecundaria 28.....	40
1.8.1. Generación 2006-2009.....	40
1.8.2. Generación 2010-2013.....	44
Capítulo 2. Surgimiento de telesecundaria	51
2.1. Masificación de la educación secundaria en América Latina y México.....	51
2.2. El modelo de telesecundaria en México.....	55
2.3. Algunas dinámicas sobre la precariedad de la gestión escolar de las telesecundarias en Hidalgo.....	65
2.4. La telesecundaria 28 en el contexto hidalguense.....	71
2.5. La comunidad de Santa María Nativitas.....	72
Capítulo 3. Abordajes y concepciones para la comprensión de las experiencias escolares	79
3.1. Referentes de la teoría de la reproducción de Bourdieu y su relación con la experiencia escolar.....	82
3.1.1. La influencia de Bourdieu en las perspectivas sobre la violencia simbólica de la escuela.....	88
3.2. Noción de <i>experiencia escolar</i> ligada a los estudios	

sociológicos de Dubet y Willis.....	9
3.2.1. Noción de experiencia ligada a perspectivas socioculturales y de mediación.....	98
3.3. La subjetividad en la experiencia escolar.....	101
Capítulo 4. Escolarización y procesos de subjetivación.....	107
4.1. Elección de la telesecundaria.....	111
4.2. Valoración positiva de la experiencia en telesecundaria. ¿Es suficiente esta valoración para continuar estudiando?.....	115
4.3. La escuela telesecundaria como espacio de posible transformación de sentido.....	121
4.4. Después de la telesecundaria, ¿continuar estudiando o trabajar?.....	128
4.5. Expectativas de futuro al salir de la telesecundaria en contextos de violencia social.....	135
4.6. Los modelos culturales y la familia.....	140
Capítulo 5. Caminos divergentes sobre la experiencia en telesecundaria (reflexiones teóricas finales)	145
5.1. La experiencia escolar: un marco de realidades divergentes...	145
5.2. El sentido de las familias en los relatos de los egresados.....	151
5.3. La escuela telesecundaria y el significado que tuvo para la toma de decisiones en la siguiente etapa vital	156
5.4. Un reconocimiento de realidades divergentes ante un mundo cambiante.....	161
Conclusiones y perspectivas.....	165
Construcción de subjetividades a través de la experiencia familiar y comunitaria en relación con las decisiones de futuro.....	166
Construcción de subjetividades a través de la experiencia escolar y su relación con las decisiones de futuro.....	168
Algunos retos para las políticas educativas en telesecundaria.....	171
Referencias	176

Anexos	185
Anexo 1. Secundaria en México y sus grados de marginación (2015)	185
Anexo 2. Croquis de la Telesecundaria 28.....	186
Anexo 3. Infraestructura de la Telesecundaria 28.....	187
Anexo 4. Equipamiento de la Telesecundaria 28.....	190
Anexo 5. Plantilla de personal de la Telesecundaria 28.....	190
Anexo 6. Escolaridad de los padres ciclo escolar 2016-2017.....	191
Anexo 7. Estadística básica educativa inicial. Educación secundaria en Hidalgo (2015-2016)	192
Anexo 8. Direcciones en telesecundaria Hidalgo ciclo escolar 2014-2015.....	193
Anexo 9. Sectores de telesecundaria en Hidalgo.....	193
Anexo 10. Mapeo de escuelas telesecundarias en Hidalgo por zona escolar.....	194
Anexo 11. Población y localidades en Hidalgo según grado de marginación (2010)	195
Anexo 12. Localidades más importantes del municipio de Cuautepec.....	195
Anexo 13. Clave de las entrevistas.....	196

Lista de tablas y figuras

Tablas.

Tabla 1.1. Imagen biográfica de los exalumnos entrevistados.....	48
Tabla 4.1. Estudios que les hubiera gustado relaizar	139

Figuras.

Figura 1.1. Mapa de ubicación de la Telesecundaria 28.....	34
Figura 1.2. Actividad al egresar de telesecundaria.....	41
Figura 1.3. Eficiencia terminal en el COBAEH.....	42
Figura 1.4. Actividades de los que no estudiaron al egresar de telesecundaria.....	43
Figura 1.5. Estado civil.....	44
Figura 1.6. Actividades al egresar de telesecundaria.....	45
Figura 1.7. Escuelas donde estudian.....	46
Figura 1.8. Trabajos en los que se ubican.....	47
Figura 2.1. Escuelas telesecundarias en Hidalgo por zona escolar...	69
Figura 2.2. Ubicación del municipio de Cuauhtepic en el estado de Hidalgo.....	73

Agradecimientos

Las personas involucradas para la elaboración de esta tesis son muchas: asesores, familia, amigos y exalumnos.

Mi reconocimiento y respeto en primera instancia para la Doctora Gabriela V. Czarny Krischkautzky por todas sus enseñanzas, paciencia y comentarios tan acertados sobre mi investigación.

A las doctoras Alicia Pereda Alfonso y Elizabeth Alvidrez, gracias por compartir también conmigo su valioso tiempo y esfuerzo para que esta investigación llegará a su fase final.

Mi reconocimiento para los lectores externos Dr. Sebastián Pla y Dra. Gloria Ornelas por su lectura y comentarios a mi trabajo

Para todos los doctores que me impartieron seminarios, mi agradecimiento porque a través de ellos pude ver con mejores elementos esta investigación.

A la familia, en especial a mis hijos Heber, Linda y Franz, porque en momentos de crisis me ayudaron a levantarme y seguir, gracias por su acompañamiento y comprensión.

Para los amigos que estuvieron conmigo compartiendo nuestros avances y momentos de parálisis, mi más sincero agradecimiento, porque el trabajo de investigación también nos lleva a través de la escritura a un mundo quizá solitario que sólo compartí con algunos compañeros del doctorado.

Y mi agradecimiento y respeto para los jóvenes de las generaciones 2006-2009 y 2010-2013 de la Telesecundaria 28 por permitirme acercarme un poco a sus vivencias y experiencias a través de sus relatos.

Introducción

“Devenimos, devenimos, todos los que somos; y a veces nos encontramos con gente que ha llegado a algo”.

Daniel Pennac

A través del relato se ponen en relieve aspectos y razones que dan sentido a nuestros acontecimientos vitales, son parte de esa narración en nuestras vidas donde explicamos al otro y nos tratamos de explicar a nosotros mismos, las motivaciones que rigen nuestras decisiones.

Desde esta perspectiva, a manera de introducción inicio con mi propio relato sobre las motivaciones iniciales para el desarrollo de esta tesis exponiendo de manera posterior, la experiencia vivida con los jóvenes y sus relatos, lo cual generó en mi, el respeto y admiración al otro, ese alumno que egresa de una telesecundaria y comparte con nosotros sus motivaciones para tomar diversos caminos en la vida.

Al pasar de los años en mi trabajo como docente, nada es estático, las generaciones de jóvenes van y vienen de manera tan cotidiana, que no nos permitimos voltear atrás para reflexionar sobre el sentido y significado de nuestra labor, y mucho menos el impacto que se tiene en la vida de cada uno de los jóvenes que comparten con nosotros sus experiencias escolares.

Es innegable que en mi trayecto laboral en algunas ocasiones me hacía preguntas al respecto, tales como: ¿qué habrá sido de la vida de tal o cual alumno?, ¿seguirá estudiando?, ¿en dónde trabajará?, o como en el caso de los jóvenes de esta investigación, ¿qué habrá sido de cada joven al egresar de la escuela telesecundaria?... y algunas de las respuestas fueron contestadas por ellos a lo largo de este trabajo.

No obstante, estos cuestionamientos emergen en primera instancia desde mi posicionamiento como docente de telesecundaria de tal manera que también me cuestiono sobre el sentido y significado que para ellos tuvo su paso por una escuela de esta modalidad para sus proyectos de vida a futuro.

Tomando en cuenta algunas de estas cuestiones y otras que fueron surgiendo desde los inicios de esta investigación, se tomó como elección realizar el seguimiento de dos generaciones egresadas de la telesecundaria número 28 entre los años 2006 y 2013, para ubicar las actividades a las que se dedicaban cada uno de los 56 egresados, como una primera fase de indagación y después focalizar a un grupo de 14 jóvenes en la realización de entrevistas con mayor profundidad.

Este primer seguimiento implicó la visita a los hogares de cada uno de esos 56 alumnos durante algunos meses, para escuchar a qué se habían dedicado al momento de egresar de la escuela telesecundaria y sobre sus planes a futuro. Lo anterior, también implicó, en muchos de los casos, el acercamiento a sus padres en cuanto al pensamiento de algunos de los ellos con respecto a sus hijos.

Vivir la experiencia de primera mano en cuanto a los lugares donde ellos vivían y las trayectorias recorridas para llegar a la escuela telesecundaria, significó para mí grandes recorridos caminando -por la falta de accesibilidad- y en el mejor de los casos a través de transporte colectivo.

Estas experiencias compartidas con ellos dejan en mí un recuerdo imborrable por la manera amable con la cual fui recibida, tanto de estos alumnos egresados como de sus padres y compartir conmigo en la intimidad de sus hogares las actividades a las cuales se habían dedicado al momento de egresar de la escuela telesecundaria.

Las actividades a las cuales se dedicaban estos 56 jóvenes tienen diversas tendencias, dividiendo en primera instancia a los egresados, entre los que al momento de egresar entraron inmediatamente a la educación media superior y los que se habían dedicado a otra actividad, de tal manera que surgieron otras

tendencias entre las nuevas instituciones educativas a las que habían ingresado y entre las otras actividades a las que se habían dedicado.

Este primer acercamiento también me permite convocar a algunos de ellos para la siguiente fase de la investigación en cuanto a la realización de entrevistas abiertas en otro espacio que nos permitiera una mejor escucha a sus relatos.

Dichos relatos surgieron a partir de algunas preguntas rectoras generadoras, dando paso a la comparación de experiencias escolares entre ellos y a los sentidos y significados conferidos.

Sin embargo, al escucharlos y tratar de comprender sus posicionamientos, me permitió ver, desde otras perspectivas, mi trabajo como maestra de telesecundaria y lo que implica la experiencia escolar vivida al interior de una escuela telesecundaria.

Analizar sus relatos me motivó, al mismo tiempo, a analizar mi propio relato como docente y parte integral de las políticas educativas, además de conocer otras realidades y el sustento de cada una de ellas al momento de legitimar la toma de decisiones.

En este entendido, es de considerar que, las realidades vividas por este grupo de jóvenes se configuran en sus espacios vitales.

En suma, esta investigación gira en torno a la *experiencia escolar* entendida como una acción social que traspasa los muros de la escuela y a los sujetos que forman parte de la vida cotidiana en ésta. Dicha experiencia es relatada e interpretada desde el posicionamiento de este grupo de alumnos egresados de telesecundaria, a partir de los significados que ellos confirieron a sus acciones.

Si bien existen múltiples referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos para analizar la experiencia escolar y los relatos que de ella emanan, las categorías teóricas y empíricas aquí construidas responden a las características propias del contexto estudiado y a mi experiencia como docente.

El trabajo consta de cinco capítulos. En el primero se describe la relevancia del tema, su delimitación, el problema a investigar, los objetivos, la perspectiva metodológica y algunos rasgos generales de la telesecundaria 28, así como de los interlocutores que participan en la investigación.

En el segundo capítulo se hace un breve recorrido sobre el origen de la educación secundaria en México, a inicios del siglo xx, y las condiciones educativas existentes en los años sesenta, cuando se gesta el proyecto de la educación telesecundaria, así mismo se presentan los momentos fundantes de la misma en el estado de Hidalgo y, específicamente, de la telesecundaria 28.

En el capítulo tercero se presentan los abordajes y las concepciones para la comprensión de las experiencias escolares, para lo cual se desarrolla un marco conceptual desde un enfoque socioantropológico mediante la recuperación de autores como: Bourdieu, Passeron, Dubet, Willis, Duschatzky, Czarny, Gaulejac, Aquino y García; esto como un breve recorrido a sus planteamientos teóricos y por la relevancia que representan los mismos para esta investigación respecto a la *experiencia escolar*.

En el capítulo cuarto se presenta el procesamiento del material empírico a través de seis ejes de análisis, en los que la escolarización y los procesos de subjetivación se entrelazan al momento de elegir y tomar decisiones, desde los relatos de un pasado próximo, cuando los jóvenes decidieron estudiar en una telesecundaria, hasta el momento en que identifican sus expectativas a futuro, cuando egresan de sus estudios secundarios.

El capítulo quinto contiene un conjunto de reflexiones en las cuales, después del análisis de los datos empíricos, se abren nuevos horizontes de interpretación, por lo que también se retoman a algunos otros autores como Berger y Luckmann, Petit, Sartre, Dussel y Soutwell, Bourdieu, García Canclini, Levinson, Foley y Holland, Arriarán y Beuchot, entre otros, en aras de tratar de comprender la legitimación de realidades divergentes planteadas por los interlocutores a través de los sentidos y significados otorgados a su *experiencia escolar* en telesecundaria.

El apartado final muestra las conclusiones como una posible respuesta a mis interrogantes iniciales de investigación, desde un posicionamiento socioantropológico acorde con mis horizontes de interpretación; por lo tanto, más que presentarse como algo acabado, dan cuenta de un conocimiento con apertura, en el entendido de que la riqueza de los datos obtenidos a lo largo del trabajo nos permiten llegar a nuevos cuestionamientos, a otros posicionamientos de análisis y a la construcción de reflexiones inéditas, para lo cual sería conveniente realizar nuevas investigaciones, dado que las acciones sociales son cambiantes.

Capítulo 1.

Construcción del objeto de estudio

“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas,
de pronto, cambiaron todas las preguntas”.

Mario Benedetti

1. 1. Relevancia del tema de estudio

De acuerdo con Ricoeur,

... las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, etc., pueden designar los términos discretos de la red conceptual de la acción. Pero desde un punto de vista paradigmático, las respuestas a estas preguntas forman una cadena que no es otra que el encadenamiento del relato (Ricoeur, 2006, p. 146).

El preámbulo anterior me da pauta para pensar sobre el sentido de este trabajo en cuanto a “por qué” y “para qué”. Al respecto, puedo decir que mis interrogantes surgieron a partir de las reflexiones a las que arribé con mi tesis de maestría en campo Práctica educativa,¹ las cuales, más que culminar como un proceso acabado, dieron origen a nuevas preguntas.

Aunque dicha tesis giró en torno a la evaluación escolar de los estudiantes de dos telesecundarias en el estado de Hidalgo, respecto al sentido y significación que los docentes tienen sobre la misma, me condujo, de igual manera, a la

¹Título de la tesis: *Evaluación escolar: voces de dos telesecundarias*, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional sede Tulancingo, Hidalgo, 2010.

comprensión de mi propio quehacer docente y a darme cuenta de que la evaluación escolar entendida como una acción social, tiene una trama de significación que va más allá del sujeto que la ejerce o del que la recibe.

Al ser docente de formación, la propia experiencia requiere ser objetivada para dar cuenta de lo vivido. El camino propio fue largo y lleno de diversas vivencias en contextos distintos: preescolar, primaria, educación para adultos, educación superior y educación secundaria en las modalidades de técnica y telesecundaria. En esta última mi desempeño ha sido un tanto similar al que tuve en educación primaria. La similitud a la que me refiero estriba en que la experiencia en ambos casos fue como directora comisionada con grupo, en escuelas unitarias o bidocentes, y como profesora frente a grupo, en escuelas de organización completa.

Sin embargo, una marcada diferencia está relacionada con que en educación primaria al docente se le capacita para su desempeño en escuelas multigrado con adaptaciones curriculares en sus planes y programas, pero en telesecundaria muchas de las veces se aplica el mismo modelo pedagógico como si el profesor estuviera únicamente frente a un grupo, sin que se consideren adaptaciones curriculares para atención multigrado. Además, aún no se han realizado los ajustes pedagógicos necesarios a nivel nacional respecto a la situación de multigrado, en la que un docente tiene que trabajar con dos (8.4% de las escuelas) o tres grados (12.5% de las escuelas) al mismo tiempo (Weiss, Quiroz y Santos, 2005), aunque el modelo esté diseñado para que un maestro sea el que atienda a cada grado sin desempeñar funciones administrativas directivas a la vez.

En el informe realizado en 2015: *Los docentes en México*, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señala que “se sabe que los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza” (INEE, 2015, p. 29); si consideramos que “el 75% de maestros de telesecundarias

trabajan en zonas de alta y muy alta marginación” (INEE, 2015, p. 20), señalo entonces que:

... los adolescentes de Telesecundaria comparten un momento histórico signado por la exclusión y la violencia encubierta en la génesis institucional, y que, si bien es cierto, existen debates en torno a la desigualdad social y escolar, también es cierto que hoy adquieren una singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad (Morán, 2010, p. 161).

Lo anterior me llevó –en esa tesis de maestría–, al análisis de datos con respecto a la eficiencia y calidad de la educación en telesecundaria desde distintos horizontes de interpretación, pero lo que más centró mi atención es que existen pocas investigaciones respecto a los sujetos egresados de estas instituciones y sus experiencias como una narración que dé respuesta a interrogantes como: ¿cuál es el futuro de los que egresan?, o ¿qué influye en ellos para tomar determinado camino en su futuro? y ¿de qué manera interviene en esta toma de decisión el entorno de la experiencia en la telesecundaria y la experiencia local con la familia y la comunidad? Considerando que toda experiencia puede servirnos para tomar una decisión, una narración que nos hable acerca de la vida de los actores es pocas veces motivo de atención cuando éstos egresan de nuestras instituciones educativas, en este caso, de la telesecundaria número 28, ubicada en el estado de Hidalgo.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo indagó sobre la construcción de significados que realizan los egresados de telesecundaria respecto a las anteriores preguntas a través de sus relatos.

Por tanto, para adentrarme más en lo que focalizó mi atención, fue necesario considerar aspectos como la obligatoriedad de la educación secundaria a partir de 1993, y su etapa de mayor expansión a nivel nacional, que tuvo lugar entre 1994 y 2002, precisamente, a través de la telesecundaria.

A nivel nacional, entre las tres modalidades de educación secundaria existentes hasta ese momento, la secundaria general creció 10.4%, desde 1994

hasta 2002; la secundaria técnica, 27.5%; pero la educación telesecundaria tuvo un crecimiento de 96 por ciento.²

Como muestra del crecimiento de la telesecundaria, observamos que para 1993-1994 la matrícula en secundarias generales fue de 47.54%, en técnicas de 21.84% y en telesecundaria de 30.61%; mientras que para 2001-2002, fue de 40.52% en secundarias generales, 20.44% en técnicas y 39.04% en telesecundaria (Weiss, Quiroz y Santos, 2005).

De acuerdo con los datos más recientes facilitados por el INEE, en el documento *Panorama educativo de México 2014*,³ durante el ciclo escolar 2013-2014, a nivel nacional, había 35 745 871 alumnos inscritos en educación básica, media superior y superior, de los cuales 72.6% se encontraba en educación básica, 13.1% en educación media superior y 9.6% en educación superior (INEE, 2015). Por lo anterior, podemos notar que la mayor concentración de alumnos se ubica en educación básica. Observamos también que, aunque las tasas de crecimiento anual de la población educativa que se atendió entre 2014 y 2015 se fue incrementado,

... el Sistema Educativo Nacional aún no logra asegurar la asistencia escolar sobre todo de los grupos de edad preescolar (3 a 5 años) y bachillerato (15 a 17 años), situación que atenta contra el derecho a la educación de estos niños y jóvenes (INEE, 2015, p. 26).

Y si analizamos los datos de extraedad,⁴

... los resultados en el ciclo escolar 2013-2014 van en aumento conforme se transita por los niveles educativos: 3 de cada 100 presentaron extraedad en educación primaria, 4 de cada 100 en secundaria y 16 de cada 100 jóvenes en la educación media superior (INEE, 2015, p. 264).

² La telesecundaria es una modalidad que opera el mismo currículo nacional para la educación secundaria, su certificación es equivalente a la de las otras modalidades; la diferencia reside en el modelo académico que se aplica, de manera específica, en los elementos mediadores entre los contenidos escolares y los estudiantes. En telesecundaria los mediadores son: las clases televisadas, el maestro único de grupo y los libros del alumno y del maestro (Weiss, Quiroz y Santos, 2005).

³ Recuperado de <https://www.google.es/#q=panorama+educativo+de+m%C3%A9xico+2014>

⁴ Se refiere al desfase de dos años o más entre la edad cronológica del alumno y la edad escolar reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del sistema educativo.

Lo anterior se traduce en un problema respecto a la conclusión de trayectorias educativas en el tiempo idóneo. Así mismo, cabe destacar la interrupción de las trayectorias escolares en el nivel de secundaria; es decir, al concluir la educación secundaria, muchos jóvenes interrumpen su trayecto educativo. En las estadísticas correspondientes encontramos que 60 de cada 100 jóvenes de entre 15 y 17 años que se dedican a un trabajo extradoméstico o doméstico mayor a 20 horas, no asisten a la escuela (INEE, 2015).

Sin embargo, tales situaciones no sólo se asocian con la interrupción de la trayectoria escolar, sino que también se relacionan con las características de la propia telesecundaria, porque “el 97% de escuelas Telesecundarias se ubican en localidades rurales y 70.4% se concentran en localidades de alta o muy alta marginación” (INEE, 2015, p. 323). Con esto no quiero decir que el contexto en el que se encuentra la telesecundaria sea determinante para que los jóvenes no sigan estudiando; no obstante, estos datos nos dan una idea sobre el tipo de decisiones que toman los alumnos luego de concluir la telesecundaria.

De igual modo, es necesario mencionar que durante el ciclo 2013-2014 las telesecundarias representaron 48% del total de las escuelas secundarias del país, a esto agregamos que, de acuerdo con la información de los perfiles de los alumnos de tercero de secundaria, 83.8% de los de telesecundaria consideran que lo que aprenden en ella les ayuda en su vida cotidiana, mientras que 54.2% tiene pocas expectativas de continuar sus estudios (INEE, 2015). Estos datos y mi propia experiencia como docente de telesecundaria, han sido los ejes que me han llevado a cuestionar eso que parece tan natural, o sea, que 54% “tiene pocas expectativas de continuar sus estudios”.

Consideraré entonces la necesidad de analizar con mayor profundidad lo que estos datos nos muestran en cuanto a la problemática educativa que representa la continuación de los estudios. Dicha problemática se complementa con otros factores que se señalan en diversos estudios estadísticos, por ejemplo, que en 2013 “los jóvenes con educación media superior obtuvieron un salario 19% mayor respecto a los jóvenes que contaban con la educación básica” (INEE, 2015, p. 395),

es decir, ¿qué condiciones estructurales les impone la realidad socio-económica a estos jóvenes cuando egresan de telesecundaria, en específico los que viven en comunidades con altos grados de marginación?

Al observar los datos cuantitativos a través de un panorama más actual y amplio, a nivel nacional y de acuerdo con los resultados de “la Prueba Planea en su aplicación de evaluación del logro referido a los centros escolares (ELCE)” (Olvera, 2015, p. 91), en nuestro país existen 31,635 secundarias, de las cuales 1,344 son comunitarias, lo que representa 4.24%; 6,883 pertenecen a la modalidad general pública, es decir, 21.75%; 4,376 son privadas, que corresponde a un porcentaje de 13.83%; 3,705 en la modalidad de técnica pública, con un porcentaje de 11.71%; y 15,327 pertenecen a la modalidad de telesecundaria, que representan 48.44% (Olvera, 2015).

No obstante, al analizar la evolución de la educación telesecundaria a lo largo de los años y lo que el uso del modelo ha implicado, parece contradictorio que a pesar de todo el apoyo con el que cuenta,⁵ éste sea uno de los subsistemas con niveles de logro más bajos en evaluaciones a nivel nacional.

De manera específica, si volvemos a retomar el estudio realizado por Santos (2001) en el cual además de detectarse problemas en el equipamiento y funciones de los profesores, también se observó un intenso movimiento rotatorio

⁵ Cuando digo apoyos me refiero, por un lado, a las implementaciones tecnológicas (antena parabólica, decodificador, TV a color, Sistema Edusat); y, por otro, al soporte de la Unidad de Televisión Educativa, la Unidad de Telesecundaria, el Centro de Entrenamiento en Televisión y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Unidad de Telesecundaria (UTS): es la encargada de establecer las normas de operatividad y su evaluación en todo el país con autonomía para proponer el constante mejoramiento.

Unidad de Televisión Educativa (UTE): es la encargada de la producción de las lecciones televisadas desde 1981.

Centro de Entrenamiento en Televisión: es el encargado de capacitar para el más alto nivel en producción de televisión educativa.

Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat): atiende la creciente demanda del servicio a través de una plataforma analógica en el satélite Morelos II, digitalizada con los satélites Solidaridad I y II que permite la transmisión en 16 canales con alcance continental.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE): organismo internacional orientado a satisfacer necesidades educativas tecnológicas y desarrollo social mediante la innovación, la difusión y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (recuperado de www.ilce.edu.mx/quienessomos).

en los profesores, por lo que los proyectos perdían continuidad, así mismo, sólo 8% de los alumnos en el estudio referido lograban el aprendizaje, acentuándose esto en los planteles de mayor marginación, por lo que concluye en su informe que la telesecundaria reproducía la marginación.⁶

De acuerdo con Olvera, respecto a la Prueba Planea, “el INEE determinó el grado de marginación de cada escuela participante” (Olvera, 2015, p. 91) (ver anexo 1). Dado lo anterior, podemos encontrar que hasta el año 2015, casi la mitad, es decir, 48.44% de escuelas secundarias en nuestro país pertenecen a la modalidad de telesecundaria, y que el mayor porcentaje de esta modalidad se encuentran ubicadas en zonas de muy alta o alta marginación, por lo que de 15,327 escuelas telesecundarias, 71.27% se encuentran en este nivel de marginación.

En este sentido,

... hablar de escuelas en México es hablar de heterogeneidad, de múltiples realidades y contextos. En la práctica no existe un solo tipo de escuela, ni “una sola” escuela mexicana, pues cada una se determina a partir de su historia, ubicación, tamaño de localidad, población que atiende, tipo de sostenimiento, entre otros factores” (Olvera, 2015, p. 89).

De manera más específica, en nuestro país, el Consejo Nacional de Población (Conapo),⁷ señala que hasta el año 2010 “78.9 por ciento de localidades se encontraban en los niveles más altos de marginación, donde viven más de 25 millones de personas con escasas oportunidades de beneficiarse del desarrollo” (Conapo, 2010, p. 23), en el entendido de que “la marginación se concibe como un problema estructural de la sociedad, en donde no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las capacidades para adquirirlas” (Conapo, 2010, p. 11).

⁶ Santos del Real, A. y Carvajal Cantillo, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX (12° trimestre), 69-96.

⁷ Recuperado de www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documento_principal/Capitulo01.pdf el 2 de mayo de 2016.

Por lo tanto, si se consideran las proyecciones poblacionales en el panorama educativo de México, durante el ciclo escolar 2013-2014 existían en el país más de 118,000,000 de personas, de las cuales 26 millones habitaban en más de 188,000 localidades menores a 2,500 habitantes (INEE, 2015, p. 43), por lo que las cifras sobre marginación muestran una amplia desigualdad regional debido a que 27.7% de la población vive en localidades de alta y muy alta marginación, condiciones que se asocian a la carencia de oportunidades y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas (INEE, 2015, p. 43).

Finalmente, y acotando la información al plano estatal, de acuerdo con el Conapo (2010),⁸ Hidalgo es a nivel nacional una de las ocho entidades con grado de marginación alto (48.79%), se destaca que la mayor proporción de población (58.71%) reside en localidades pequeñas y que la mayor expansión de la educación secundaria ha sido a través de la modalidad de telesecundaria, la cual atiende a más de la mitad de la población estudiantil (63.75%).

1. 2. Delimitación del tema

La educación telesecundaria en México surgió enfocada primordialmente al medio rural, suburbano y marginal, por lo que considero que desde su origen posee una singularidad que ha marcado todas y cada una de las actividades que en cualquier escuela de este tipo se realicen. Dicha singularidad se relaciona directamente con lo “marginal”, palabra que denomina a todo un entorno socioeducativo delimitado por un estigma. Al respecto, Bourdieu señala que para ir más allá de las manifestaciones aparentes hay que remontarse evidentemente hasta las verdaderas determinantes económicas y sociales de innumerables atentados a la libertad de las personas, a su legítima aspiración al bienestar y a la realización de sí mismos, que ejercen hoy día no solamente las restricciones implacables del mercado de trabajo o de vivienda, sino también los veredictos del mercado escolar (Bourdieu y Passeron, 2008).

⁸ Recuperado de www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf

La presente investigación se centró en torno al tema de la continuidad escolar en los estudiantes que cursaron el nivel de secundaria en la telesecundaria número 28, considerando lo que algunos autores señalan en investigaciones realizadas en contextos similares que muestran que “el sistema no les garantiza superar el efecto de destino de los estigmas con los que a veces son marcados” (Llomovate y Kaplan, 2005, p. 79). Lo anterior cobra importancia ante el reciente decreto de la obligatoriedad de la educación media superior a nivel nacional, pues habría que indagar las condiciones en que se encuentran aquellos posibles aspirantes a dicho nivel educativo, porque quizá algunos logren superar estos estigmas y sus caminos sean de gran satisfacción escolar o de vida.

Esta investigación no pretendió enfocarse en la eficiencia terminal, debido a que el interés se centra en comprender lo que orientó las decisiones de los estudiantes para continuar con el bachillerato después de la telesecundaria, a través de sus propias narrativas; esto tomando en cuenta a las personas que influyeron en ello, los caminos escolares o de vida a los que tuvieron acceso, el significado que ello tuvo, el grado de satisfacción o insatisfacción que lo anterior les confirió y, finalmente, la influencia de todos estos aspectos en su escolaridad en telesecundaria.

Si consideramos que, de acuerdo con los principios normativos⁹ que sustentan a la educación básica, se pretende el desarrollo integral de los educandos mediante el proceso educativo, específicamente, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 propone para telesecundaria transformar el sistema en un modelo interactivo que incorpore el uso de nuevas tecnologías de información. Para dicha transformación se implementan las siguientes estrategias: evaluación de resultados de aprendizaje a través del fortalecimiento de la cultura de la evaluación; capacitación de los docentes, al reforzar sus habilidades de enseñanza, investigación, difusión del conocimiento y uso de nuevas tecnologías; actualización de programas y materiales educativos con la finalidad de elevar la

⁹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley General de Educación, Programa Nacional de Educación 2001-2006, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, Plan Sectorial de Educación 2007-2012 y Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

pertinencia y relevancia del desarrollo integral de los estudiantes; equidad en la asignación de recursos entre las regiones más rezagadas y las que han alcanzado un mayor desarrollo; modernizar y ampliar la infraestructura educativa al dirigir las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación; impulsar una formación integral en la que se contemplen los conocimientos básicos, así como los valores éticos, cívicos, históricos y culturales; y, finalmente, impulsar una educación integral para un desarrollo humano sustentable.¹⁰

Lo anterior se podría describir como un deber ser que, sin embargo, considero que en la vida cotidiana de los alumnos parece que toma otros rumbos. Y es en relación con lo anterior cuando me cuestioné sobre la experiencia sociocultural de los jóvenes en una telesecundaria, en el entendido de que lo académico se encuentra mediado no sólo por la experiencia escolar en los distintos niveles, sino, además, por las interacciones con los padres, los maestros y los mensajes de la comunidad que influyeron en las decisiones sobre el futuro de los egresados de telesecundaria, en específico, los de la escuela telesecundaria 28 de Santa María Nativitas, municipio de Cuautepec de Hinojosa, Hidalgo.

En este sentido, las preguntas que orientaron inicialmente mi búsqueda en la investigación fueron:

1. ¿Cómo influyó en los alumnos de esta telesecundaria el medio familiar para decidir cuál camino tomar al egresar?
2. ¿Cuál fue el motivante para continuar sus estudios?
3. ¿Qué significado dieron a las adversidades encontradas en la realización de sus planes a futuro?
4. ¿Qué significó para ellos el rumbo que tomó su vida al egresar de la telesecundaria?
5. ¿Cuál es la mediación de la experiencia en telesecundaria para la definición de los caminos posibles en su vida?
6. ¿Qué influencia tuvo en ellos su convivencia con otros elementos de la comunidad sobre sus posibles proyectos de vida?

¹⁰ Recuperado de <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>

1. 3. Problema y objetivos de la investigación

A través del Programa Estatal para el Fortalecimiento de Telesecundaria (PEFT 2011), en el estado de Hidalgo se localizaron causas multifactoriales¹¹ que originaron niveles insuficientes en el logro educativo, también se realizaron encuestas a los alumnos que arrojaron las diversas problemáticas detectadas en cada una de las asignaturas; además de llevar a cabo análisis estadísticos en las formas 911¹² y en las plantillas del personal de cada institución sobre los perfiles docentes que permitieran una mejor visión del contexto educativo en telesecundaria en Hidalgo, para tratar de comprender los bajos niveles en el logro educativo. Sin embargo, hubo poco avance sobre un análisis enfocado en los sujetos mismos de tales evaluaciones, en un sentido más amplio históricamente como un después a su paso por la educación telesecundaria, que diera cuenta de una realidad con un enfoque que permita conocer lo que pasa a los estudiantes cuando egresan en relación con los diversos caminos que siguen.

Este panorama en mi objeto de estudio es algo que no se hace visible en los resultados estadísticos sobre continuidad entre los niveles de secundaria y bachillerato, por lo que las cuestiones anteriormente planteadas me permitieron focalizar el cuestionamiento que hago como problemática principal a dilucidar en esta investigación: ¿cuál es el impacto, para la toma de decisiones a futuro, de la educación telesecundaria, así como de los mensajes familiares y comunitarios en la vida de algunos de sus egresados? Cuestionamiento que busqué comprender a través de una investigación en el estado de Hidalgo en la telesecundaria 28,¹³ por medio del Doctorado en Educación, en torno a las decisiones para elegir caminos futuros en algunos de sus egresados.

¹¹ Para el PEFT las causas son: contextos de alta y muy alta marginación, la situación económica familiar, desintegración familiar, necesidad económica (Beca Oportunidades), reprobación y, en menor índice, la relación maestro-alumno, ausentismo y bajo desempeño de algunos docentes (recuperado de http://www.telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/peft/docs/PEFT_Estados/PEFT_2012_HG.pdf).

¹² Estadísticamente en el 2010 la reprobación de alumnos en primer grado de telesecundaria fue de 4.68% con una aprobación de 95.31%; en segundo grado de 4.8% en reprobación y de 95.17% en aprobación; y en tercer grado de 2.48% en reprobación y de 97.51% en aprobación (recuperado de http://www.telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/peft/docs/PEFT_Estados/PEFT_2012_HG.pdf).

¹³ Focalizada durante el año 2012 dentro de los Módulos Integrales de Fortalecimiento Académico Específico (MIFAE) y por el PEFT.

Lo anterior me llevó a considerar las visiones sociales sobre el sentido de la escolarización y la posible profesionalización, así como las coyunturas de vida que perciben y que orientan la conformación de futuros posibles. Así mismo, para indagar lo anterior, busqué profundizar sobre los modos en que el contexto familiar y comunitario (local), así como la misma experiencia en la telesecundaria, habilitan u obturan los imaginarios de futuro a través del siguiente objetivo general y objetivos específicos.

Objetivo general

Contribuir al conocimiento sobre las construcciones de significados que realizan algunos de los egresados de la telesecundaria 28 (perteneciente a la zona escolar 33 con sede en el municipio de Cuautepec Hidalgo), del sentido que tuvo su experiencia escolar en la Telesecundaria sobre sus proyectos de futuro.

Objetivos específicos

1. Reconstruir el significado de su experiencia escolar en la telesecundaria a efecto de analizar los trayectos tomados por algunos egresados de la telesecundaria 28.
2. Analizar la influencia de los mensajes comunitarios sobre las decisiones de seguir o no estudiando en algunos de los estudiantes que egresaron de la telesecundaria 28.
3. Identificar la influencia que la experiencia en la telesecundaria tiene en la toma de decisiones para su futuro.

1. 4. Perspectiva metodológica

Los datos anteriores me llevaron a cuestionarme aún más sobre las decisiones que toman los egresados de telesecundaria en específico, por la relevancia de su expansión, en tanto a los caminos que siguen y las experiencias vitales que ello

conlleva, a través de un estudio cualitativo de corte socioantropológico, en una lógica dialéctica flexible y de reformulaciones.

Según Achilli (2005), investigar desde el parámetro de esta lógica implica la no disyunción de los procesos de acceso, recolección y construcción de la información con los del análisis interpretativo de esa información. En este entendido, se trata de desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones integrativas, lo cual implica dos vertientes de interpretación: por un lado, los nexos conceptuales con los cuales se argumenta la construcción del objeto de estudio, pero también, por otro lado, se entiende a la interpretación en el sentido de comprender los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares.

Apegado al problema de investigación, este trabajo se encuadró como una investigación cualitativa, debido a que se interesa “por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 29). Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, con una aplicación de métodos de análisis de explicación flexibles y sensibles al contexto social para dar cuenta de lo que se describe, explica, elucida, construye y descubre.

Esta elección de perspectiva metodológica se centró en que “la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 33).

Según esta misma autora, al reflexionar sobre mi investigación, vale la pena reconocer que mis valores, perspectivas, creencias, deseos y expectativas también influyeron en la realidad que estudié. Es lo que denomina *epistemología del sujeto cognoscente*, la cual “está centrada en el sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su

instrumental metodológico” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 50), por lo que procuré un abordaje desde la reflexión epistemológica en cuanto a una actividad persistente, creadora, que se renovó una y otra vez. Por lo tanto, al ser ésta una investigación cualitativa, el paradigma de mayor peso fue el interpretativo, para reducir la distancia supuesta entre mi posicionamiento de sujeto cognoscente y el sujeto que está siendo conocido, de tal manera que pude arribar a una *epistemología del sujeto conocido*, porque ésta:

... viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 51).

Sin embargo, la propuesta, de acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006), es tratar de lograr una *metaepistemología* al considerar que:

... ambas epistemologías, la del sujeto cognoscente y la del sujeto conocido, se complementan sin excluirse y porque las concepciones teóricas acerca del sujeto que se está conociendo y que operan como parte del horizonte interpretativo del investigador, no serán rechazadas sino en la medida en que impidan a ese sujeto conocido manifestarse en su integridad y al investigador transformarse como efecto de esa manifestación (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 52).

En este entendido, desde esta perspectiva de investigación se “enfatisa la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación” (Reynaga, 1998, p. 126).

No obstante, es conveniente enfatizar que, a través de este proceso en la generación de una metaepistemología, el camino no fue algo fácil, porque se renovaron continuamente mis reflexiones epistemológicas sin perder de vista la epistemología del sujeto conocido, generando en el camino de la investigación y en mi papel de docente transformaciones sustantivas en lo que a interpretación y significación se refiere, además de valorar la riqueza que nos otorgan las

narraciones de la *experiencia escolar* desde el posicionamiento del sujeto conocido.

Para Ricoeur (1995), la narración, aunque se incluye en los géneros literarios, comparte con la metáfora que los efectos de sentido producido por ambas incumben al mismo fenómeno central de innovación semántica, y ésta consiste en la invención de una trama, y es aquí donde lo nuevo, lo no dicho todavía, lo inédito, surge en el lenguaje, tomando juntos e integrando en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y dispersos, esquematizando así una significación inteligible que se atribuye a la narración como un todo.

Por lo tanto, los alumnos entrevistados en esta investigación se consideran “fuentes vivas, actuantes, que construyen una matriz compleja de producción de sentido, que se expresan mediante la vivencia, la evocación, los recuerdos, la memoria” (Aceves, 1998, p. 226).

En este sentido, en los relatos de los jóvenes de esta investigación es importante también mencionar que, de acuerdo con Mallimaci y Giménez (2006), es una mirada desde las ciencias sociales, en donde el investigador relaciona una vida individual/familiar con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre, analizando cómo ese mismo contexto influencia y es transformado por esa vida individual/familiar. En este caso, también se delimita que el investigador:

... recurre a supuestos teóricos para comprender el relato de vida del investigado desde su propio punto de vista, y una perspectiva llamada biografía interpretativa en la que se introduce con fuerza la noción de reflexividad en el trabajo del investigador, que tiene que considerar en sus supuestos no solo el contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad, sino también el propio lugar de quien escribe en el relato que contribuye a construir (Creswell citado por Mallimaci y Giménez, 2006, p. 176).

Para Klein (2008), la narración oral de vida es el proceso narrativo a través del cual un sujeto cuenta en una situación de entrevista su vida, en donde el

narrador actualiza y da forma a su pasado en el proceso mismo de narrar, por lo que se mueve libremente en el tiempo hacia atrás y hacia adelante.

Sin embargo,

... es a través del relato de vida que el sujeto, que no conoce su origen sino a través de otros relatos y que ignora su fin, se escribe como relato, se inventa un principio y un fin para acceder de este modo al conocimiento sobre sí mismo y esclarecer el sentido de su vida (Klein, 2008, p. 19).

Por lo tanto, una vez que se delimitó el qué, fue necesario delimitar el quién, por lo que se acotó que el punto de origen para esta investigación como universo empírico fueron algunos alumnos egresados de dos generaciones recientes (2009 y 2013), de la telesecundaria 28 del municipio de Cuautepec, en el estado de Hidalgo.

El objetivo de entrevistar a egresados de la telesecundaria fue comprender significados sobre sus proyectos de vida y su relación con la experiencia escolar en esta modalidad educativa a través de *relatos*. De acuerdo con Bertaux (citado por Mallimaci y Giménez, 2006, p. 176), hay relato desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona un episodio cualquiera de su experiencia de vida. Lo anterior implica adoptar una definición minimalista de la historia de vida, porque supone centrar la experiencia en un periodo de la existencia del sujeto, como es el caso de este trabajo, al haberse enfocado en las motivaciones sobre los posibles caminos a seguir por parte de los egresados de telesecundaria, en la búsqueda a través del relato de posibles influencias de la familia y la comunidad que los pudieron haber conducido a tomar determinadas decisiones.

De tal manera que pude abandonar el punto de vista único, central y dominante, en beneficio de la pluralidad de perspectivas coexistentes y a veces directamente rivales, en las que, de acuerdo con Ferrarotti (citado por Mallimaci y

Giménez, 2006), se pueda destacar el valor del relato hecho historia de la persona que crea y valora su propia historicidad.

Por lo tanto, según Bertaux (citado por Mallimaci y Giménez, 2006), se optó por un diseño *multivocal* o *polifónico* que me permitió cruzar referencias y relatos de diferentes egresados de telesecundaria, teniendo como referente las preguntas de investigación, y tratando de comprender los horizontes de sentido y las lógicas que articularon sus acciones. A partir de esta postura como filtro, se me permitió acceder a esa porción de realidad en cuanto al trayecto de cada uno de los egresados motivo de este estudio.

Este posicionamiento epistémico estuvo vinculado con el uso de la etnografía, en el sentido de tratar de documentar lo no documentado (Rockwell, 2011), y la atención que se dio a los significados para la construcción de conocimiento; esto me permitió un cambio de conciencia que me hizo mirar de manera distinta los procesos educativos y sociales. Para llevar a cabo dicho posicionamiento, utilicé algunos elementos de la etnografía como la entrevista y el diario de campo.

En cuanto a la entrevista, se utilizó de forma abierta, pues, de acuerdo con Sierra (1998), es un tipo de conversación¹⁴ ubicada entre la charla cotidiana y la entrevista formal que permite la expansión narrativa de los sujetos, quienes, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación y objetivación de la propia experiencia.

Al tratarse esta investigación precisamente sobre los relatos de algunos egresados, se plantea que

... a través de entrevistas¹⁵ realizadas a partir de una guía, pero sin estructurar las preguntas, podremos permitirnos escuchar mejor al entrevistado o la entrevistada en sus

¹⁴ Autores como Corona y Kaltmeier (2012) mencionan una ética investigativa que parte de un ideal de llegar a un diálogo con el otro, generando un intercambio horizontal y recíproco a través de negociaciones permanentes.

¹⁵ Fue necesario entonces tomar en cuenta, conforme a Mallimaci y Giménez (2006), algunos referentes en cuanto a las entrevistas: los datos surgen de una serie de conversaciones con el entrevistado, por lo que son eventos interactivos contruidos *in situ*, que consideran idas y venidas con espacio a los olvidos y a los

idas y venidas por distintos momentos de su existencia, podremos seguirlo en los diversos ambientes por los que transita, y lo encontraremos en las esferas de actividad en las que su vida se desenvuelve (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 192).

Con lo anterior no se pretendió llegar a una verdad¹⁶ universal, por lo que se procuró la observación de los datos particulares inmersos y estructurados en la totalidad social, evitando así la superficialidad, por lo que se trató de penetrar más allá de la apariencia. Se impuso, por tanto, una metodología que atendió a los datos de la realidad, pero que no olvidó que hay que ir más allá de lo que aparece para captar el fenómeno en su objetividad (Adorno, 2001).

De tal forma que, atendiendo en primera instancia a una reflexión sobre mi realidad como docente desde hace más de 30 años en diferentes niveles educativos, tanto oficiales como particulares, los últimos años me condujeron a una pregunta que desencadenó una serie de reflexiones con respecto a lo que ha significado para mí el desempeño de una práctica pedagógica.

Precisando aún más, al desempeñarme como docente en el nivel de telesecundaria, esta pregunta se agudizó en mi interior quedando planteada como eje rector en este trabajo de investigación. Y es, por lo tanto, esta reflexión conmigo misma la que me llevó a cuestionarme en un primer momento sobre mi proceder, ¿en qué medida tuve conciencia de mi propia trayectoria y la toma de decisiones al salir de la secundaria respecto a los diferentes caminos que se me presentaron?, al igual que mis alumnos, ¿qué tuvo mayor peso en esta toma de decisiones?, pero, sobre todo, ¿cuáles fueron las motivaciones que me condujeron

recuerdos en los que no sólo lo que el entrevistado nos dice cuenta algo de él o de ella, también debemos revelar sus gestos, sus silencios, la postura corporal, por lo que se trató de aprender a escuchar bien, a repreguntar, a hacer las preguntas justas en el momento justo, abriendo e incentivando reflexiones a través de un pacto de transparencia entre el investigador y el sujeto que narra, negociando las opciones de anonimato o autoría entendiendo que se trata de la puesta en discurso de acontecimientos clave que han marcado la vida del entrevistado.

¹⁶ “No hay verdades universales, sino sociedades contradictorias, el pensar en ‘verdad’ como una sola y legítima es lo que hace errar a las ciencias sociales, por el amor a la claridad y a la exactitud de lo que se pretende conocer” (Adorno, 2001, p. 203).

a realizar esta investigación?, las cuales se van dilucidando en el transcurso de la misma.

Se hace pertinente, entonces, hacer una breve presentación del espacio de investigación para una mejor interpretación y comprensión del mismo.

1. 5. Entre el pasado y el presente de la telesecundaria 28

Las ideas se entretajan y forman un lienzo que hace posible observar algunos aspectos del contexto en que se creó la telesecundaria 28,¹⁷ lo anterior de acuerdo con el cotejo de documentos y entrevistas realizadas a los sujetos inmersos en la trama fundacional institucional, con la fortuna de recabar algunos datos desde la voz misma de su fundadora, la profesora Aída Omaña Díaz, de dos de sus directivos y de una alumna egresada de las primeras generaciones de esta institución y que ahora labora ahí como secretaria.

Al respecto, la profesora Aída Omaña, una de las pioneras de la telesecundaria en Hidalgo, menciona que después de los primeros cursos impartidos a los docentes que iniciarían su trabajo en el estado, a ella le correspondía abrir el servicio de la telesecundaria 1, pero que había declinado trabajar en la ciudad de Pachuca por iniciar mejor una telesecundaria en su poblado de origen: Santa María Nativitas, fundando la telesecundaria 28 (E05310115).

Mencionó que el primer lugar que se eligió para que funcionara la telesecundaria 28 de Santa María Nativitas, fue el frente de la iglesia, lo que llamaban “el rancho”, ahí pusieron láminas de plástico como en las primeras escuelas rurales. Desde un inicio “había personas ahí en Santa María que decían que no iba a tener éxito la tele, un señor decía, pero cómo va a ser posible que una sola pueda, si en todas partes es con varios maestros, entonces cada materia

¹⁷ Este apartado se configura a partir de una reconstrucción con base en entrevistas realizadas a la maestra fundadora de la telesecundaria 28 (con 78 años de edad al momento de su entrevista), así como las que se llevaron a cabo con la directora actual, la secretaria de la escuela (exalumna) y el director anterior, quien ya se jubiló.

tiene su maestro... pero ¿y en la primaria? ¡Damos todo!, somos de español, de matemáticas, de todo” (E05310115).

Su primera generación inició con 28 alumnos y terminó con 22 porque a pesar de que fue casa por casa a inscribir a las muchachas, éstas fueron saliéndose, sobre todo, porque los papás decían: “¡no, porque ellas se van a casar!, mejor que vayan los muchachos a prepararse... pero señor, si la mujer es la educadora, la que prepara a los hijos es la que... ¡déjela! Y sí” (E05310115).

Y en este ir casa por casa se reúne la primera generación para esta escuela cuyo nombre en sus inicios era escuela telesecundaria Lic. Álvaro Gálvez y Fuentes ESTV46-28, según consta en archivos del año 1979.

Sin embargo, durante los primeros 18 años, según la secretaria de la escuela, María Eugenia, “cuando se fundó la escuela solamente era un grado, por ejemplo, la maestra se llevaba de primero hasta tercero, entonces, la escuela tardó en crecer en ese aspecto porque ella se llevaba las generaciones” (E03090115).

De acuerdo con el profesor Lucio, que estuvo como directivo algunos años, se ratifica lo dicho por la secretaria María Eugenia, al mencionar que: “la maestra Aída trabajó atendiendo un primer grado y cuando estos pasaban a segundo, no inscribía alumnos para primero y cuando pasaban a tercero, no inscribía alumnos para primero y segundo, de tal manera que pudiera decirse que esto da cuenta del por qué la matrícula no creció durante este tiempo” (E06010215), porque “unos 10 años ella sacó generaciones completas” (E03090115), dando oportunidad al crecimiento de otras instituciones como la secundaria técnica y la telesecundaria 38 en la cabecera municipal.

En este camino fundacional, por medio de quermeses, charreadas, bailes, rifas y diversos eventos, reunieron el dinero para tener ya la escuela (E05310115); en primera instancia, quedó de manifiesto la necesidad de conseguir un terreno donde se pudiera hacer la construcción. La secretaria María Eugenia relata que el terreno fue donado a través del comisariado ejidal, aunque en un principio la

donación fue para un terreno en el centro de la localidad, pero como era muy pequeño lo cambiaron por el terreno actual y en el otro se construyó una iglesia (E03090115).

Y así es como el trabajo en diversas actividades rinde fruto para que finalmente se pudiera construir la escuela con dos módulos, en donde quedaron ubicados cinco salones, un laboratorio, la dirección, una pequeña bodega y los sanitarios. Cabe destacar que cuando la escuela llegó a seis grupos, el laboratorio se adaptó como un aula más para poder atender a dos grupos de primer grado, dos de segundo y dos de tercero, lo cual no dista mucho de la distribución que tiene en años recientes, porque es hasta el año 2010 cuando se construye un salón más y el laboratorio deja de ser un aula para ser usado como bodega y, finalmente, como biblioteca.

En cuanto al equipamiento, en un inicio se carecía de mobiliario. La maestra menciona que, como no tenían bancas, acudió a la secretaría y le dieron bancas descompuestas que tenían en una gran bodega, las cuales trasladaron en un camión, manejado por uno de los padres, y las repararon con pintura y tornillos, al igual que otras bancas de deshecho regaladas por una maestra en Huachinango (E05310115).

Podemos ver que las condiciones adversas, tanto en la captación de alumnos como en la falta de equipamiento y las dificultades para la construcción de la telesecundaria 28, estuvieron presentes desde la etapa fundante; en cuanto a su crecimiento, pudiera decirse que fue lento, considerando que fue creada en 1968, como lo relata la secretaria María Eugenia:

... cuando yo ingresé ya había primero, segundo y tercero, la primera generación ya fueron dos grupos y fue cuando la escuela ya empezó a crecer que fue en 1983, cuando yo ingresé ya fueron dos grupos... fuimos los primeros de dos grupos y entonces la escuela empezó a crecer... cuando esa generación que me tocó en el 86, nos pasamos aquí en enero del 86 ya en la escuela nueva (E03090115).

A partir de lo expuesto por la profesora Aída y la secretaria María Eugenia, observamos un recorrido de 18 años para que la comunidad de Santa María contara con una escuela telesecundaria con un edificio propio, pero con una gran variabilidad en cuanto a la matrícula que manejaba y la procedencia de sus alumnos, porque había algunos que llegaban de Xocopa en el carro, a las ocho, debido a que no había escuela secundaria en su comunidad, al respecto, la maestra Aída comenta que “eran más humildes, era como que una escuela como que más pobre, porque no había tanto, todos los que tenían posición económica se iban a la Zapata o se iban a la Técnica, así que aquí en Santa María éramos como que los recogidos de Cerro Verde, del Tepeyac” (E03090115).

Lo anterior nos muestra que, aunque a la escuela telesecundaria 28 se le reconoce un grado de marginación medio, algo que pareciera pasar desapercibido sobre los alumnos que ingresan a esta institución es que algunos de ellos provienen de comunidades con grados de marginación más elevados.

Cuando la profesora Aída se cambia de centro de trabajo, después de laborar por 22 años en la telesecundaria 28, la matrícula era de 240 alumnos, en contraste con la actual que es de 180 estudiantes distribuidos en seis grupos, con una nueva variante contextual al paso de los años, como lo menciona la secretaria María Eugenia: “llevo trabajando aquí 25 años y veo lo mismo, la misma situación no ha cambiado en ese aspecto... como los que ya no quieren en la técnica o ya no quieren en la Zapata, aquí se abre la puerta para ellos y se les da esa oportunidad para que sigan estudiando” (E03090115).

Lo anterior pone de manifiesto que, si se habla de escuelas telesecundarias, también dentro de esta modalidad se manifiesta la existencia de escuelas que captan a los alumnos con mayores recursos económicos, como la telesecundaria 38 Emiliano Zapata, y, en contraste, escuelas que captan a los alumnos de más bajos recursos, como la telesecundaria 28; cabe destacar que la distancia entre ambas instituciones es de aproximadamente un kilómetro.

Pareciera entonces que la estigmatización fundacional, aún en los últimos años, impacta a la institución, como lo dice la secretaria María Eugenia: “los de la

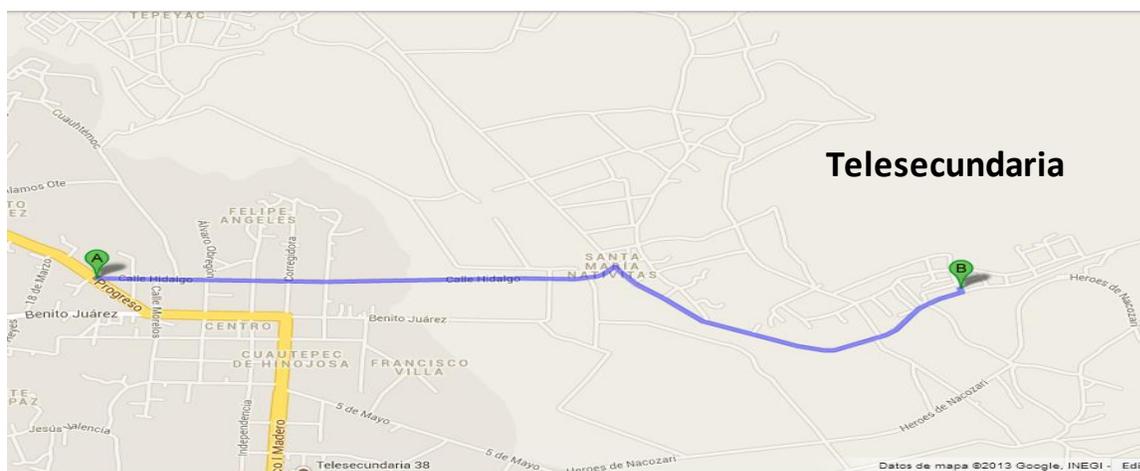
escuela primaria matutina de Santa María se van para Cuauhtepac y los del vespertino se quedan... por la misma situación económica que hay papás que no les alcanza para los pasajes” (E03090115), y con mucho esfuerzo apenas tienen para llevar a la escuela una torta y agua, además de que llegan en bicicleta desde Puerta del Yolo, que se encuentra aproximadamente a cuarenta minutos de distancia, resalta que “hay niños ¡muy, muy humildes económicamente!... ¡que ni calcetas traen las niñas! (E03090115).

Y aunque actualmente la escuela cuenta con el apoyo del programa Oportunidades, por el cual aproximadamente 80% de sus alumnos se benefician, “para que lo ocupen para lo que debe ser” (E3090115) es algo que no se lleva a cabo en su totalidad porque “lo ocupan más para sus necesidades económicas que para la escuela o los muchachos” (E03090115).

1. 6. Algunos rasgos de las condiciones de la telesecundaria 28

La escuela telesecundaria 28 se ubica en el estado de Hidalgo, en el municipio de Cuauhtepac de Hinojosa, en la localidad de Santa María Nativitas; su cercanía con la cabecera municipal es notoria, pues sólo hay que recorrer la calle Hidalgo para llegar a ésta.

Figura 1.1. Mapa de la ubicación de la Telesecundaria 28.



Fuente: elaboración propia.

La distancia aproximada entre la entrada a la ciudad de Cuauhtepc (punto A) hasta donde se ubica la escuela (punto B) es de aproximadamente dos kilómetros; es común ver diariamente a los alumnos caminando, andando en bicicleta o tomando las micros que los desplazan a sus hogares, porque aunque la escuela telesecundaria 28 pertenece a la localidad de Santa María Nativitas, los estudiantes que atiende, de acuerdo con los datos de inscripción al ciclo 2014-2015 (E12050515),¹⁸ provienen también de las localidades de Hueyapita, Cerro Verde, Xocopa, La Mesa, Loma Bonita, Puerta del Yolo, Las Palmas, El Pedregal, Cerro del Castillo, El Tepeyac y Cuauhtepc.

Los alumnos atendidos que pertenecen a la localidad de Santa María Nativitas son 64.6%, y los que llegan de otras localidades representan 35.3% (según la estadística de inscripción del ciclo 2014-2015), aunque en algunas de estas poblaciones también existan telesecundarias, como es el caso de Las Palmas, Hueyapita, La Mesa y Cuauhtepc.

Conforme a los archivos de la institución, la escuela fue construida en un terreno ejidal de 3,159.95 metros cuadrados, en la zona de Acoleguia. Dichos datos se encuentran asentados en el acta de donación, la cual se realiza en el año de 1984; sin embargo, es hasta 1986 cuando se construye, a través del CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas), toda la infraestructura con la que se cuenta actualmente, excepto por la tienda escolar y una bodega, que fueron construidas hasta el año 2000 con la colaboración de los padres de familia; además de estos dos espacios, también existe un aula que es de construcción reciente, de la cual no existe un documento que acredite la entrega oficial a la institución, como lo dice la maestra Aurora Villar: “es la fecha en que no hacen la entrega oficial por lo que no tenemos ningún documento que lo avale” (E12050515).

Respecto de lo anterior, se puede apreciar el poco crecimiento que ha tenido la infraestructura de la institución hasta el año 2016 (ver anexo 2); del mismo modo se pueden observar algunas adecuaciones que se han realizado en

¹⁸ Se utilizó esta nomenclatura para identificar el número de entrevista y la fecha en que se realizó.

el uso de los espacios, por ejemplo, la utilización del laboratorio como biblioteca, aunque anteriormente el laboratorio tampoco se usaba como tal por estar habilitado como aula para uno de los grupos.

En la tienda escolar y en la pequeña bodega, se almacenan los instrumentos de una banda de guerra conformada por 12 elementos. La institución también cuenta con un aula de medios, una nueva aula didáctica, construida en el año 2012, el patio cívico donde se hacen los honores a la bandera cada semana y se llevan a cabo los programas cívico-culturales del Día de las Madres, el 15 de septiembre, el 20 de noviembre y las reuniones generales con padres de familia.

La estructura más reciente que se construyó, con las aportaciones de los padres, es el techo de la cancha de basquetbol, y está en proceso la solicitud, por parte de la directora a las autoridades educativas, para la construcción de una barda perimetral que sustituya al cercado, porque la base de piedra que sostiene la malla se ha erosionado debido a las lluvias de cada año y se han producido huecos en la misma, ocasionando que cada vez esté más endeble (ver anexo 3).

La escuela cuenta con el servicio de agua con una toma de medidor y se almacena a través de una cisterna; la institución está conectada a la red de drenaje y energía eléctrica y dispone de señal satelital e internet.

El equipamiento material se distribuye en dos rubros, el primero en relación con las aulas y el segundo respecto a los anexos¹⁹ de la institución (ver anexo 4). En cuanto al equipo de cómputo, 10 computadoras son para uso de los alumnos y seis para uso administrativo.

En cuanto a recursos humanos, la institución está conformada por la directora (sin grupo), una secretaria, un intendente y seis docentes que atienden a dos grados de primero, dos de segundo y dos de tercero (ver anexo 5).

En otro orden de ideas, respecto al mensaje que la familia da a los alumnos sobre la continuidad de sus estudios, encontramos que de los 180 padres

¹⁹ Estos datos se recuperaron del Formato de Infraestructura elaborado por la dirección de la escuela para su entrega a las autoridades educativas, en dicho formato se consideran como anexos la dirección, el aula de medios y el laboratorio, que ha sido adecuado como biblioteca.

registrados durante la inscripción inicial del ciclo escolar 2014-2015, sólo cuatro estudiaron el bachillerato, 20 no saben leer ni escribir, 64 sólo cursaron la primaria, 27 tienen primaria incompleta, 9 secundaria incompleta y 56 secundaria completa (ver anexo 6).

De acuerdo con lo anterior, los padres con bachillerato representan el porcentaje más bajo, y el más alto es el de los padres con primaria completa; por lo que, de manera general, se considera un logro que los hijos cursen la secundaria, en comparación con el nivel de estudios alcanzados por los padres.

Por otra parte, según el último reporte bimestral realizado por la dirección de la institución, aunque 98 alumnos cuentan con la Beca Prospera²⁰ (Programa de Inclusión Social), y que representan 54.44% del total de estudiantes, esto no garantiza que cuando culminen su educación secundaria continúen sus estudios, por diversas razones.

1. 7. Con quiénes y por qué dialogar en esta investigación

Al encontrar en diversas ocasiones a algunos exalumnos, la pregunta casi inmediata que les hacía era: ¿qué has hecho?, aunque a veces la actividad que realizaban en ese momento hablaba por sí misma: empleada (o) de una papelería, farmacia, gasolinera o cualquier otro tipo de servicio; guardia de seguridad, albañil, vendedor, entre otras. Sólo en contadas oportunidades la respuesta era que seguían estudiando. Por lo tanto, una de mis primeras actividades al iniciar esta investigación consistió en realizar un seguimiento de manera más sistemática con dos generaciones atendidas por mí en su recorrido por una telesecundaria. Este seguimiento, como parte del trabajo de campo, se llevó a cabo con el fin de seleccionar a los estudiantes que iban a ser entrevistados.

²⁰El objeto de este programa “es articular y coordinar la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, generación de ingresos, bienestar económico, inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigida a la población que se encuentre en situación de pobreza extrema, bajo esquemas de corresponsabilidad que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y aseguren el disfrute de sus derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades” (recuperado de https://www.prospera.gob.mx/Portal/wb/Web/objeto_mision_vision el 13 de mayo de 2015).

Dichas generaciones fueron elegidas por haber sido atendidas durante sus tres años de permanencia sin que se diera un cambio de docente, lo que considero que generó un cierto grado de confianza. La primera generación fue atendida del año 2006 al 2009 y la segunda del 2010 al 2013.

Para la realización de este seguimiento se solicitó en un primer momento la ayuda y participación de la directora de la institución, con la idea de favorecer el acercamiento con los alumnos que actualmente se encuentran estudiando allí, ya que, al haber trabajado en esta escuela durante varios años, sabía que la mayoría eran familiares, vecinos o conocidos de los exalumnos que pretendía localizar y me podrían dar información acerca de estos.

De igual manera, la secretaria, con autorización de la directora, me otorgó copias de las formas "R", en donde estaban los nombres de los alumnos, con estas formas se me permitió pasar a los salones y preguntar a los estudiantes si conocían a estos ex alumnos, algunos contestaban que eran sus tíos, primos o hermanos mayores y me proporcionaron sus números de celulares o la dirección donde podría encontrarlos. Este primer acercamiento se dio durante el mes de febrero de 2014.

Una vez agotada esta fuente de información, solicité a la secretaria el acceso al expediente de la generación 2006-2009, ya que ésta fue la que más se me dificultó ubicar debido a la movilidad de cada estudiante; de este modo, la siguiente etapa consistió en la realización de visitas domiciliarias. Para esto, ubicaba sólo a un exalumno en cada comunidad, quien me llevaba a las casas de los demás, debido a que no todos viven en Santa María sino en otras comunidades cercanas como Xocopa, Cerro del Castillo, Loma Bonita, El Tepeyac, La Puerta del Yolo, entre otras, este proceso implicó un poco de más tiempo que el que había considerado al principio, porque entre casa y casa existían grandes distancias.

En estos recorridos me encontré con sus padres, a quienes les explicaba el motivo de mi visita y ellos eran los que me daban información sobre sus hijos, pues en algunos casos estos se encontraban trabajando o estudiando en otros

lugares. En esta fase pude corroborar, como ya se mencionó con anterioridad, que existe cierta contradicción en cuanto a los datos del Conapo respecto a los índices de marginalidad de la comunidad escolar en la prueba Enlace, en el sentido de que la escuela se ubica en una comunidad de marginación media, pero algunos de los alumnos que acuden a ella pertenecen a otras comunidades con grados de marginación muy altos, lo cual implica que, aunado a ello, también estos sean los alumnos que tienen más gastos para transportarse a la escuela, o los que realizan mayor esfuerzo físico para llegar a ella, pues algunos se desplazan en bicicletas con recorridos que van desde los 15 minutos hasta una hora.

Llamó mi atención el impacto que causó en algunos encontrar nuevamente a alguien que por varios años significó cierta autoridad dentro de la norma de la cultura escolar, como fue el caso de dos jóvenes²¹ en específico. A uno de ellos lo localicé caminando hacia su casa con otros amigos, por lo que trató de esconder unas cervezas que llevaban, pero cuando le expliqué el motivo de mi visita tomó una actitud más relajada; el otro caso fue el de un joven que compartió conmigo determinadas experiencias que vivió cuando emigró a Estados Unidos.

La información que se recabó me permitió hacer un primer acercamiento a los integrantes de cada generación y, a través de entrevistas informales,²² pude hacer un seguimiento e intentar dejar de lado mi figura de autoridad para relacionarnos de una manera diferente, permitiendo que ellos sean los

²¹ Para el caso de la categoría “jóvenes”, retomo lo planteado por Roxana Reguillo (2000) respecto a la imposibilidad de articular la categoría “jóvenes en un solo campo de representaciones, debido a que su sentido está inmerso en un continuum simbólico con fronteras, márgenes y límites que se desvanecen, porque la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y comportamientos de lo juvenil está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, lo que nos invita a no conformarnos con delimitaciones como la edad, porque las distintas sociedades en momentos históricos diferentes han tenido segmentaciones sociales por edades de distintas maneras. Considerando además que la dinámica social hoy en día nos muestra al joven como un actor posicionado socioculturalmente, abordando sus ámbitos de pertenencia como la familia, la escuela o los pares, los cuales se constituyen en comunidades inmediatas de significación.

²² Entrevistas informales realizadas durante los meses de febrero y marzo de 2014.

protagonistas de sus propios relatos y así organizar sus mundos desde sus lógicas culturales.²³

1.8. Reconstrucción y seguimiento de dos generaciones egresadas de la telesecundaria 28.

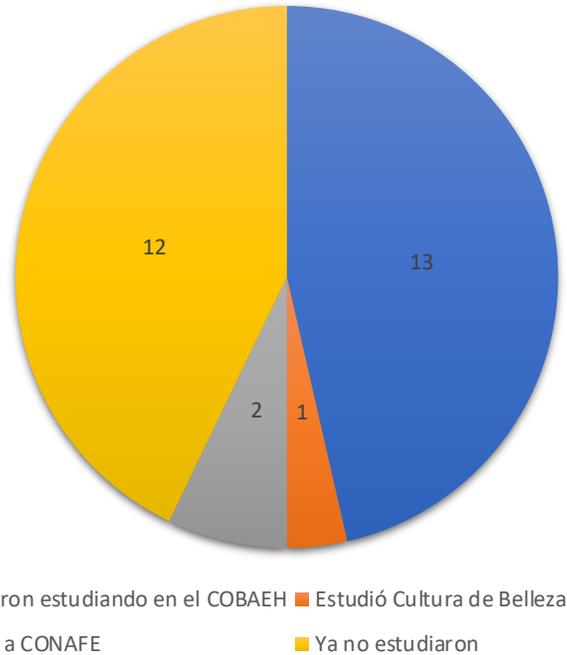
Como parte del trabajo de campo que esta investigación sustenta, al inicio de este proceso de seguimiento a las dos generaciones de egresados de la telesecundaria 28, se presenta la reconstrucción de lo encontrado.

1.8.1. Generación 2006-2009

Conformada por un total de 28 exalumnos, de los cuales 14 son hombres y 14 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 19 y 20 años. (Ver figura 1.2 página siguiente).

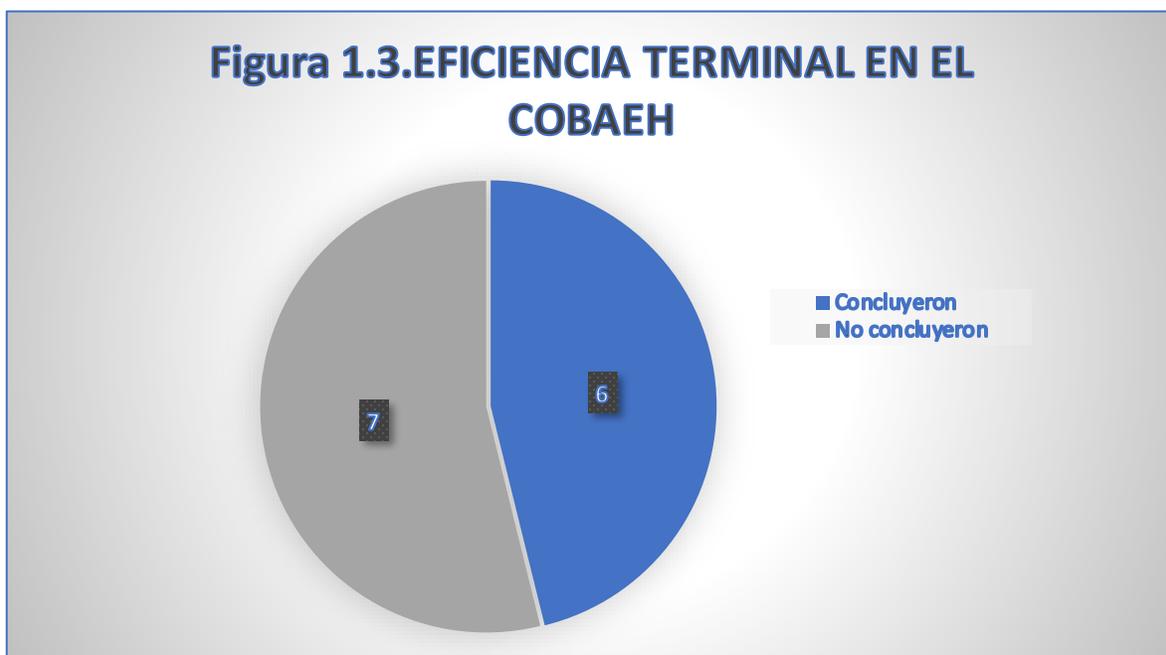
²³ Según Rossana Podestá, se requiere de una metodología evocativa fundada en la autoría nativa, es decir, se trata de conocer los propios intereses del nativo al cederles la palabra con jerarquías temáticas a cordes con sus ópticas y con un nuevo papel como coautores, porque ambos compartiríamos el reto de adentrarnos en sus mundos, como una forma de hacer antropología dialógica en la que, como investigadora, funja como mediadora de la cultura para generar intercambios recíprocos respetando en la acción la identidad del otro (Podestá, 2007).

Figura 1.2. ACTIVIDAD AL EGRESAR DE TELESECUNDARIA



Cuando este grupo de jóvenes egresó de la escuela telesecundaria, 13 continuaron estudiando en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (Cobaeh) más cercano a la comunidad, dos entraron al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para obtener una beca de estudios posteriormente, uno estudió cultura de belleza y 12 dejaron de estudiar. Estos últimos se dedicaron a actividades muy diversas, entre las que se encuentran: cuidar niños, trabajar en los talleres de maquila, juntarse con una pareja, estar en casa, trabajar en puestos de feria, laborar como ayudantes de cocinero, en tiendas, como albañiles o emigrar a Estados Unidos.

Figura 1.3.EFICIENCIA TERMINAL EN EL COBAEH



De los 13 alumnos que entraron al Cobaeh, sólo seis lograron culminarlo y siete no lo hicieron, estos últimos se dedicaron a diversas actividades tales como: estar en casa, vivir con una pareja (el caso de dos mujeres) y estar en espera de un hijo, trabajar como choferes, en tiendas de ropa, talleres de maquila, en una refresquera o vendiendo quesos. De entre los que sí lograron culminar sus estudios en el Cobaeh, dos empezaron a trabajar como empleados en una farmacia, dos se fueron a trabajar al Conafe para obtener una beca y estudiar en una universidad, y únicamente dos continuaron estudiando en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

De acuerdo con lo anterior, observamos que sólo dos alumnos continuaron su educación superior de un total de 28.

Figura 1.4. ACTIVIDADES DE LOS QUE NO ESTUDIARON AL EGRESAR DE TELESECUNDARIA

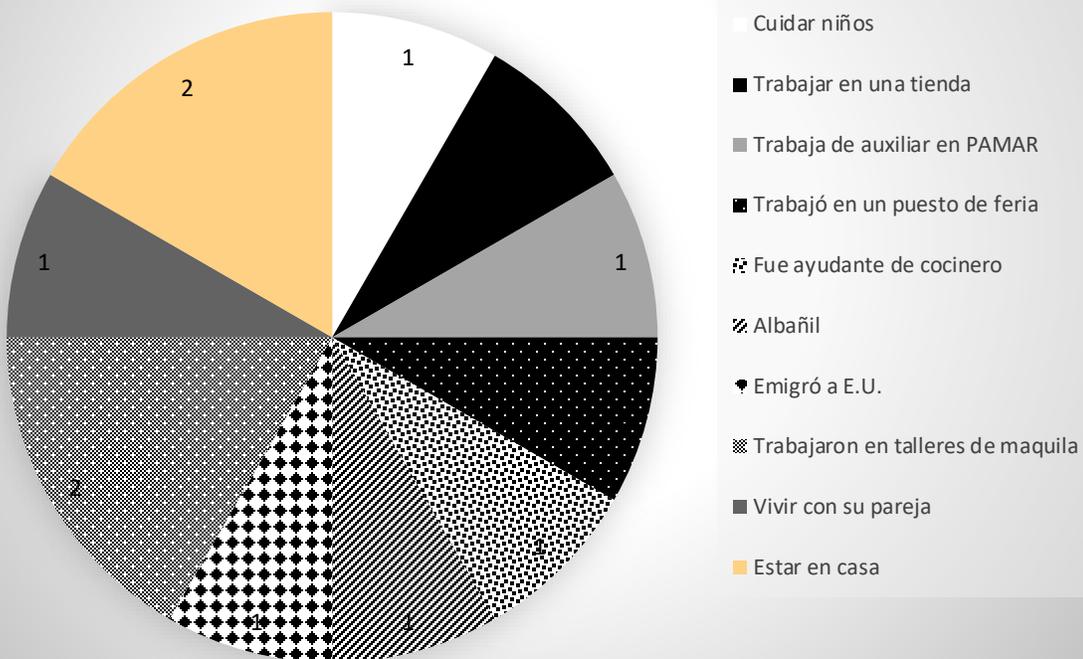
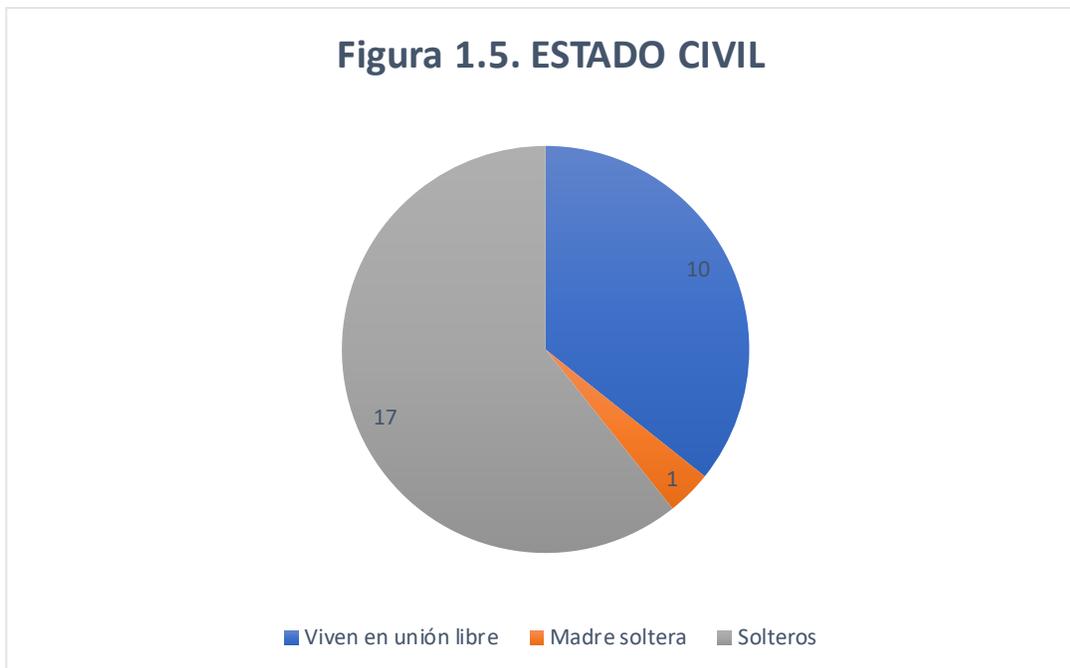


Figura 1.5. ESTADO CIVIL



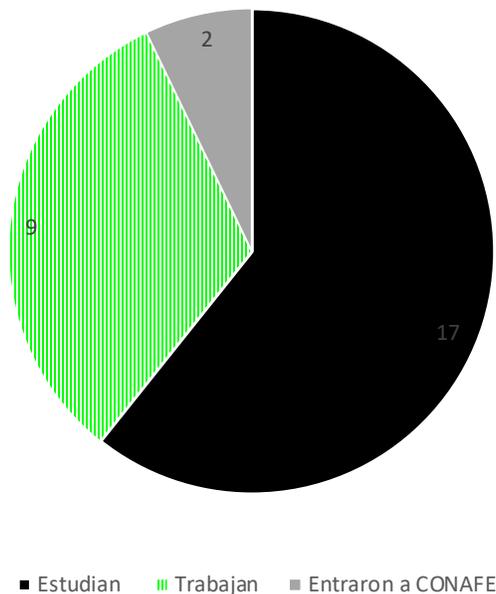
Del total de alumnos, nueve ya tienen hijos, aunque ninguno de ellos está casado por ninguna religión ni por el registro civil. Por lo tanto, al analizar estos datos, considero relevante reflexionar sobre el hecho de que los alumnos que iniciaron una relación libre al egresar, aún eran menores de edad cuando vivieron esta experiencia en su vida.

Lo anterior nos da muestra de que las decisiones tomadas por ellos, se ven reflejadas en las variaciones históricas a la constitución de la familia, sin prejuiciar la forma en que son constituidas.

1.8.2. Generación 2010-2013

Esta generación se conforma por 28 alumnos, de los cuales 16 son hombres y 12 son mujeres, sus edades fluctúan entre los 15 y 16 años.

Figura 1.6. ACTIVIDADES AL EGRESAR DE TELESECUNDARIA

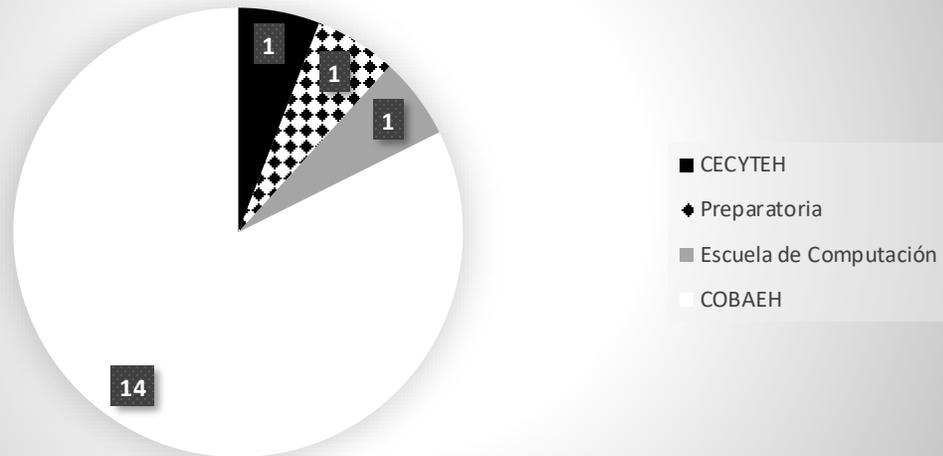


Las actividades a las que se han dedicado al egresar de la telesecundaria son las siguientes: 17 continuaron estudiando, dos entraron al Conafe y 9 no continuaron con sus estudios.

En cuanto a los dos que entraron al Conafe, en diciembre de ese mismo año, una exalumna desertó al morir su papá y el otro sólo estuvo tres meses y ahora trabaja en un taller textilero.

Una alumna de los 17 que estudiaban (quien estudiaba computación) abandonó la escuela y ahora está en casa, y dos de ellos trabajan y estudian.

Figura 1.7. ESCUELAS DONDE ESTUDIAN



De los 17 que continuaron estudiando, uno entró al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECYTEH), uno a la preparatoria, uno en una escuela de computación y 14 en el COBAEH.

Figura 1.8. TRABAJOS EN LOS QUE SE UBICAN



De los 9 que no continuaron estudiando, se dedicaron a trabajar en la maquila de suéter, albañilería, puestos de feria, talleres de desperdicios industriales, invernaderos, embotelladoras de refresco o cuidando animales.

Los datos encontrados en ambas generaciones a partir de este seguimiento como un primer acercamiento a la población con la cual se realizó el trabajo, me permiten observar que las trayectorias de estos alumnos al egresar de una telesecundaria tienen diversas vertientes, tanto para los que continuaron estudiando como para los que dejaron de hacerlo en ambas generaciones. Es de notarse que, en la segunda generación, aunque más de 50% de los alumnos decide seguir estudiando, son diversos los factores que a la larga van generando un embudo cuando se trata de continuar con estudios superiores, por lo que pocos son los que lo logran.

En cuanto a los alumnos que se insertan en el campo laboral, también son multifactoriales los motivos que tuvieron para elegir este camino; sin embargo, la riqueza a mostrar en esta investigación para todas las vías de elección, es el sentido de cada opción y las motivaciones que tuvieron para escogerlas.

Posterior al seguimiento, se inició la segunda etapa del trabajo de campo con la realización de 12 entrevistas, de las cuales cuatro fueron individuales²⁴ y ocho grupales. De las entrevistas grupales, una se realizó con la directora actual de la telesecundaria 28, profesora Aurora Villar Luqueño, y con la secretaria – quien es exalumna de la primera generación en la misma escuela–, las siete entrevistas restantes se realizaron a 14 exalumnos, ocho de la generación 2006-2009 y seis de la generación 2010-2013, de los cuales 10 son hombres y cuatro mujeres, como se aprecia en la siguiente información.

Tabla 1.1. Imagen biográfica de los exalumnos²⁵ entrevistados

	Estudiantes	Edad	Lugar que ocupa en la familia	Actividad que desempeña	Estado civil	Tienen hijos	Mantiene a la familia	Niveles escolares alcanzados
1	María Hernán Castillo	20	5	Trabaja en PAMAR ²⁶	Soltera	No	Sí	Secundaria
2	Doris Luz Mora Vázquez	20	2	Empleada doméstica	Soltera	No	Sí	Bachillerato
3	Eduardo Rodríguez Vega ²⁷	22	2	Empleado en una tortillería	Soltero	No	Sí	Secundaria
4	Gumaro Cabrera López	16	1	Interrumpió sus estudios en el COBAEH	Soltero	No	No	Primer semestre de bachillerato
5	José García Contreras	17	2	Empleado en un depósito de residuos	Soltero	No	No	Secundaria
6	Lucio Ortiz Durán	20	10	Empleado en un taller de suéter	Soltero	No	Sí	Secundaria
7	Samuel Lira Duarte	20	2	Ayudante de albañil	Soltero	No	Sí	Secundaria
8	José Alberto Rosas Fernández	16	3	Empleado eventual en los talleres	Soltero	No	Sí	Secundaria

²⁴ Las entrevistas individuales se realizaron a: profesor Enrique Sánchez Badillo (subdirector de telesecundaria en el estado de Hidalgo), profesor Lucio Omaña (exdirector de la telesecundaria 28) y profesora Aída Omaña (fundadora de la telesecundaria 28).

²⁵ Todos los nombres de los exalumnos fueron modificados para proteger su identidad.

²⁶ Programa de Atención para Menores y Adolescentes en Riesgo.

²⁷ Al momento de la recabación de estos datos, este es el único exalumno que ya vivía en unión libre con una pareja.

Tabla 1.1. (Continuación).

9	Danilo Macías Ortega	20	5	Empleado en un taller de suéter	Soltero	No	Sí	Secundaria
10	Ramiro Morales Gutiérrez	17	1	Empleado en un taller de suéter	Soltero	No	Sí	Secundaria
11	Nayeli Juárez Torres	16	2	Estudia en el COBAEH y trabaja de mesera	Soltera	No	Sí	Segundo semestre de bachillerato
12	Alelí Castro Portales	16	2	Estudia en el COBAEH	Soltera	No	No	Segundo semestre de bachillerato
13	Pedro Sánchez Trujillo	20	6	Estudia en la UTEC y trabaja en CONAFE	Soltero	No	Sí	Segundo semestre de universidad
14	Juan Lucio Osorno Galicia	20	2	Estudia en la UAEH	Soltero	No	No	Tercer semestre de universidad

Fuente: elaboración propia acorde con la información recuperada en las entrevistas.

Al recabar estos y algunos otros datos, la flexibilidad, el ajuste y la interacción del método cualitativo también me ayudaron durante la investigación para describir e interpretar por medio de la etnografía.²⁸ En este sentido, de acuerdo con Peter Woods, hice también uso del diario del investigador (Woods, 1987).

Las notas de campo fueron un complemento que me ayudaron a recordar eventos, para posteriormente realizar anotaciones más extensas sobre las entrevistas, teniendo cuidado de tomarlas el mismo día. Realicé las entrevistas con el apoyo de la grabación, para lograr su totalidad, tal como fue dicho, procurando llegar a la entrevista profunda al tratar de establecer un sentimiento de

²⁸ María Bertely Busquets define a la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción epistemológica incorporando diferentes enfoques interpretativos que se inician a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades, configurando una triangulación permanente en tres tipos de categorías. Las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, por otra parte, las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado, y la tercera parte de esta triangulación son las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio o en construcción (Bertely, 2000).

confianza y relación para que los individuos pudieran manifestarse, sin sentirse atados a papeles predeterminados.

Es necesario mencionar que después del seguimiento se diseñaron algunas preguntas que orientaron la indagación y la búsqueda de diálogo con los egresados durante las entrevistas; posterior al análisis de las mismas, se elaboraron los siguientes seis ejes, los cuales se reorganizaron con base en el material obtenido de la siguiente manera:

1. Elección de la telesecundaria.
2. Valoración de la experiencia en telesecundaria, ¿es suficiente esta valoración para continuar estudiando?
3. La escuela telesecundaria como espacio de posible transformación de sentido.
4. Después de la telesecundaria, ¿continuar estudiando o trabajar?
5. Expectativas de futuro al salir de la telesecundaria en contextos de violencia social.
6. Los modelos culturales y la familia.

A través de los seis ejes de análisis se plantean los hallazgos encontrados con respecto a la escolarización y procesos de subjetivación, acercándome a la comprensión y reconstrucción de los significados que tuvo la telesecundaria para los egresados, así como las distintas dimensiones familiares y comunitarias que incidieron en las decisiones de su vida futura.

Capítulo 2.

Surgimiento de telesecundaria

“La elección es posible en un sentido, pero lo que no es posible es no elegir. Puedo siempre elegir, pero tengo que saber que, si no elijo, también elijo ...”.

Jean Paul Sartre

2. 1. Masificación de la educación secundaria en América Latina y México

Para comprender de una mejor manera el surgimiento de telesecundaria, y después de revisar investigaciones en el campo temático de investigadores como Tedesco (2012), Santos (1999, 2001, 2005) Sandoval (2000), Tenti (2007), Torres y Tenti (2000), Weiss, Quiroz y Santos (2005), Quiroz (2001), Castañeda (2007), Buenfil (2000), Todd (1998) y Villaverde (2010), en los dos primeros apartados de este capítulo se presentan los momentos más relevantes acerca de los antecedentes y el desarrollo de la telesecundaria en nuestro país.

La intención de este primer apartado es tratar de comprender mejor la génesis de la educación telesecundaria en México, a partir de las demandas educativas latinoamericanas, en el entendido de que existió un contexto que va más allá de las políticas nacionales, en el que las nociones de espacio y tiempo tienen una concepción más amplia que rompe con fronteras y temporalidades fijas.

Si bien es cierto que las demandas sociales en los países de Latinoamérica dieron pie de manera significativa al surgimiento de leyes generadas por el Estado que

establecen la obligatoriedad en los distintos niveles de educación básica, el discurso político quizá en ocasiones pareciera agotado respecto a su implementación; sin embargo, no se deja de reconocer su relación con factores nacionales e internacionales, en los distintos momentos de cada país de la región, y de otras regiones del mundo.²⁹

En América Latina, el enfoque de recursos humanos³⁰ tuvo vigencia desde la posguerra en Europa hasta la década de 1980, periodo en el que todo este paradigma económico de la educación estuvo acompañado por el soporte institucional de organismos internacionales creados después de la guerra.³¹

La masificación de la escolaridad representó un rasgo en común en los países de Latinoamérica, en el que los criterios de cantidad primaron sobre los de calidad; sin embargo, los indicadores de cobertura dejaron de ser indicadores de satisfacción efectiva de las necesidades educativas,

... en América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar. Por lo general, las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan (Tenti, 2007, p. 47).

²⁹ Un ejemplo claro es el enfoque que toma la educación en Europa y su posterior aplicación al contexto latinoamericano. De acuerdo con Tedesco (2012), en el contexto europeo los modos extremos de adhesión nacional llevaron a dos guerras y a formas antidemocráticas, por lo que la educación dejó de ser una agencia destinada a la promoción de sentimientos nacionales tornándose en un enfoque con valores vinculados a la paz y a la libertad. La adecuación de cada país en su necesidad de reconstrucción los condujo a una estimulación e interés por la articulación entre educación, recursos humanos y crecimiento económico, generando dos enfoques teóricos: el de recursos humanos y el de capital humano, y aunque ambos enfoques permitieron que los recursos que se destinaban a la educación dejaran de ser considerados un gasto y pasaran a ser definidos como una inversión, cada uno plantea sus diferencias.

³⁰ De acuerdo con la teoría del capital humano, existe una relación causal entre el nivel educativo de las personas y sus ingresos, por lo que en políticas públicas este esquema permitía justificar la asignación de recursos al desarrollo de la educación, en tanto que, en el enfoque de recursos humanos, las inversiones en educación se asociaban a las proyecciones de demanda de mano de obra requerida por los planes de desarrollo económico (Tedesco, 2012).

³¹ Tales como: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y otros.

No se niega la masificación en la escolarización para las nuevas generaciones, sin embargo, un contexto de desigualdades económicas y sociales lleva a que, aunque la mayoría ingrese a la escuela, no todos cuenten con iguales recursos familiares y escolares para avanzar en el aprendizaje, permanecer escolarizados y lograr certificados y títulos socialmente relevantes (Tenti, 2007).

Con respecto a nuestro país, de acuerdo con Santos (1999), la educación secundaria en México desde sus inicios ha tenido una identidad que gira en torno a tres condiciones: la primera es la de su constitución como un ciclo de naturaleza comprensiva, cuya finalidad era el ofrecimiento de un currículo común y general para todos los alumnos, buscando la igualdad de oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos; la segunda, era la de adecuarse a las características y necesidades de los adolescentes; y la tercera condición, establecer una continuidad efectiva con la primaria y constituirse en el último nivel del ciclo básico.

Sin embargo, su identidad como configuración social también ha tenido diversos procesos de significación en su finalidad con tres vertientes: “Escuela para la mayoría de la población o para una élite. Escuela de preparación para el trabajo o para la continuación de estudios. Escuela vinculada a la primaria o a la preparatoria”³² (Sandoval, 2000, p. 37).

A mediados de 1923, el subsecretario de Educación Pública, doctor Bernardo Gastélum, propone reorganizar los estudios preparatorianos (recordemos que su duración era de cinco años) de forma tal que los primeros años correspondieran a una ampliación de la primaria con una duración de tres años sin ser obligatoria (Santos, 1999). Como consecuencia, la Universidad Nacional de México llevó a cabo la división formal en el mismo año de los estudios

³² Recordemos que, durante su surgimiento a principios del siglo XX, el esquema educativo mexicano estaba constituido por una escuela primaria dividida en elemental y superior, y que el paso posterior era la preparatoria con una duración de cinco años, en consecuencia “terminar la primaria y acceder a la preparatoria era privilegio de unos cuantos, por lo que se consideraba como un nivel en cierto grado elitista” (Sandoval, 2000, p. 37).

de preparatoria en dos ciclos: “la secundaria que abarcaba tres años y que se concebía como ampliación de la primaria y la preparatoria con uno o dos años de duración, para el estudio de carreras universitarias” (Sandoval, 2000, p. 40).

Así, el 29 de agosto de 1925, durante la presidencia del general Calles y con el doctor Puig Casauranc como secretario de Educación, se crea el Sistema de Educación Secundaria, con la intención de ofrecer una preparación general para la vida; meses más tarde se funda la Dirección de Educación Secundaria para administrar y organizar este nivel.

De acuerdo con Santos (1999), para Moisés Sáenz, ideólogo y promotor de la educación en esa época, la secundaria resolvería un problema de carácter nacional: el de difundir la cultura y elevar el nivel medio en todas las clases sociales para el logro de un régimen institucional positivamente democrático, vislumbrando con ello los indicios de una masificación educativa a través de la expansión de la educación secundaria, por lo que tan sólo en cuatro años de existencia la matrícula se quintuplica.

Con estos antecedentes y ante la creciente demanda de enseñanza secundaria (10% anual), durante la administración de Díaz Ordaz, el secretario de Educación Pública Agustín Yáñez juzgó conveniente introducir una nueva modalidad: la educación telesecundaria (Santos, 1999).

De acuerdo con Santos (2005), es notable la participación de la telesecundaria en la ampliación de la cobertura, de igual manera, fue pensada para operarse en localidades rurales pequeñas, aunque su expansión haya favorecido la presencia de versiones empobrecidas del modelo en el que un mismo profesor trabaja con dos o tres grados al mismo tiempo, cumpliendo de manera paralela funciones directivas sin recibir capacitación formal para dichas tareas, todo esto con el fin de garantizar el logro de los objetivos propuestos por el currículo común.

No obstante, yo agregaría que la expansión en la educación secundaria también se ha movido en las dimensiones de las inclusiones y exclusiones, debido a que la masificación del nivel de secundaria, a través de la creación de la

telesecundaria, da cuenta de una inclusión de las zonas marginales a este servicio educativo. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que ha implicado desde su origen, hipotetizo que no se ha visto acompañada por los esfuerzos necesarios para atender la diversidad de intereses, aptitudes y capacidades de los estudiantes, lo que se puede interpretar en cierta medida como una exclusión.

Según Tenti (2007), la dimensión material de la exclusión va de la mano de una situación de dominación simbólica, en la que el incluido tiene capacidades que les son negadas a los excluidos, lo cual le da un sentimiento de superioridad; por el contrario, el excluido tiende a ser estigmatizado, despreciado, desvalorizado, mientras los dominantes actúan en función de sus intereses al imponer visiones del mundo al conjunto de la sociedad, e incluso, a los propios pobres y desheredados.

En este sentido, desde una perspectiva antropológica, Emmanuel Todd (2001) sostiene la hipótesis de que la expansión de la educación posprimaria ha creado una capa de población que ha roto con la aspiración a la igualdad y a la homogeneidad social.

El seguimiento del origen y expansión de la educación secundaria en México, permite dar cuenta de cómo las necesidades económicas, políticas, pero, sobre todo, las demandas sociales, colocan su masificación para el acceso al servicio de sectores menos privilegiados, como es el caso de las comunidades marginadas, en las que el servicio de telesecundaria se oferta.

2. 2. El modelo de telesecundaria en México

En tanto estrategia descriptiva, ubico su modelo pedagógico en dos momentos, que, desde mi perspectiva, configuran lo que se denomina el crecimiento y desarrollo de la telesecundaria en México.

El primer momento engloba desde el afianzamiento de la fase experimental hasta su consolidación; y el segundo, se relaciona con cambios sustanciales en el modelo pedagógico respecto a las mejoras tecnológicas y los requerimientos a las funciones del docente. Así, podemos observar que el modelo ha vivido diversas

modificaciones, muchas de ellas tuvieron lugar en función de las reformas educativas realizadas a la educación básica, en particular a la secundaria, por lo que tales reformas no sólo impactaban a la modalidad de telesecundaria sino también a las otras modalidades. Sin embargo, al hacer una presentación de esta manera, se tratará de mostrar en específico los cambios más relevantes en el modelo pedagógico de telesecundaria y las implicaciones de su puesta en marcha en esta modalidad.

Primer momento: etapa del afianzamiento

El primer momento abarca desde los inicios del modelo en la década de 1960, hasta inicios de la década de 1990 como momento transicional, lo cual se explicitará a continuación.

Las políticas sociales de México durante los años de 1960 a 1970 estuvieron vinculadas con la declaración de la UNESCO como la década del desarrollo. En México, se consideró que la educación era un medio para lograrlo, por lo que se analizó el papel que podrían tener la radio, el cine y la televisión para llevar educación a la población ubicada en zonas dispersas y lejanas, donde era incosteable establecer la educación secundaria tradicional (Buenfil, 2000).

El 25 de febrero de 1965, el presidente Díaz Ordaz nombra a la Dirección General de Educación Audiovisual como la institución responsable para llevar a cabo una campaña de alfabetización a nivel nacional, de la que Álvaro Gálvez y Fuentes sería el encargado, tanto de este proyecto como de dar inicio a las actividades de educación telesecundaria a través de la teleeducación. Para él, el uso de la televisión era una opción educativa viable al expresar en sus discursos: “tuve un sueño de que ese niño solitario y triste de las campiñas de México, que contempla el horizonte lejano, que se le niega toda esperanza de superación, pudiera tener acceso a la enseñanza media”; agrega: “también tuve un sueño, que el indio prietito de mi patria, en donde hay tantos Juárez inéditos, tuvieran la posibilidad de rebasar sus horizontes y proyectarse en otros ámbitos de la cultura”

(DGME³³, 2010, p. 27); además, afirmaba ser testigo de que la televisión era una posibilidad viable para lograr lo anterior.

Entre los años 1958 y 1970, la demanda potencial de educación media se había incrementado en 35%, y la cobertura de la educación secundaria no era suficiente para llegar a todos los lugares, por lo que en México se retoma el modelo italiano³⁴ Telescuola Italiana, el cual se apoya en el uso de los medios de comunicación masiva, lo que genera aparentemente un bajo costo y, a la vez, una mayor cobertura al llegar a las comunidades donde la señal de televisión abierta se pudiera captar (Villaverde, 2010).

Este modelo es analizado por un grupo de especialistas mexicanos, quienes concluyen que los alumnos aprenden de la misma manera que en la enseñanza tradicional, con un maestro frente al grupo, pero, además, se estimula el aprendizaje independiente, por lo que el gobierno mexicano decide implementarlo. De este modo, se ve la oportunidad de llevar la educación secundaria a sitios donde la escuela secundaria técnica o general implicaría el pago de personal administrativo y una planta de profesores, además, de los gastos por la construcción de inmuebles.

Así, el 13 de agosto de 1965 se anuncia por primera vez en el periódico *Novedades* el proyecto de alfabetización y el de secundaria por televisión, bajo el argumento de que en otros países había tenido buenos resultados educativos (DGEM, 2010, p. 25). A partir de entonces, las transiciones del modelo educativo de telesecundaria implican diversos cambios en busca de la mejora del mismo, mientras que su expansión tuvo lugar de la siguiente manera: a nivel nacional se lanzó una convocatoria masiva para que se incluyeran todas las comunidades que así lo solicitaran, aunque sólo se pudieron atender 304 solicitudes de las 650

³³ Dirección General de Materiales Educativos (DGEM) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

³⁴ El modelo italiano consideraba los tres grados de la educación secundaria atendiendo entre 1958 y 1966 a más de 50,000 alumnos, de los cuales 15,000 concluyeron de manera exitosa. El plan de estudios era el mismo que el de las escuelas secundarias tradicionales, en las "teleaulas" se recibía la señal con grupos de hasta 10 alumnos, estos eran coordinados por un maestro monitor que tenía la responsabilidad de realizar reportes mensuales y revisar los trabajos dejados por él "telemaestro" (DGME, 2010, p. 24).

recibidas, de lo cual resultaron beneficiadas en un primer momento las entidades de Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala (DGME, 2010, p. 37).

En su fase piloto, el modelo se aplicó en la Ciudad de México, inicia con las primeras teleaulas³⁵ en la calle de Donceles número 100, donde las figuras de instrucción eran el telemaestro y un maestro monitor a quien posteriormente se le llamó coordinador.

Se inicia el 5 de septiembre de 1965 en circuito cerrado, con la aplicación a un grupo piloto de 25 alumnos, de los cuales aprobaron 24, lo que propicia que las autoridades vean en forma alentadora el impulso de la propuesta a nivel nacional.

El 5 de septiembre de 1966, el proyecto experimental³⁶ se aplica a 83 alumnos repartidos en cuatro grupos organizados de la siguiente manera: el primer grupo estaba conformado por alumnos cuyas edades fluctuaban entre los 11 y 12 años, teniendo al frente un maestro de primaria como coordinador; en el segundo grupo, las edades de los alumnos eran las mismas que en el primero, pero el coordinador era un maestro de secundaria; el tercer grupo lo conformaban alumnos cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 18 años, y su coordinador era también un profesor de secundaria; finalmente, en el cuarto grupo los alumnos eran mayores de 20 años y trabajaban sin coordinador (Villaverde, 2010).

Se contrataron a 30 maestros procurando que fueran “telegénicos” y considerando su manejo ante las cámaras, mientras que a los maestros monitores se les otorgaron índices en los que se exponía el contenido de las lecciones. Una maestra precursora de esta modalidad fue Emma López Pérez, con la asignatura de español. Los telemaestros eran asesorados por un grupo de especialistas que monitoreaban su trabajo para mejorar su desempeño (DGME, 2010).

³⁵ Salón de clases o algún otro inmueble disponible adaptado con una televisión.

³⁶ El proyecto experimental fue avalado por instituciones de la Secretaría de Educación Pública como la Dirección General de Educación Audiovisual, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el Consejo Técnico Consultivo de la Telesecundaria, el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Dirección General de Educación Física (Morán, 2010, p. 29).

El maestro monitor era el encargado de organizar las actividades de acuerdo con los tiempos específicos: 10 minutos para revisión de la clase anterior, 20 minutos para ver la clase televisada, 20 para la discusión del tema y 10 minutos para un descanso previo a la siguiente actividad. Las asignaturas se correspondían con el programa vigente de secundaria y eran impartidas por los telemaestros que habían sido seleccionados también por su alto desempeño académico. De igual forma, se adaptó la cartilla de alfabetización como una guía de contenidos para el alumno, en la cual podía registrar sus avances en el curso.

Finalmente, se hizo una valoración del proyecto sobre el aprovechamiento de los alumnos, así como de la labor de los telemaestros y maestros monitores, mediante lo cual se observó que 76% del grupo piloto aprobó el curso, y se notó además que en el primer grupo se obtuvieron mejores resultados en el aprovechamiento y en los aspectos relacionados con disciplina y asistencia. Lo anterior se tomó como una muestra de que los maestros de primaria se adaptaban de manera natural a este nuevo modelo, por tener la experiencia previa sobre el manejo de diversas asignaturas frente a un mismo grupo, así como que en el cuarto grupo, en donde se ubicaron los alumnos mayores de 20 años y sin monitor, se dieron muestras de compromiso significativas, por lo que se incluye una categoría especial en el proyecto de telesecundaria con alumnos “libres” que podían seguir el curso en forma autónoma y presentar exámenes para su certificación (DGME, 2010).

Ante estos resultados, se consideró pertinente pasar de una fase experimental a la implementación del primer modelo pedagógico; sin embargo, algunos de los factores que no se consideraron fue que: “en ese entonces, la gran mayoría de los mexicanos carecían del aparato receptor que es el televisor; muchas de las personas en las comunidades, ni siquiera imaginaban que existían esos aparatos” (Villaverde, 2010, p. 35), además de que pocos tenían la posibilidad de poseer uno por su elevado costo.

De acuerdo con Villaverde,³⁷ “desde sus inicios se observaron carencias en el subsistema y en los profesores que para él trabajaban, características que se sedimentaron a través de los años, y que perduran a pesar de las distintas reformas que se efectuaron a lo largo del tiempo” (Villaverde, 2010, p. 23), lo anterior quizá queda empatado con lo mencionado por Weiss, Quiroz y Santos: “la rápida expansión de la Telesecundaria hacia las localidades más apartadas o dispersas ha favorecido la presencia de versiones empobrecidas del modelo donde un mismo profesor trabaja con dos o tres grados a la vez” (Weiss, Quiroz y Santos, 2005, p. 28).

De igual manera, autores como Torres y Tenti expresan que: “se filtra más allá de la conciencia incluso de quienes defienden y se refieren a estos programas en términos elogiosos” y que: “comparten la paradoja de ser percibidos al mismo tiempo como innovaciones y como ofertas de segunda” (Torres y Tenti, 2000, p. 54), entendiendo por innovación el uso de la televisión para la enseñanza, por lo que se tenía que contar con señal televisiva, disponer de energía eléctrica, paneles solares o baterías; sin embargo, aun considerando estas divergencias, el modelo logra evolucionar de una fase experimental a una fase de consolidación.

Por lo tanto, el 21 de enero de 1968 es la fecha en que se dio inicio a su difusión a nivel nacional. El primer curso de telesecundaria en circuito abierto se transmitió a través del canal 5 de México, D. F., con la estación repetidora de Las Lajas Veracruz, a través del canal 6 (SEP, 1998). Se comienza con la aplicación del modelo en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el D.F.; así, se establece en Tlaxcala la primera telesecundaria del país, en la comunidad de Españita, con maestros coordinadores, los cuales percibirían un salario de educación primaria, además de recibir una capacitación para su desempeño en telesecundaria y una compensación de 600 pesos mensuales, que se les pagarían en forma anual, para lo cual les solicitaban una

³⁷ Villaverde, en su tesis de maestría, postula que desde que surge este sistema se notan las carencias que tiene, que parecen generar en el docente la sensación de que siempre falta “algo” para realizar con éxito su trabajo, y que estas percepciones al parecer quedan sedimentadas y se reflejan a través del paso del tiempo y de los diferentes modelos (Villaverde, 2010).

experiencia mínima de tres años en los últimos grados de educación primaria y su participación en el curso impartido en el Auditorio Nacional de la Ciudad de México para una postulación a un examen de admisión al sistema. Del total de aspirantes fueron seleccionados los 700 mejores para incorporarse al modelo de telesecundaria (DGME, 2010).

En su primera fase, tanto el programa como el calendario se ajustan a los de la escuela directa, atendiendo a un total de 6,559 alumnos; sin embargo, a pesar del entusiasmo de sus participantes, no se pudieron atender todas las solicitudes y el denominador común durante su aplicación fue la falta de recursos, a pesar de que se implementaron por primera vez las guías impresas. En cuanto a las teleaulas del país, se establecieron en locales improvisados como sacristías, trastiendas, salones de juntas sindicales o habitaciones con el mínimo indispensable para llevar a cabo las teleclases, con lo cual surgieron dos tipos de escuelas: por un lado, las rurales ubicadas en lugares de difícil acceso habitados por familias de escasos recursos; y, por otro lado, las escuelas urbano-marginales, que se instalaron en los municipios con alta población, pero que no contaban con todos los servicios (DGME, 2000).

No se niega que el modelo, en sus tres primeros años de aplicación en telesecundaria, generó en un principio desconfianza en su validez y efectividad, también se advirtió que la modalidad era una alternativa a la educación secundaria en las comunidades que no disponían de este servicio, de tal manera que para finales del sexenio de Díaz Ordaz el número de egresados se estimó en 5,437, por lo que el proyecto de telesecundaria sobrevive al cambio sexenal (DGME, 2010).

En su fase de consolidación, entre 1980 y hasta 1988, se comienzan a fundar escuelas telesecundarias en lugares muy apartados de las zonas urbanas; pero también se continúa con la contratación de personal que, aunque no cubría los requisitos para pertenecer al subsistema, estaba dispuesto a ir al lugar donde se requirieran sus servicios.

De manera general, podemos decir que, a lo largo de su historia, el modelo pedagógico de telesecundaria ha presentado transiciones importantes respecto al papel de los docentes y a los materiales impresos utilizados.³⁸

Segundo momento: implementaciones tecnológicas y función del docente

Este segundo momento tiene como parteaguas las implementaciones tecnológicas con la incorporación de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), durante la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), y el papel del maestro, que pasó de ser un coordinador a un profesor de telesecundaria (Villaverde, 2010, pp. 62-63). Por lo tanto, la implementación de nuevos medios electrónicos supuso la capacitación de los docentes de telesecundaria para que pudieran utilizar adecuadamente los recursos con los que contaban.

Lo anterior da muestra del nuevo papel conferido al docente, sin embargo, a pesar de que se brindaron capacitaciones para que su desempeño superara esa transición, el arraigo de prácticas tradicionales como coordinadores impidió en sus inicios el afianzamiento en su nueva función como mediadores entre los conocimientos, los nuevos materiales y el alumno.

Según Quiroz (2001), la telesecundaria, al tener complementariedad de recursos, presenta una ventaja estupenda, la cual se puede llevar a las otras modalidades de secundaria, y un solo maestro hace que el esfuerzo adaptativo de los alumnos sea menor, considerando, además que, si el modelo de telesecundaria se dota de mayor calidad y funciona consistentemente, el aprovechamiento escolar tiene un equivalente al de otras modalidades.

En este entendido, uno de los esfuerzos de la educación telesecundaria por brindar una educación de calidad, y debido al fenómeno de crecimiento en sus

³⁸ Es necesario mencionar que en un principio el papel del docente es el de un monitor, posteriormente, como un coordinador y, finalmente, se consolida en una función de mediador.

servicios, es la instauración de la especialidad en telesecundaria,³⁹ dentro de la Licenciatura en Educación Secundaria en algunas entidades del país en 1999, bajo el argumento de que los profesores de telesecundaria requieren conocimientos y habilidades específicos que difícilmente se generan en las instituciones formadoras de maestros con un perfil que requiere del dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas⁴⁰ y voluntad de servicio hacia las comunidades (DGME, 2010).

Por lo tanto, a partir del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria,⁴¹ los planes y programas de estudio se modifican en el año 2006, planteando importantes variaciones en la función docente e implementaciones tecnológicas.

El profesor se convirtió en un intermediario entre los saberes y el aprendizaje, creando situaciones de aprendizaje y promoviendo el uso de las TIC⁴² con lo cual permite a los alumnos el acceso a diversas herramientas de *software*, como procesadores de texto y hojas de cálculo, así como el uso de navegadores y programas interactivos de comunicación.

El modelo de telesecundaria modificado en 2006, estaba conformado por cinco componentes: formación docente; materiales y medios; infraestructura y equipamiento; gestión, operación y seguimiento; evaluación y mejora; sin contemplar un orden jerárquico entre ellos, sino más bien de complementariedad e interacción entre los componentes.

Con lo anterior se tenía un gran abanico de posibilidades en la programación, que incluía programas de 15 minutos en horarios establecidos para

³⁹ Es hasta el año 2001 cuando se crea la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria, durante el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006), como parte del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales (DGME, 2010, p. 96).

⁴⁰ Dentro de las competencias didácticas se incluye el uso de recursos tecnológicos adicionales como el DVD y el *software* educativo a través de Enciclomedia.

⁴¹ Recuperado de www.iddie.edu.mx/documentosrectores/modeloeducativotelesecundaria.pdf el 18 de noviembre de 2017.

⁴² Tecnologías de la Información y la Comunicación.

cada grado y asignatura, cápsulas culturales, informativas, noticieros y reforzamiento de valores cívicos y éticos.

Los materiales impresos consistían en libros para el alumno, el maestro, libros bimodales, manuales de laboratorio, compendio de mapas, compendio de textos básicos de consulta para cada asignatura, guía articuladora, rotafolios y cenefas.

En cuanto al equipamiento de las escuelas, se hizo necesario contar con televisores de 29", reproductor DVD, grabadoras, proyectores, enciclopedias, computadoras y pizarrones electrónicos, por lo que se implementaron las aulas digitales. Sin embargo, no todas las escuelas contaban con este tipo de salones.

Las modificaciones al modelo de telesecundaria en años más recientes, se encuentran en proceso de adaptación de acuerdo con los nuevos planteamientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria publicado,⁴³ en el *Diario Oficial de la Federación*, en el cual se especifica que el Modelo Educativo 2016 se explica en función de 5 ejes: I) Planteamiento curricular, II) La escuela al centro del Sistema Educativo, III) Formación y desarrollo profesional docente, IV) Inclusión y equidad y V) La gobernanza del sistema.

Todo ello dentro de un enfoque humanista en el que se parte de la convicción de que cada ser humano puede y debe hacerse cargo del modo en que sus actos impactan a otros seres humanos.

Este modelo educativo entrará en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 con nuevos programas de estudio, libros de texto y maestros capacitados para su desarrollo.

Por lo tanto, esta etapa de transición del Sistema Educativo Nacional con respecto a la educación obligatoria, planteará nuevos retos al modelo educativo de telesecundaria.

⁴³ Recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017 el 18 de noviembre de 2017.

En este entendido, quizá valga la pena señalar que todos estos cambios, en cuanto al modelo de telesecundaria, nos muestran que a lo largo de los años éste se ha consolidado sin importar las variaciones –quizá carencias–⁴⁴ en su implementación, y que probablemente esa consolidación se deba a factores que requieran ser observados desde otras perspectivas o posicionamientos.

2. 3. Algunas dinámicas sobre la precariedad de la gestión escolar de las telesecundarias en Hidalgo

Como ya se mencionó en el apartado sobre el origen de la telesecundaria en México, el estado de Hidalgo fue uno de los pioneros en establecer este nuevo subsistema para abatir el rezago educativo en cuanto al acceso a la educación secundaria. Sin embargo, considero pertinente mencionar que, de acuerdo con Castañeda, uno de los mitos sobre su origen es que fue una modalidad concebida para atender a las comunidades cuya lejanía las ponía en situaciones de incomunicación física, y cuya dispersión poblacional traía aparejada un reducido egreso de alumnos de educación primaria que obstaculizaba la fundación de una secundaria convencional, debido a que no fueron los únicos lugares en los que se fundaron teleaulas, pues también las regiones urbanas⁴⁵ y suburbanas fueron testigos de la creación de este tipo de espacios educativos (Castañeda, 2007).

⁴⁴ Anette Santos del Real (2001) muestra que algunas escuelas ubicadas en zonas rurales (con menos de 2,500 habitantes) de seis estados (Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas), de una muestra de 59 telesecundarias durante el ciclo escolar 1997-1998, de las que pertenecían a los estratos más pobres nueve carecían de antena parabólica o decodificador para recibir la señal satelital, y una que sí tenía el equipo receptor, no tenía monitores. Además de encontrarse que, con respecto a la organización de las telesecundarias, “diez son unitarias —un solo maestro atiende los tres grados—, cinco son bidocentes —dos maestros para los tres grados— y en los 44 restantes cada grupo cuenta con un docente. Lo anterior significa que la cuarta parte de las escuelas de la muestra son multigrado,⁴⁴ de ellas, 40% se ubica en localidades de marginación muy alta” (Santos, 2001, p. 13)

⁴⁵ Castañeda señala: “la ciudad de Pachuca fue un claro ejemplo del establecimiento de Teleaulas en el medio urbano, pues siendo la capital del Estado de Hidalgo y por consiguiente el lugar de mayores dimensiones, tanto territorial como poblacional, favoreció el establecimiento de un considerable número de Teleaulas (de las 304 que se aprobaron, 28 correspondieron al Estado de Hidalgo)” (Castañeda, 2007).

Tal es el caso de las teleaulas ubicadas en la ciudad de Pachuca, en donde se vivieron experiencias cruciales desde su creación debido a que sus ubicaciones estuvieron supeditadas por los “patronatos”.⁴⁶ Por lo que su existencia fue únicamente en sus inicios, debido a que los patronatos, por diversas circunstancias, retiraban su apoyo o porque los lugares que ocupaban eran solicitados por el gobierno del estado para darles otro uso.

Lo anterior da cuenta del hecho de que desde sus inicios la modalidad de telesecundaria fue creada para zonas marginales, incluyendo las de las grandes ciudades, y que la gestión de las mismas dependió en gran parte de los patronatos conformados en cada uno de los lugares donde fueron establecidas las primeras escuelas en el Estado.

Así mismo, en años recientes, para poder apreciar mejor algunas dinámicas vinculadas a la gestión de creación de escuelas en el nivel de telesecundaria, se considera necesario como primer punto ubicarla respecto a las demás modalidades. De manera específica, en el estado de Hidalgo la estadística básica de inicio de cursos 2015-2016⁴⁷ muestra la existencia de 134 escuelas secundarias comunitarias, una comunitaria indígena, 110 generales, 766⁴⁸ telesecundarias, 36 técnicas agropecuarias, 37 técnicas industriales, 144 generales particulares y cinco técnicas industriales particulares (ver anexo 7).

Los datos mostrados en la estadística básica muestran la presencia de telesecundaria con 62.12%, lo cual presenta la clara tendencia de mayor cobertura en esta última modalidad.

⁴⁶ De acuerdo con Castañeda, los datos de su investigación indican que los patronatos eran los que otorgaban el espacio físico, además del equipamiento de las teleaulas, mencionando que en la ciudad de Pachuca algunos ejemplos de ello son: la teleaula 15 en la calle Cerrada de Victoria, casi frente al Monumento a los Niños Héroes; la 35 en la calle de Bravo, a unos pasos de la Plaza Independencia; otra más en el Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica (STIC), en la calle de Ocampo, a tres cuadras de la Plaza Independencia; y una más en lo que eran las oficinas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en la calle de Guerrero; sin olvidar la que se ubicó en la Casa de la Mujer Hidalguense, que atendía únicamente a alumnas del sexo femenino (Castañeda, 2007).

⁴⁷ SEPH. Publicación Estadística Básica Educativa. Recuperado de www.hgo.sep.gob.mx/content/estadisticaEducativa2016.html el 2 de mayo de 2016.

⁴⁸ Aunque este dato se reduce en el transcurso del ciclo escolar con lo que queda en 764.

Según datos proporcionados por el profesor Enrique Sánchez Badillo, subdirector técnico administrativo de Telesecundaria en el estado de Hidalgo, estas 764⁴⁹ telesecundarias se distribuyen en 17 sectores, cada uno de ellos con un jefe de sector al frente, de los cuales sólo 14 tienen una clave dictaminada,⁵⁰ con 64 zonas escolares, en las que sólo 57 personas cuentan con la clave de supervisores.

En contraste con lo mencionado por el profesor, “en el estado de Hidalgo iniciamos con 28 telesecundarias y 28 maestros... ese fue el arranque de telesecundaria en el año de 1968” (E07020315); actualmente en su 47 aniversario de creación, y con el lema “De la incertidumbre a un sistema educativo nacional de vanguardia”,⁵¹ que se ostenta en un cartel colocado en sus oficinas, nos encontramos con la paradoja de tener en el nivel de telesecundaria en Hidalgo las siguientes condiciones de organización para el trabajo docente académico: 14 escuelas unitarias⁵² y 87 escuelas bidocentes ante 663 escuelas completas (E08040315).

De acuerdo con los datos recibidos del profesor Sánchez (E08040315) (ver anexo 8), de 764 direcciones, 660 son comisionadas sin percibir un salario diferente por ello (sólo tienen una clave docente) y únicamente 103 tienen una

⁴⁹ Sobre este dato menciona el profesor Sánchez que antes eran 766 pero dos por cuestiones de tener pocos alumnos dejaron de pertenecer a telesecundarias para ser atendidas por el Conafe, y aunque siguen haciendo uso de los materiales de telesecundaria son atendidas por estudiantes egresados de un bachillerato para la obtención de una beca y así continuar sus estudios universitarios.

⁵⁰ Cuando se habla de una clave dictaminada se refiere a que el salario corresponde al puesto desempeñado, ya que también se puede estar en el puesto de supervisor, director o docente y tener un salario más bajo por no tener clave dictaminada y ostentar una clave de menor categoría.

⁵¹ Al respecto quedan dos cuestiones por reflexionar sobre la palabra *vanguardia* y su significación: ¿se refiere a la cantidad de escuelas y mayor cobertura?, o ¿a todo el apoyo en cuanto a materiales y el uso de una plataforma en los medios de comunicación?, las cuales habría que analizar con mayor profundidad en cuanto a su contenido, porque no necesariamente cantidad o mejor equipamiento equivale a calidad.

⁵² Las escuelas unitarias son atendidas por un solo docente (aunque pueda tener pocos alumnos, estos pueden ser de un grado o de los tres grados) con una dirección comisionada, por lo que desempeña dos funciones únicamente con un salario de docente; las bidocentes, como su etimología lo dice, son atendidas por dos docentes, en donde uno además de tener grupo a su cargo también desempeña una dirección por comisión ganando también únicamente un salario de docente; y las escuelas completas tienen un maestro para cada grado y grupo, y un director sin grupo, aunque de igual manera estar sin grupo no garantiza que tengan acceso a la clave directiva, ya que en su mayoría también están comisionados y únicamente ganan su salario como docentes.

clave de director efectiva con el salario correspondiente, más un contrato docente con función directiva, lo que da un total de 764.

En este rubro, la maestra Aurora Villar, directora actual de la telesecundaria 28 comenta: “siento que telesecundaria está castigada”, y al referirse a la zona 33 en específico dice: “yo creo que aquí sólo está la clave del director de la telesecundaria 38 de las 16 escuelas de la zona” (E03090115). Lo cual indica que las otras direcciones están cubiertas por directores comisionados sin clave directiva.

En cuanto al total de personal que labora en las escuelas de todo el estado de Hid

algo, durante el ciclo escolar 2015-2016 había 3,138 docentes y 63 contratos, 559 administrativos y 29 contratos, además de 326 intendentos y 16 contratos.

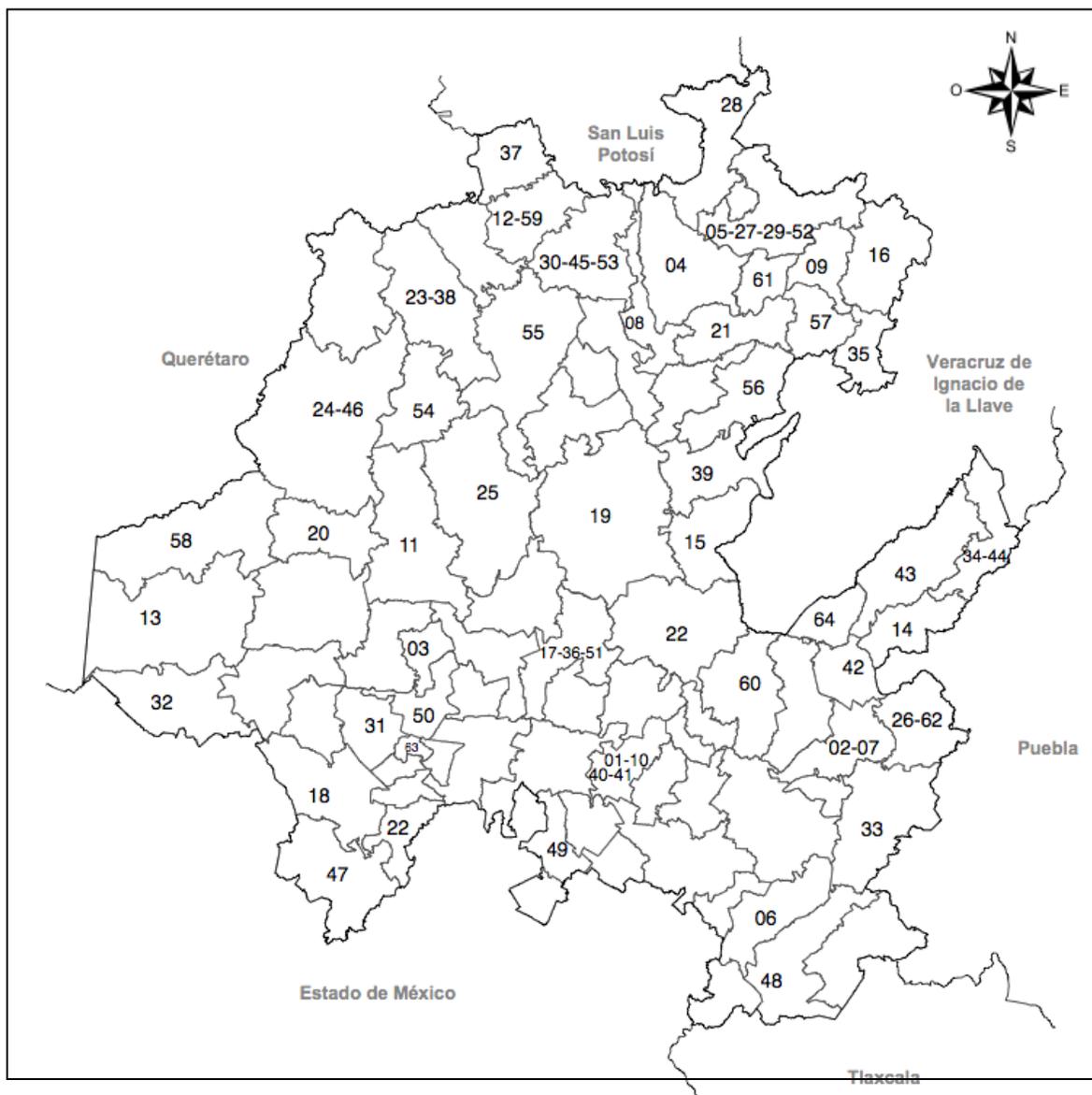
No obstante, la cantidad de docentes y contratos es fluctuante estadísticamente porque a lo largo de cada curso escolar puede darse que algunos contratos sean beneficiados con el otorgamiento de alguna clave para el servicio en educación. Y lo mismo ocurre con la cantidad de alumnos que se atiende, porque, aunque la estadística estatal da cuenta de 61,944 alumnos, dicha cantidad puede variar durante el ciclo escolar.

Para la atención de estos alumnos, el estado se divide en 17 sectores (ver anexo 9), y haciendo un mapeo más pormenorizado, en estos 17 sectores se localizan 64 zonas escolares (ver anexo 10) con una ubicación específica por municipios en donde se puede constatar que mientras en algunos municipios del estado el crecimiento de zonas escolares fue de hasta cuatro zonas escolares de telesecundarias (como los municipios de Pachuca y Huejutla), existen otros en los que esta modalidad no tuvo la misma expansión.

Cabe señalar, de igual manera, que la gestión y distribución de las escuelas pertenecientes a la modalidad de telesecundaria también se ha visto supeditada en cuanto a la presencia de otras modalidades de la educación secundaria con

mayor antigüedad en algunos de los municipios del estado de Hidalgo, como puede observarse en el siguiente mapa, donde se ubican las escuelas telesecundarias existentes hasta el año 2016.

Figura 2.1. ESCUELAS TELESECUNDARIAS EN HIDALGO POR ZONA ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos otorgados por el Profesor Enrique Sánchez Badillo.

Por lo tanto, todos los datos estadísticos mostrados desde el inicio de este apartado, nos conducen a reflexionar sobre las palabras escritas por Margarita Barrón en su tesis de maestría: “entonces, la calidad educativa en un país en desarrollo como México, la inversión es mínima para los que menos tienen” (Barrón, 2012, pp. 137-138), porque no se niega el ahorro que implica tan sólo en el hecho de tener directores comisionados que duplican funciones, percibiendo únicamente un salario de docente, con la precariedad que ello implica para la atención de los alumnos.

Porque dentro de estas carencias se encuentran que los datos cuantitativos son fríos y claros al señalarse que de esas 764 escuelas 392 tienen directores comisionados con grupo, lo que revela que más de la mitad de los docentes están desempeñando un doble papel, el de maestro frente a grupo (o grupos si la escuela es unitaria) y el de director con dirección comisionada, lo cual implica en ocasiones el abandono de los alumnos para tratar asuntos administrativos ante las supervisiones. Aunado esto a las carencias contextuales de cada institución o familia de diversa índole, ya sean económicas, afectivas, sociales, culturales, entre otras.

Lo anterior se ratifica con los datos encontrados durante el ciclo 2012⁵³ en la aplicación de la prueba Enlace, que muestran que 57.57% de las escuelas telesecundarias en Hidalgo se encuentran en un grado de marginación alto.

En este sentido, no se niegan los puntos débiles dentro de la educación telesecundaria, sin embargo, las acciones se encuentran rebasadas por la realidad al interior de cada una de las escuelas con problemáticas diversas y específicas en cada una de ellas.

Por lo tanto, es necesario resaltar que mostrar los datos anteriores tiene la finalidad de entender algunas dinámicas vinculadas a la gestión en el nivel de telesecundaria, respecto a la asignación de docentes y a las actividades que desempeñan, como un elemento que contribuye a comprender las “debilidades”

⁵³ Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx el 10 de septiembre de 2013.

del sistema de telesecundaria como parte de la desigualdad al momento de gestionar escuelas.

2. 4. La telesecundaria 28 en el contexto hidalguense

La presentación de los siguientes datos tiene el propósito de mostrarnos *grosso modo* una visión amplificada del panorama que rodea a la telesecundaria 28, en cuanto al estado, el municipio y la comunidad donde se ubica.

Si acotamos la información al estado de Hidalgo, hasta 2010 según las estimaciones del Conapo, de un total de 3,988 localidades, 442, es decir, 11.08% del total se encuentran en un grado de marginación muy alto, y 2,610 localidades equivalentes a 65.44% en un grado de marginación alto (ver anexo 11)

Lo anterior se complementa de manera contextual al acotar que el estado, con una población 2,665,018 tiene un índice de marginación alto⁵⁴ con 48.79%, en el que: 10.30% de la población de 15 años o más es analfabeta, y 22.67% de la población de 15 años o más no cuenta con la primaria completa (Conapo, 2010, p. 26).

A nivel nacional, Hidalgo se encuentra entre las ocho entidades con grado de marginación alto junto con: Veracruz, San Luis Potosí, Michoacán, Tabasco, Campeche y Yucatán; destaca la entidad de Hidalgo con la mayor proporción de población residente en localidades pequeñas con 58.71%, lo cual se encuentra muy por arriba del promedio nacional (Conapo, 2010, pp. 26-28).

Respecto al municipio de Cuautepec, donde se encuentra la telesecundaria 28, éste tiene una población de 54,500 habitantes con un grado de marginación

⁵⁴ Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio el 2 de mayo de 2016.

medio en donde: 11.86% de la población de 15 años o más es analfabeta y 28.68% de la población de 15 años o más no cuenta con la primaria completa.⁵⁵

De acuerdo con el Catálogo de Localidades publicado por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol),⁵⁶ la localidad de Santa María Nativitas tiene un grado de marginación medio en un ámbito urbano, y se ubica en el municipio de Cuauhtepac, entre una de las principales localidades, al igual que Santa Elena Paliseca, San Lorenzo Sayula y Almoloya.

Estos datos me permiten observar que existe una gran relación entre la telesecundaria y las localidades con sus diferentes grados de marginación, por estar precisamente fundadas principalmente en zonas marginales.

En este sentido, también se hace pertinente dar cuenta de algunos datos que nos permitan obtener una visión del panorama en el que se ubica la telesecundaria 28, con respecto a la comunidad y los recursos sociales, económicos y educativos con los que cuenta, lo cual se presenta en el siguiente apartado.

2. 5. La comunidad de Santa María Nativitas

La creación de esta comunidad data de los inicios del dominio español en México.⁵⁷ En un principio, en el año de 1602, el virrey don Gaspar Zúñiga y Acevedo dio la orden de que el pueblo de San Antonio Cuauhtepac fuera administrado por el de Santa María Nativitas, lo cual se mantuvo hasta 1869.

Después de la creación del estado de Hidalgo, durante la presidencia de Benito Juárez García, por gestiones de los señores Vicente Chávez y Manuel Castelán Castro se logra que se haga municipio a Cuauhtepac, y se pasa la

⁵⁵ Recuperado de

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=santa%20maria%20nativitas&ent=13&mun=016> el 2 de mayo de 2016.

⁵⁶ Recuperado de

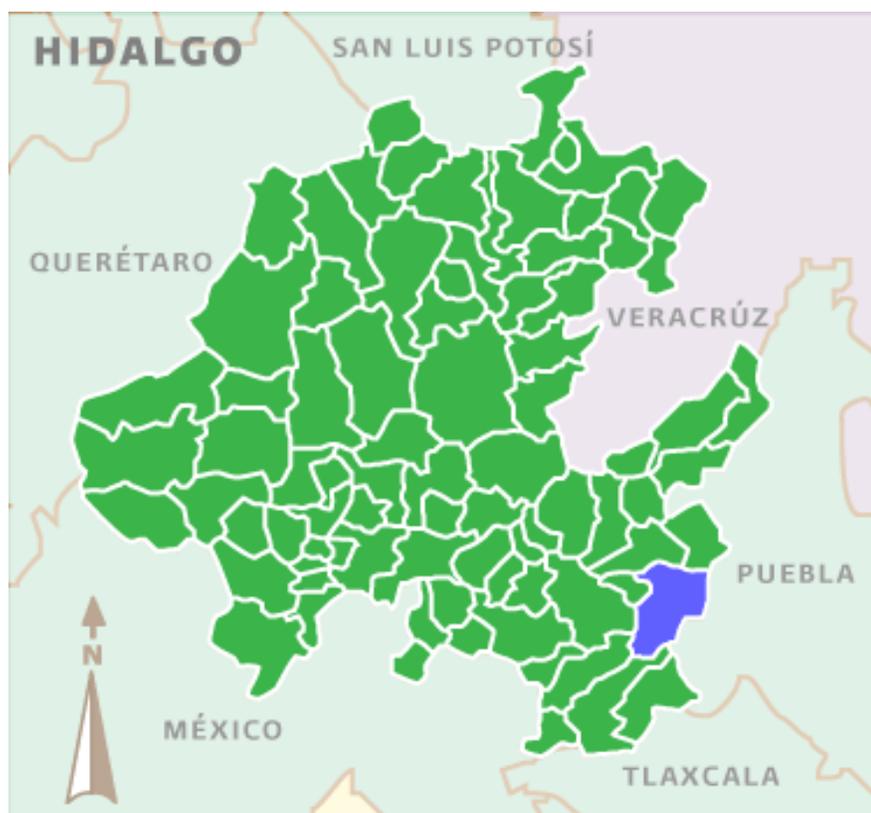
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=santa%20maria%20nativitas&ent=13&mun=016> el 2 de mayo de 2016.

⁵⁷ Recuperado de Intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/130116a.htm

cabecera a este pueblo, que tiene como su primer presidente a don Felipe María García.

Así, queda configurado el municipio de Cuatepec de Hinojosa al mismo tiempo que el Estado de Hidalgo, como se aprecia en el siguiente mapa.

Figura 2.2 Ubicación del municipio de Cuatepec en el estado de Hidalgo



Fuente:

<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13016a.html>

A partir de que fue presidente municipal Alfonso Chávez Germán, en 1938 el gobernador del estado Javier Rojo Gómez publicó un decreto en el que autorizó el nombre de Cuatepec de Hinojosa al municipio, debido a la gratitud que se tenía hacia don Pedro de Hinojosa, ya que cuando fue ministro de Guerra, durante

la presidencia de Benito Juárez, consiguió la creación del municipio.⁵⁸ De esta manera, Santa María Nativitas deja la administración de la región a Cuauhtepic de Hinojosa, por lo que para continuar con la contextualización de la primera, es necesario hacerlo ya desde la visión municipal. En cuanto a Cuauhtepic, su nombre original era Coatepec (cerro de serpientes), porque así aparece en documentos coloniales y del siglo XIX; pero en 1870, cuando se le da la categoría de municipio, quizás por un error en la Primera Ley Orgánica Electoral del Estado de Hidalgo aparece como Cuauhtepic, cuyas raíces etimológicas son “Cuauh, Cuautl” (árbol), “Tepetl” (cerro), “c” (en), lo que significa: “en el cerro de los árboles o arbolado”.⁵⁹ Se sitúa dentro de la región del Valle de Tulancingo y de acuerdo con el XII Censo de Población y Vivienda, el municipio cuenta con 87 localidades⁶⁰ (ver anexo 12). No existen grupos étnicos asentados en la localidad, sin embargo, podemos encontrar el día de la plaza (domingo), otomíes de la sierra y nahuas, que vienen a vender sus mercancías producto de su trabajo agrícola y artesanal.

En el rubro de agricultura, los principales cultivos son maíz, cebada, frijol y trigo, aunque también existen pequeños huertos de árboles frutales de manzana, durazno y pera; respecto a la ganadería, está compuesta por: bovino de carne, bovino de leche, porcinos, caprinos, ovinos, lepóridos (conejos), aves de engorda, pavos y apiarios.

Actualmente, la industria textil, con una historia de más de 40 años, es la principal actividad económica, que se inicia cuando el señor Carlos Riveros Martínez, junto con sus hijos, instala la primera fábrica de prendas de tejido de punto en la esquina de Álvaro Obregón y Zaragoza en 1972, y a partir de ello se crean más de 1,500 talleres de manufactura de prendas de tejido de punto, con los que se surte de mercancía a todo el país y, principalmente, a los tianguis de San

⁵⁸ Recuperado de <http://www.hidalguia.com.mx/cuauhtepic/1/index.htm>

⁵⁹ Recuperado de www.hidalgo.gob.mx/?p=252

⁶⁰ Recuperado de <http://www.hidalguia.com.mx/cuauhtepic/1/index.htm>

Martín Texmelucan, Chiconcuac, Mixcalco, Moroleón y la Plaza del Vestido en Tulancingo.⁶¹

En cuanto a las actividades mencionadas anteriormente y de acuerdo con las entrevistas realizadas a algunos de los alumnos, Ramiro dice: “cuando salí de la secundaria empecé a trabajar allí, en Santa María, cuidando animales, eran becerras, animales, pavos y caballos, pero era muy pesado”, y “trabajaba yo seis días a la semana, entraba yo a las cinco de la mañana y salía yo hasta las nueve y ganaba yo solamente mil pesos (E04110115).

Siguiendo con las actividades económicas de la comunidad de Santa María, según Danilo (otro de los entrevistados) los trabajos son “de albañiles o ganaderos” (E04110115); Ramiro señala que “aunque el ganado es sucio y pesado” (E04110115), si las vacas son de marca y productoras de leche, ¡es dinero!, por lo que la mayoría de la gente en Santa María se mantiene de eso. Aunque en otros casos, el trabajo realizado en el campo y con los animales es una actividad laboral en familia, donde los adultos dan empleo a los jóvenes descendientes como el caso de José Alberto quien señala:

... pues yo le empecé a ayudar a mi abuelito de lo que me pidiera, de ir a traer la alfalfa en lo que llegaba mi tío de los Estados Unidos... yo le ayudaba, bueno me iba con uno de mis hermanos porque igual antes también él le ayudaba y mientras él iba cortando la alfalfa yo iba cargándole para llegar y echarles de comer, sacarlos y barrer lo que es el establo... me daban a veces setecientos... depende de lo que... como iba el trabajo (E02040115).

Ante pocas disyuntivas laborales en la localidad, los que buscan otro tipo de empleo un poco mejor remunerado tienen que salir a buscarlo a Cuautepec, Santiago u otros lugares más lejanos como Estados Unidos, las ciudades de Tulancingo, Pachuca o México, como el caso de Samuel quien comenta haber tenido que salir de Santa María para trabajar en la Ciudad de México en la cocina de una fábrica: “trabajé dos meses en una cocina, pero pues ya se acabó la chamba y ya me vine... me regresé y comencé a trabajar en un taller de suéter, de

⁶¹ Recuperado de Intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/130116a.htm

planchador... y ahorita voy a entrar de ayudante de albañil... y ahora ya este mes, este año no estuvo muy bueno lo del suéter” (E02040115), porque, aunque en Santa María existen pequeños talleres de manufactura, los grandes talleres se ubican más en Cuautepec y Santiago, y tienen la característica de ser trabajos temporales, durante en la época invernal.

Ramiro comenta que trabaja en un taller en Cuautepec frente a la escuela particular Palace Atenea, ubicada en el centro y dice: “donde estoy sí es un taller grandecito, porque ellos lo venden para México, Puebla, y ahorita estamos yendo porque van a exportar un poco para California... y pues sí es grande, ese taller sí es grande, tiene sus zonas, esta zona es de puro tejido” (E04110115); al respecto, Danilo –que trabaja en Santiago– señala que si el taller es grande recibe el nombre de “nave”, las cuales se dividen en áreas de tejido, corte, plancha y confección; sin embargo, cuando empieza la primavera “se baja mucho la venta del suéter” (E04110115). Aunque algunos talleres buscan estrategias que les permiten continuar vendiendo “todo el año porque como hay suéter de licra, hay suéter delgado y suéter grueso” (E04110115).

Esta breve descripción nos muestra algunas de las actividades a las que se pueden dedicar los jóvenes en Santa María cuando egresan; sin embargo, es pertinente también dar cuenta del contexto educativo de la comunidad.

De acuerdo con el INEGI⁶² y el censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013, el Atlas educativo⁶³ de Santa María Nativitas da cuenta de cuatro centros de trabajo entre preescolar, primaria y secundaria, con un total de 38 personas, de las cuales 28 son maestros atendiendo a una población estudiantil de 603 alumnos distribuidos en los servicios educativos de preescolar, primaria con dos turnos y telesecundaria, todos con financiamiento público con un tipo de servicio general, ya que no hay servicio indígena ni comunitario.

⁶² Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

⁶³ Recuperado de cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx

Las tres instituciones educativas cuentan con construcciones hechas para fines educativos, en las cuales la distribución porcentual de alumnos según el nivel educativo es de 56.6% en primaria, 17.2% en preescolar y 26.2% en secundaria, con un promedio de alumnos por grupo de 26 en preescolar, 22.7 en primaria y 26.3 en secundaria (*cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx*).

El porcentaje de población de 3 a 5 años que asiste a la escuela es de 32.4%; de 6 a 11 años, 99.1%; de 12 a 14 años, 92.9%; de 15 a 17 años, 63.3%; y de 18 a 24 años, 23.2%; lo que da cuenta del embudo de botella mencionado en el capítulo 1 (*cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx*). Con lo anterior, se puede notar que el porcentaje más alto de asistencia se ubica dentro de los años donde se estudiaría la educación primaria, y que a medida que aumenta la edad el porcentaje decrece.

En los tres establecimientos educativos de preescolar, primaria y secundaria, sólo se cuenta con 75% de equipos de cómputo con servicio de internet y línea telefónica.

En Santa María Nativitas, el índice de rezago social es muy bajo⁶⁴ y los porcentajes de viviendas que disponen de tecnologías de la información y comunicación son: computadora 12.6%, teléfono 37.8%, teléfono celular 25.9% e internet 7.1%, aunque estos datos, para el caso de este estudio, dan muestra de que la interpretación de los mismos con respecto a los alumnos que acuden al servicio educativo de telesecundaria difiere, pues la mayoría de sus estudiantes provienen de otras comunidades como Cerro Verde, Cerro del Castillo, el Tepeyac, Puerta del Yolo, Xocopa, Almoloya y muy pocos de Cuauhtémoc. En dichas localidades el índice de rezago social es alto o muy alto, exceptuando a Cuauhtémoc donde el índice de rezago social es medio.

⁶⁴ La Ley General de Desarrollo Social indica que la medición de la pobreza debe considerar el carácter multidimensional de la pobreza, el Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) construyó el índice de rezago social incorporando indicadores de educación, acceso a servicios de salud, de servicios básicos, de calidad y espacios en la vivienda y activos en el hogar, resumiendo cuatro indicadores de carencia sociales (educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda) en un solo índice de rezago social, presentando cinco estratos: muy bajo, bajo, medio alto y muy alto rezago social (recuperado de www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Que-es-el-indice-de-rezago-social.aspx el 25 de febrero de 2015).

También otro punto necesario a visualizar en cuanto al origen de la procedencia de los alumnos, es lo que la maestra Aurora, quien se encontraba como directora de la telesecundaria al momento de este estudio, comentó “aquí por lo regular todos estos lugares, lo que es Tepeyac, Cuautepec, Santa María, San Lorenzo, se da mucho que se van los papás a Estados Unidos... están las madres solas... la mamá es la que se queda, a veces el papá le manda dinero, pero si el señor ya se buscó otra señora por allá, se olvida de los de aquí, tanto de hijos como de esposa” (E03090115).

Capítulo 3.

Abordajes y concepciones para la comprensión de las experiencias escolares

“No somos lo que los otros hacen de nosotros, sino que somos lo que hacemos con lo que los otros han hecho de nosotros”.

Jean Paul Sartre

De acuerdo con los objetivos de la investigación, este capítulo está centrado en señalar y puntualizar el marco conceptual que permitió un mejor acercamiento a las construcciones de significados de los egresados de una telesecundaria respecto al sentido dado a sus decisiones e interpretaciones sobre su vida posterior a la secundaria, lo que incluye continuar estudiando, trabajar o formar familias.

A través de la observación, registro y análisis de las experiencias relatadas por alumnos de telesecundaria, conforme a una perspectiva etnográfica crítica, se trató de recuperar “lo dicho” por los estudiantes con la intención de mostrar la significación de algunos eventos que, de alguna manera u otra, influyeron en algunos de los egresados de telesecundaria para tomar distintos caminos después de su paso por esta institución.

Durante la transcripción de las entrevistas, se inició el análisis de las mismas identificando elementos asociados a diversos temas como indicios de posibles categorías sociales y categorías analíticas.⁶⁵

⁶⁵ Las primeras son representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos, prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, y las segundas corresponden a una concepción teórica implícita o explícita producida por otros autores y que se relacionan con el objeto de estudio (Bertely Busquets, 2000).

A partir de esta organización y clasificación de datos, se hizo necesario volver a ellos una y otra vez para tratar de descubrir los significados importantes que surgieron entre líneas, y encontramos que uno de los conceptos recurrentes en su discurso es el relacionado a la *experiencia escolar*⁶⁶ y la objetivación que de ella hacen los exalumnos a través de sus relatos; sin embargo, cabe preguntar ¿desde qué posicionamientos podemos interpretar el significado de *experiencia escolar*?⁶⁷

Para ello es necesario observar un panorama más amplio al analizar algunos trabajos realizados desde un posicionamiento sociológico y socioantropológico, incluyendo sus aportes al conocimiento en relación con el mismo concepto, considerando a autores como Bourdieu (1990, 2005, 2012), Bourdieu y Passeron (2008, 2014), Dubet (2011), Willis (2008), Duschatzky (1999), Czarny (2008), De Gaulejac, Rodríguez y Taracena (2005), Aquino (2013) y García Canclini (2009).

Por lo tanto, a través de este recorrido teórico se pretende realizar un análisis conceptual que permita una mejor interpretación de la *experiencia escolar* como categoría analítica, enfatizando su enfoque socioantropológico y tratando, en este sentido, de tener un primer acercamiento en cuanto a que la objetivación de las *experiencias escolares* de estos jóvenes egresados de telesecundaria nos permiten observar que los significados se construyen en relación con tres ámbitos: escolar, familiar y comunitario, en los que se entretajan sus vivencias para conformar sentidos de vida en cada uno de ellos.

Para este recorrido teórico, en el desarrollo de este capítulo se presentan tres apartados: en el primero se exponen algunos puntos referidos a la teoría de la reproducción de Bourdieu y su relación con la experiencia escolar; el segundo

⁶⁶ Se coloca la noción de *experiencia escolar* en cursivas para resaltarla como categoría analítica en esta investigación.

⁶⁷ Para poder enfocar mejor esta investigación desde un posicionamiento socioantropológico, se realizó también una revisión bibliográfica desde lo que ha implicado la concepción de experiencia para la pedagogía –concepto central para entender los procesos de aprendizaje– y desde la filosofía –para entender procesos de subjetivación– como un momento teórico-analítico en el cual se clarificó aún más el panorama en su apuntalamiento.

apartado vincula la *experiencia escolar* con la teoría sociológica, haciendo mención de autores como Dubet, Willis, Duschatzky y Czarny, y teniendo como referencia algunos de sus trabajos que retoman perspectivas sociológicas o socioantropológicas y que recuperan procesos de mediación y subjetivación; finalmente, el tercer apartado desarrolla la subjetivación de la experiencia escolar con autores como Aquino, García Canclini y De Gaulejac.

Por lo tanto, inicio este capítulo partiendo de la premisa establecida por Dubet y Martuccelli (1998):

... para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15).

Partir de esto es el argumento principal para delimitar que esta investigación toma como eje central teórico y analítico un posicionamiento socioantropológico en cuanto al concepto de *experiencia escolar* se refiere, retomando, por ende, que “la noción de *Verstehen*” (Giddens y Turner, 2006, p. 10) también “forma parte constitutiva de todas las cuestiones relativas a la interpretación del significado” (Giddens y Turner, 2006, p. 12), por lo que adoptar el punto de vista de los alumnos egresados motivo de esta investigación y sus significados fue prioritario a lo largo del trabajo.

De este modo, se hace necesario retomar la teoría de Bourdieu y sus implicaciones sociológicas respecto a esta investigación.

3. 1. Referentes de la teoría de la reproducción de Bourdieu y su relación con la experiencia escolar

Pierre Bourdieu en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social*, menciona que “la sociología es una ciencia que incómoda porque, como toda ciencia, devela cosas ocultas, y que, en este caso se trata de que ciertos individuos o ciertos grupos prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones o sus intereses” (Bourdieu, 2005, p. 65); sin embargo, se hace necesario dilucidar este posicionamiento para tratar de entenderlo desde sus antecedentes.

Por tanto, cabe señalar que “las grandes tradiciones iniciadas por Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber dieron respuestas que perduraron sobre los vínculos entre el conocimiento científico de la sociedad y sus efectos sobre la misma” (Sidicaro, 2008, p. XIV). De acuerdo con Sidicaro: Marx consideró que sus estudios sobre la estructura de la sociedad otorgaban elementos que nutrían a la clase obrera forjando su organización social y política en los regímenes capitalistas; Durkheim consideraba que el conocimiento sociológico podría servir para la mejora de las regulaciones sociales y la mejora de la integración social; y Weber, al establecer la diferencia entre los efectos políticos y los científicos, “la sociología de Bourdieu se caracterizó por destacar sus diferencias no sólo con distintas escuelas anteriores contemporáneas sino, además, por discutir la pertinencia de aquellas prácticas intelectuales o culturales que desvirtuaban los conocimientos sobre lo social” (Sidicaro, 2008, p. XV).

De tal manera que “en sus opciones teóricas epistemológicas, la sociología de Bourdieu se fijó una meta prioritaria: explicar las estructuras de dominación y la distribución asimétrica de posiciones de poder existentes en los más variados campos de relaciones sociales (Sidicaro, 2008, p. XVII); sin embargo, “el reconocimiento a nivel mundial de la obra de Pierre Bourdieu no era fácil de prever, dado que abundaban en ella las referencias empíricas francocéntricas ajenas a las realidades de otros contextos nacionales” (Sidicaro, 2008, p. XII).

A pesar de que su obra se realizó con referentes franceses, “la contribución bourdieusiana fue asimilada académicamente en tanto aporte valioso para renovar

la discusión sobre la teoría de la acción y para replantear núcleos conceptuales de la sociología contemporánea” (Sidicaro, 2008, p. XIII), dando paso a “una ciencia social preocupada por conocer y comprender las verdaderas causas del malestar que se expresan a la luz del día a través de signos sociales difíciles de interpretar porque son en apariencia demasiado evidentes” (Bourdieu, 2005, p. 105), porque “no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como caso particular de lo posible” (Bourdieu, 2005, p. 25).

El espacio social de los jóvenes egresados de la telesecundaria expuestos en esta investigación es, por tanto, una realidad empírica situada y fechada, porque “el mundo social, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo colectivamente” (Bourdieu, 2005, p. 38), en este entendido, “el mundo social es construido en bruto cotidianamente, aun sin quererlo por la simple lógica de la reproducción inscrita en nuestras disposiciones” (Jiménez, 2005, p. 7).

En palabras de Bourdieu, “el espacio social es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella” (Bourdieu, 2005, p. 39) y, por ende, “la posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 2005, p. 38). Textualmente dice:

... bajo la influencia de trabajos como los míos, no pasa un día sin que una nueva investigación aparezca mostrando la diversidad allí donde se quiere ver la homogeneidad, el conflicto allí donde se quiera ver el consenso, la reproducción y la conservación donde se quiere ver la movilidad (Bourdieu, 2005, p. 38).

De manera específica en su obra *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, plantea que “hay que tener en cuenta el conjunto

de las características sociales que definen la situación de partida de los niños de las diferentes clases sociales para comprender las distintas probabilidades que tienen para ellos los diferentes destinos escolares” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 138), y que “sus conductas, sus aptitudes y sus disposiciones respecto a la escuela llevan la marca de todo su pasado escolar porque deben sus características al grado de probabilidades o de improbabilidades que tiene de encontrarse aún en el interior del sistema” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 215), porque “lo oculto –y es ahí donde el zapato aprieta– es de un tipo particular: se trata frecuentemente de un secreto –que, como ciertos secretos de familia, no quieren ser revelados– o, mejor aún, de un inhibido, especialmente en lo que concierne a los mecanismos o a las prácticas que contradicen demasiado abiertamente el credo democrático” (Bourdieu, 2005, p. 106).

Recordemos con esto que la “justicia distributiva en México” también se aplica al ámbito educativo, por lo que valdría la pena hacer un alto y reflexionar de manera más profunda sobre nuestra realidad educativa y social sin olvidarnos de que:

... el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes pues, como hemos visto, las posibilidades de residir en una gran ciudad, donde las oportunidades de acceso a la enseñanza y a la cultura son mayores, crecen a medida que uno se eleva en la jerarquía social (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 42).

Sin embargo, aun al radicar en una gran ciudad, no siempre se logra tener el mejor acceso a la enseñanza y la cultura,⁶⁸ porque también en las grandes ciudades existen sectores poblacionales empobrecidos con altos niveles de marginación. En este sentido, el acceso a la enseñanza y la cultura se convierte

⁶⁸ Es necesario mencionar que, de acuerdo con los estudios culturales cuyo proyecto es “el estudio de las formas sociales a través de las que los seres humanos ‘viven’, se vuelven conscientes [y] se mantienen a sí mismos subjetivamente” (Levinson *et al.*, 1996, p. 13), su énfasis es la cultura como un proceso continuo de creación de significados en contextos sociales y materiales, por lo que se reemplaza el concepto de cultura como un cuerpo inmodificable, estático, de conocimiento, que se transmite entre generaciones, dando paso al concepto de “producción cultural como una construcción teórica que nos permite describir e interpretar la manera en que la gente confronta activamente las condiciones ideológicas y materiales presentadas por la escolarización” (Levinson *et al.*, 1996, p. 16).

en un factor que se entrecruza con el campo económico. Es decir, en cierta medida, y para el caso de los jóvenes de telesecundaria que están en su mayoría en zonas marginales, su acceso a espacios culturales queda limitado por la distribución geográfica y la falta de economía para desplazarse a las grandes ciudades o al interior de las mismas –como es el caso de los que viven en las zonas empobrecidas de las grandes metrópolis–. No obstante, su poco acceso a estos espacios considerados como pertenecientes a una cultura académica alta, no se niega tampoco los procesos de producción cultural en los espacios que los rodean.

También es de reconocer que un trabajo tan exhaustivo como el de Bourdieu y Passeron cause revuelo en muchos ámbitos, en palabras de Bourdieu, “*Les héritiers*, el primer libro en el que fueron expuestos los resultados de los trabajos sobre educación, fue un verdadero estallido en el cielo político” (Bourdieu, 2005, p. 148). En esta obra, publicada en 1964, se inicia la presentación de sus trabajos realizados durante varios años de investigación con los estudiantes franceses.

Aun en años posteriores, el autor menciona en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social* (1997): “no nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué pasaba de este modo y cuál era la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, *aportaban a la reproducción de las divisiones sociales*” (Bourdieu, 2005, p. 148), especificando, “lo dije ya en *Los herederos*; hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan” (Bourdieu, 2005, p. 170). Respecto a lo anterior, para Sidicaro, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron se propusieron demostrar en su obra *Los herederos*,

... que las instituciones actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia (Sidicaro, 2008, p. XIX).

No obstante, en palabras de Bourdieu “mientras en *Les héritiers* se pone el acento preferentemente en los condicionamientos sociales de los estudiantes, en *La reproducción* se pone el acento en el cuerpo docente y en la escuela como sistema” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 18); al respecto, Subirats comenta:

La reproducción constituye una síntesis teórica, que articula de modo sistemático los resultados obtenidos en una serie de estudios empíricos, desarrollados a lo largo de más de diez años. Estos estudios, fruto de un trabajo de equipo, han explorado dos dimensiones complementarias. El funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las distintas clases sociales en relación a la cultura (Subirats, 2014 p. 8).

En tanto que, con respecto a su obra *La distinción*, parafraseando a Bourdieu, lo que hay que hacer en cada momento de cada sociedad es observar que el conjunto de posiciones sociales está unido por homología a un conjunto de actividades o de bienes que se caracterizan relacionamente y que,

... esta fórmula puede parecer abstracta y oscura y enuncia la primera condición de una lectura adecuada del análisis de la relación entre las posiciones sociales (concepto relacional), las disposiciones (o los habitus) y las tomas de posición, las elecciones operadas en los dominios más diferentes de la práctica por los agentes sociales (Bourdieu, 2005, p. 29).

De acuerdo con García Canclini (1990), en los últimos años algunos sociólogos, desde perspectivas posmarxistas, han tratado de teorizar sobre el consumo y sus estructuras, pero sus trabajos se limitan a la producción, por lo que no se reconoce que el consumo es un espacio decisivo para la constitución de las clases. Sin embargo, las investigaciones de Bourdieu se extienden preferentemente al consumo, “las clases se diferencian para él, igual que en el marxismo, por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, o sea por la manera de usar los bienes, transmutándolos en signos” (García Canclini, 1990, p. 15).

De acuerdo con este autor, “para Bourdieu las relaciones económicas entre las clases son fundamentales, pero siempre en relación con las otras formas de poder (simbólico) que contribuyen a la reproducción y la diferenciación social” (García Canclini, 1990, p. 15). Según este mismo autor, “Bourdieu propone en varios textos una definición estructural de las clases y de sus relaciones” (García Canclini, 1990, p. 16), pero es *La distinción*, donde podemos ubicar su mejor formulación al mostrar que la clase social no se puede definir por una sola variable o propiedad, por lo que se hace necesario romper con el pensamiento lineal para identificar que los hechos sociales se encuentran determinados por medio de cada uno de los factores (García Canclini, 1990, p. 16).

Factores determinantes a través del *habitus*, por lo que:

Bourdieu trata de reconstruir en torno del concepto de *habitus* el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan –más que en la conciencia entendida intelectualmente–, en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia (García Canclini, 1990, p. 34).

Lo anterior en el entendido de que “el *habitus* generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, el *habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social” (García Canclini, 1990, p. 35).

Y si analizamos con detenimiento lo anterior, en el caso de los jóvenes egresados de telesecundaria, podríamos decir que el *habitus* vivenciado por cada uno de ellos a través de sus prácticas sociales fue una posibilidad que los condujo a sentir como necesario el seguir o no estudiando, porque “a través de la formación de *habitus*, las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar lo real” (García Canclini, 1990, p. 35),

porque estos “están diferenciados, pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción” (Bourdieu, 2005, p. 33).

Entonces si regresamos a la pregunta de Dubet: ¿qué fabrica la escuela?, y de manera específica la escuela telesecundaria en nuestro país, creo necesario visualizar otras partes del engranaje en una forma más amplia, tomando también en cuenta el proceso de globalización y las políticas neoliberales⁶⁹ aplicadas en México con el impacto correspondiente en el rubro de educación y, de manera particular, en la educación telesecundaria.

Lo anterior, aunque de manera no visible, se relaciona con que “las posibilidades de acceso y de éxito en la escuela crecen según la posición de clase que se ocupa y las precondiciones recibidas de la formación familiar” (García Canclini, 1990, p. 12), precondiciones que son invisibles cuando se trata de ingresar a la educación media –recordemos los datos presentados en el capítulo 1– al observar que los más altos porcentajes de alumnos que no continúan sus estudios después de la educación secundaria, se ubican en las zonas de más alta marginación, las cuales son atendidas por el sistema de telesecundaria.

3. 1. 1. La influencia de Bourdieu en las perspectivas sobre la violencia simbólica de la escuela

Cuando hablamos de la *experiencia escolar*, es necesario considerar que ésta se produce dentro de una cultura, en este caso, la cultura escolar; sin embargo, de

⁶⁹ Y aunque pareciera difícil de percibir, los procesos de globalización y las políticas neoliberales han implicado el uso de capitales financieros especulativos, en el sentido de que la globalización según Borón Gambina y Minsburg (2004), es un proceso que ha generado la exportación de capitales a otros territorios para la obtención de materias primas y alimentos baratos y así expandir la producción de sus empresas, creando además las condiciones necesarias para que toda nación receptora de tales inversiones sea a la vez un mercado de consumo, por lo que se refleja en la enorme penetración de corporaciones transnacionales en la economía tanto de los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

Esta situación genera la necesaria relación de las corporaciones transnacionales con las políticas y el gobierno “para influir, preservar y ampliar las ventajas operacionales otorgadas por el Estado, que en resumidas cuentas actúa en consonancia con las C.Ts., sus filiales y los asociados locales, y en d es medro de la producción nacional” (Borón, Gambina y Minsburg, 2004, p. 28).

acuerdo con Bourdieu “se ve con claridad que una cultura puramente escolar no es sólo una cultura parcial o una parte de la cultura sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 35), y que

... reducir la relación de comunicación pedagógica a una pura y simple relación de comunicación impide comprender las condiciones sociales de su eficacia propiamente simbólica y propiamente pedagógica, que consiste precisamente en ocultar el hecho de que no es una simple relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 63),

porque,

... la productividad específica del trabajo pedagógico, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es transferible, o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número de campos (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 74).

Ante este análisis, podríamos decir que toda *experiencia escolar* se encuentra mediada por dos conceptos básicos introducidos por estos autores: “el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica”, porque “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura dominante, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (Subirats, 2014, p. 9). Sin embargo, hasta qué punto podemos visualizarlo, “si la eficacia de una acción de violencia simbólica está en proporción al desconocimiento de las condiciones e instrumentos de su ejercicio” (Bourdieu, 1990, p. 107). De esta forma,

... la reproducción de las relaciones de clase, en realidad es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir de la llamada educación primera) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 17).

En este sentido, “la escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 17), todo ello mediado por “el *habitus*,⁷⁰ como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores” (Bourdieu, 1990, p. 141), en los diversos *campos*,⁷¹ porque para Bourdieu “su teoría de la sociedad no organiza los hechos a partir de la división entre estructura y superestructura. Si hay que encontrar un gran esquema ordenador, será más bien su teoría de los campos” (García Canclini, 1990, p. 17). En consecuencia, “la sociedad, y, por tanto, la confrontación entre clases, es resultado de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos” (García Canclini, 1990, p. 19).

Entendido de esta manera, “la noción de violencia simbólica se encuentra imbricada a las de campos y *habitus*” (García Salord, 2012, p. 114), como una “forma más sutil de violencia –inerte, inadvertida, denegada, suave, invisible–” (García Salord, 2012, p. 115), con un principio de inteligibilidad “construido socialmente en el devenir de las luchas, en las que cada individuo y todo agregado social disputa sus condiciones de existencia y su posibilidad de ser” (García Salord, 2012, p. 115).

⁷⁰ “El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión, de un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas (Bourdieu, 2005, p. 33), y una de sus funciones “es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez prácticas y los bienes de un agente singular (Bourdieu, 2005, p. 33). Son por tanto “estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas” (Bourdieu, 2005, p. 33).

⁷¹ *La distinción* “se centra en las prácticas culturales; describe la estructura de los campos, pero muestra a las clases y los grupos, a los sujetos sociales, operando la correlación y complementación entre los campos” (García, 1990, p. 21), dado que “en las sociedades modernas la vida social se reproduce en campos (económico, político, científico, artístico), que funcionan con una fuerte independencia” (García Canclini, 1990, p. 19).

De acuerdo con García Salord (2012), Bourdieu plantea que la violencia simbólica contribuye a la reproducción del orden social a través de la dominación simbólica y que

... por el arte de magia de la valoración, la violencia simbólica hace de los intercambios simbólicos un mercado: convierte al cuerpo, al lenguaje, a las cosas, a los lugares físicos y a las posiciones sociales en capital, al convertirlos en marcas distintivas, ya sea como signos de distinción o como estigmas sociales (García Salord, 2012, p. 126),

por lo que “cada una de estas propiedades cobra una verdadera fuerza mágica, una especie de acción a distancia, sin contacto físico, porque se han interiorizado como unas expectativas sociales, un deber ser establecido socialmente, que se impone como autoridad que reclama reconocimiento” (García Salord, 2012, p. 126).

García Salord menciona, de acuerdo con Bourdieu:

... una operación básica de la violencia simbólica es transfigurar las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas: convertir el poder en carisma, la deuda en agradecimiento, el golpe en acto amoroso o en recurso pedagógico, la obligación de dar en reciprocidad, la obligación de amar en disposición amante, la transacción interesada en intercambio generoso. Mediante esta alquimia, la dominación –la relación asimétrica de fuerza– se explica y se vive en la lógica del sentimiento o el deber (García Salord, 2012, p. 128).

De tal manera que “las acciones de violencia simbólica intervienen en las estrategias de reproducción social para disimular los intereses, que se pretende satisfacer con dichas estrategias” (García Salord, 2012, p. 128), lo que nos conduce a un desfase socialmente mantenido, a una complicidad colectiva dirigida a salvar la creencia de salvar lo que está en juego en cada campo.

Según García Salord, “la dominación ejercida mediante la violencia simbólica reprime la verdad objetiva del mundo social, imponiendo al orden social

como evidente, consiguiendo así que dicho orden se acepte como es, se dé por sentado” (García Salord, 2012, p. 130), y enfatiza que:

... para Bourdieu, lo que logra la violencia simbólica no es, por decirlo de alguna manera, tapar el sol con un dedo, sino que, lo que consiguen las formas transfiguradas de las relaciones de explotación, exclusión, discriminación y agresión es que los individuos y grupos sabiéndose y sintiéndose explotados, excluidos, discriminados o agredidos aceptan el mundo en el que viven porque el mundo siempre ha sido así (García Salord, 2012, p. 130).

Debido a que

... la condición de eficacia de la violencia simbólica se encuentra en un inmenso trabajo previo de inculcación, en el que las disposiciones van quedando registradas en el cuerpo como inclinaciones duraderas; de manera tal que, frente a los actos de imposición, se activan como resortes y disponen a los agentes a obedecer, sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia (García Salord, 2012, p. 133),

de tal manera que “la violencia se ejerce en el intervalo donde todas las limitaciones impuestas a la libertad, a los anhelos, a los deseos se interiorizan mientras se las experimenta como sufrimiento social (malestar, resentimiento, melancolía, angustia, desesperación)” (García Salord, 2012, p. 137).

Lo anterior me conduce a reflexionar sobre los jóvenes de la telesecundaria 28 en cuanto a sus anhelos y deseos, y la manera en que ellos naturalizan sus decisiones como inclinaciones y disposiciones sin notar violencia alguna en la realización de sus sueños.

Además de que el *habitus*, aunque contribuye en la interiorización de lo social logrando que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas, no siempre se da de manera determinista.

3. 2. Noción de *experiencia escolar* ligada a los estudios sociológicos de Dubet y Willis

Iniciaré este apartado retomando, en primera instancia, el estudio sociológico realizado a finales del siglo XX por Dubet, quien al estudiar la situación de los jóvenes estudiantes de liceo en Francia en 1991, quiso partir de un análisis riguroso de la *experiencia escolar* de los individuos, no para encerrarse en la descripción de algo vivido, “sino para mostrar cómo esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones, esas acciones eran plenamente sociales y no podían comprenderse independientemente de los sistemas de relaciones y de representaciones que los fabrican” (Dubet, 2011, p. 58).

De esta manera, “al describir y analizar la experiencia de los individuos, al observar lo que, para ellos, tiene sentido y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es coherente y lo que lo es menos, es posible remontar de la subjetividad a la objetividad, de la acción al sistema” (Dubet, 2011, p. 58) y que,

... al observar su reflexividad, sus dramas, incluso, se puede comprender mejor en qué sociedad vivimos o, al menos, en qué sociedad vivimos desde el punto de vista de los actores que la componen. En lugar de inferir mecánicamente el sentido de una acción del contexto donde se forma, es posible definir ese contexto a partir de la manera en que los actores la movilizan (Dubet, 2011, p. 58).

A través de su investigación, trató de dilucidar cuáles eran los mecanismos sociales que suscitan la motivación en los estudiantes, independientemente del sólo deseo de agradar a sus maestros y padres. Un primer registro de motivaciones lo define en términos de *habitus* y de *capital cultural*, que forjan una proximidad y continuidad entre la cultura familiar y la cultura escolar; y el segundo registro de motivación es en torno a la utilidad de los estudios, lo cual se coloca en un futuro bastante incierto y evanescente cuando los alumnos cursan estudios poco valorados con salidas cada vez más inciertas (Dubet, 2011, p. 69).

También, es de considerarse que los diversos registros de la acción y la motivación son poco coherentes y compatibles entre ellos, lo que genera un juego de tensiones que se cristalizan en desigualdades sociales. De tal manera que, siguiendo a Dubet, los mejores alumnos de las escuelas de prestigio que generalmente salen de las categorías sociales más favorecidas, tienen una prueba más fácil de superar, porque manejan mejor su experiencia al aceptar una suerte de trato familiar que les garantiza cierta autonomía personal si cumplen las expectativas de sus padres, en donde el control social es más útil que las normas. En cambio, los alumnos menos favorecidos y con peores resultados, viven su escolaridad con un ajuste mínimo, en donde su problema es sobrevivir en el sistema y son socializados “junto” a la escuela más que “en” la escuela, por lo que los docentes los describen como alumnos poco interesados, pasivos, conformistas, que tienen que ser motivados porque no perciben la utilidad de sus estudios. Finalmente, los alumnos que no son tan buenos, son los menos favorecidos socialmente y construyen su experiencia “contra” la escuela (Dubet, 2011, p. 72).

De acuerdo con Dubet (2011), los tres registros anteriores no deben considerarse como una tipología que corresponda de manera rígida a la jerarquía de los grupos sociales, sino que se trata más bien de continuidades sutiles que de tipos propiamente dichos, de manera que:

... la experiencia escolar siempre está situada bajo la amenaza de un sentimiento de desprecio pues el que no logra percibirse a sí mismo como un alumno aceptable es remitido a sus propias insuficiencias, que se vuelven más intolerables porque la masificación escolar ofrece a todos, en principio, la posibilidad de efectuar estudios con éxito. Al romper la rigidez de los destinos escolares gracias a la masificación y la democratización relativa, la “causa” de las desigualdades se ha desplazado de la sociedad a los individuos (Dubet, 2011, p. 73).

De tal forma que, según Dubet (2011), con la masificación escolar también se pueden comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema, partiendo de la “experiencia” más subjetiva de los individuos y en concordancia

con la igualdad de oportunidades; desde 1960 hasta épocas recientes, todos los alumnos ingresan a la escuela para ser evaluados y orientados en función de su mérito.

Sin embargo, el principio meritocrático no impide que se planteen graves problemas, porque es sumamente difícil llegar a conseguir una estricta igualdad de oportunidades en la medida en que persisten muchas desigualdades sociales y culturales que se manifiestan de manera precoz en los rendimientos de los alumnos. Además, los sistemas escolares tienen dificultad para ofrecer una oferta perfectamente equitativa, “una élite seleccionada de manera justa no necesariamente crea una justicia social si los alumnos que fracasan son ignorantes, maltratados y despreciados” (Dubet, 2011, p. 88).

De esta forma, una escuela que otorga igualdad de oportunidades puede crear grandes injusticias porque la igualdad meritocrática de oportunidades puede generar tantas frustraciones e iras que no podría ser justa por sí sola, porque “no es necesariamente justo que el talento y el mérito escolar determinen toda la vida profesional de los individuos y que su destino se juegue en la escuela; después de todo la escuela no puede identificar todas las competencias” (Dubet, 2011, p. 89).

Aunque las pluralidades de los principios de justicia se adhieren a la *igualdad, al mérito y a la autonomía*, porque “el principio de autonomía conduce a los individuos a negarse a considerarse a sí mismos como víctimas” (Dubet, 2011, p. 100), debido a que dicha autonomía invita a preferir percibirse como el autor de las propias dificultades por una cuestión de dignidad, ya que es mejor haber decidido fracasar que admitir que uno es menos “inteligente” que los demás. De modo que observamos más culpabilidad y depresión que protesta a lo que llaman los psicólogos un principio de internalidad, “según el cual uno se considera la causa principal de su vida y su condición” (Dubet, 2011, p. 101); y en la medida en que creemos en los valores de la libertad y la responsabilidad, se convierte en un principio alienante del cual es difícil deshacerse, porque el apego a la autonomía es una invitación para mantener un “yo digno” a pesar de las adversidades, rechazando verse a sí mismo como una víctima (Dubet, 2011, pp. 101-102).

Otro trabajo relacionado con la noción de *experiencia escolar*, que, aunque en una línea cercana a Bordieu por su teoría de la reproducción, observa otros modos de acción y producción de contracultura, es el realizado por Willis durante los años setenta, en el cual, a través de una etnografía de la escuela en Inglaterra y Galés con un proyecto financiado por el Social Science Research Council, de 1972 a 1975, se profundiza en particular acerca “de las *formas culturales* de oposición que la clase obrera manifiesta en ella, así como una aportación práctica a la literatura que versa sobre la transición desde la escuela al trabajo” (Willis, 2008, p. 6).⁷²

Aunque de manera específica la investigación de Willis se centra en los hijos de la clase obrera (en ese periodo), de cierta manera me ha permitido pensar en el trabajo que realizo con los jóvenes egresados de telesecundaria, principalmente en relación con el sentido de la escuela para el trabajo, como mostré en el mapeo inicial, en las dos cohortes de egresados de la telesecundaria 28. Unas porciones importantes de ellos son absorbidas como empleados en los talleres de maquila de la región. Willis señala, en el caso de los hijos de obreros que analizó “que es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje, podemos decir que hay un elemento de auto-condena” (Willis, 2008, p. 14) en ello, al igual que el caso de algunos de los jóvenes de esta investigación, cuando a pesar de incursionar en el ámbito laboral en otros lugares, terminan trabajando en los talleres de la región. Sin embargo, “esta condena se experimenta de manera paradójica como un aprendizaje verdadero, como afirmación y apropiación” (Willis, 2008, p. 14).

⁷² El sistema educativo inglés y galés en la década de los setenta, procedía de la mezcla de dos sistemas distintos: el tripartito como resultado de la ley de 1944 y el integrado o *comprehensive*. La primera establecía tres tipos de escuelas, las *grammar schools* con un saber orientado a las letras, y las *technical schools* orientadas a las ciencias (ambas escuelas pensadas para los alumnos más aventajados). Para los alumnos de menor rendimiento estaban las *secondary modern schools*. En tanto que las *comprehensive schools* consistieron en la agrupación de todos los alumnos bajo un mismo techo, aunque en su interior se distribuían a los alumnos en función de su rendimiento, aunque al menos se le sometía al mismo currículo (Willis, 2008, p. 5).

De tal manera que la *cultura contraescolar* tiene su propia base material e infraestructura a través del grupo social (Willis, 2008, p. 36), por lo que se desplaza de la escuela a los grupos vecinales.

Willis señala que de esta forma “el grupo proporciona también esos contactos que le permiten al individuo dibujar un plano alternativo de la realidad social” (Willis, 2008, p. 40) y que:

... los grupos de las escuelas se van fundiendo y conectando con grupos de la vecindad, formando una red que permite el paso a distintos tipos de conocimiento y de perspectivas que convierten a la escuela en algo tangencial a la “experiencia” total de ser un adolescente (Willis, 2008, p. 40).

Estos contactos en la familia o con los amigos y conocidos casuales son explotados en búsqueda de trabajos en pequeños negocios, tiendas, trabajos de reparto, de limpiadores, de fabricantes de llaves, de vendedores y de cargadores; sin embargo, su contacto con el mundo del trabajo no tiene un propósito de edificación cultural, ya que sólo responde al nexo específico de la necesidad de dinero. De esta manera, la “cultura contraescolar” tiene muchas similitudes profundas con la cultura a la que sus miembros están destinados, construyendo una cultura viva que está lejos de ser un simple reflejo de derrota, porque son apropiaciones por propio derecho, ejercicios de habilidad, movimientos, actividades aplicadas a fines particulares (Willis, 2008, pp. 54-66).

Al considerar el concepto de *cultura contraescolar* de Willis, me permito retomarlo para esta investigación como una categoría analítica con la cual pueda reflexionar en cuanto a las experiencias de algunos egresados de telesecundaria, en donde las necesidades económicas los llevan a insertarse en el mercado laboral como albañiles, empleados en los talleres de maquila de la región o, incluso, emigrar a otros espacios donde laboran como empleados en tiendas de servicio o empleadas domésticas, entre otros; y consiguiendo estos empleos, de igual manera, a través de las redes sociales que los rodean, como son familiares o conocidos de la comunidad. Lo anterior se refleja en sus relatos, cuando

muestran un grado de satisfacción por la ayuda económica que brindan a sus hermanos y padres, por lo que considero que se podría hablar también de una forma de *cultura contraescolar* legitimada a través de sus experiencias.

Otro punto de análisis es que la *cultura contraescolar* permite cuestionar las razones objetivas respecto a la sensatez de invertir energías en la obtención de títulos escolares, cuando tanto su eficacia como su objeto se ponen en duda cuando se identifica la exclusión elitista de la masa por medio del falso recurso del mérito (Willis, 2008).

Para finalizar este apartado, es necesario también reflexionar que de alguna manera u otra los trabajos anteriores se relacionan explícitamente o implícitamente con la teoría de la *reproducción*, por lo que es necesario acotar “que el estudio de la conducta humana es necesariamente un asunto controvertido; solo dentro de una sociedad totalitaria existiría un único marco incuestionable para el análisis de la conducta social humana” (Giddens, 2006, p. 12), considerando que esta teoría, a su vez, también se encuentra inmersa en toda la riqueza de la teoría social producida en las últimas décadas, en donde el “*Verstehen* forma parte constitutiva de todas las cuestiones relativas a la interpretación del significado” (Giddens, 2006, p. 13).

3. 2. 1. Noción de experiencia ligada a perspectivas socioculturales y de mediación

En Argentina, la investigación etnográfica de Duschatzky (1999) forma parte de algunas investigaciones de corte sociológico educativo en relación con la *experiencia escolar*. Dicha investigación se lleva a cabo en dos escuelas medias públicas de sectores populares en la provincia de Buenos Aires, con el propósito de indagar los significados que para los jóvenes tiene su paso por la escuela; de manera específica, la forma en que reconstruyen sus vínculos con la institución, es decir, cómo construyen su *experiencia escolar*. En este trabajo, se muestra el

discurso de un grupo de jóvenes en la construcción interpretativa que supone escribir lo dicho en un contexto más amplio de significación.

Explicitando la experiencia educativa en el entendido de “escuelas vividas, subjetivizadas, no por personas consideradas individualmente sino por grupos sociales inscriptos en particulares condiciones de existencia” (Duschatzky, 1999, p. 21), en donde los sujetos construyen significados refuncionalizando los heredados e incorporando nuevos elementos, generando nuevos escenarios de sentido a través de “los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas” (Duschatzky, 2008, p. 22).

El universo de indagación de su investigación son los jóvenes de sectores populares en un acercamiento que habla del mundo de las significaciones y que se mueve por debajo de la realidad más real, de la más dura presencia de las cosas y por encima de ella, ya que, como señala Duschatzky, “acercarnos a lo popular y sólo desde el dato económico (trabaja, no trabaja, trabaja como empleado, asalariado, obrero, cuentapropista) implica una aproximación parcial” (Duschatzky, 1999, p. 23), por lo que se enfatiza que el significado de la escolarización no está inscripto literalmente en las marcas visibles de la escuela ni en las estadísticas promisorias o alarmantes sobre los niveles de escolarización alcanzados por los distintos sectores sociales. Esta autora plantea que los significados construidos sobre la “experiencia escolar” son contextuales, relacionales y contingentes.

Esto me lleva a reflexionar sobre mi investigación, en la que, como primer acercamiento, mediante los datos estadísticos arrojados por el seguimiento de las dos generaciones, se da cuenta de lo que hicieron o hacen cada uno de los exalumnos de la telesecundaria 28; sin embargo, la riqueza de significaciones se encuentra cuando ellos manifiestan el sentido de sus acciones en tanto se encuentran inmersos en un espacio social específico y situado.

Según Duschatzky, la *escuela como frontera* “más que un límite es un horizonte”, porque “al entrar a dialogar con el discurso localista pone de manifiesto

su carácter inconcluso y la brecha por donde se cuelan nuevos significantes” (Duschatzky, 2008, p. 78).

Los planteamientos de esta autora respecto a estos nuevos significantes, me permiten entender que en mi investigación los significados otorgados por los interlocutores también mantienen algo del discurso local acerca de la revaloración de su experiencia en sus procesos actuales como una cultura viva.

Estos son algunos de los planteamientos a los que se interpela para tratar de comprender las significaciones desde el sujeto mismo, por lo que también tomo como referente el trabajo realizado por Czarny (2008).

Este trabajo inscrito en el campo de la antropología educativa, articula perspectivas relevantes de corte sociohistórico y crítico, introduciendo una perspectiva que intenta desmontar dicotomías y certezas acerca de los efectos de la escolarización en sujetos que son miembros de comunidades indígenas en escenarios extracomunitarios, en específico, el caso de tres migrantes triquis radicados en la Ciudad de México, haciendo una reconstrucción etnográfica de la producción simbólica sobre sus respectivas experiencias de “*pasar por la escuela*” (Czarny, 2008, p. 11).

Desde este encuadre, la relación entre mi investigación y la anterior obra tiene lugar en cuanto a las producciones simbólicas de la experiencia escolar en los sujetos, es decir, aunque se trata de dos tipos de actores sociales diferentes (sujetos triquis en escenarios extracomunitarios de la Ciudad de México y egresados de telesecundaria), ambos pueden analizarse desde puntos comunes.

Un rasgo que retomo es la perspectiva de interpretación en la que Czarny (2008) señala que los discursos de los interlocutores se entienden como una *heteroglosia de voces*, en las que al interior de los discursos aparecen contradicciones y confrontaciones en la presencia de voces de generaciones pasadas y presentes, con posiciones de enunciación que implican “entender que las condiciones y los contextos en que se producen esos discursos son instancias

de potencial transformación, en las que el pasado, el presente y el futuro aparecen en un todo, pero mezclados” (Czarny, 2008, p. 40).

Otro rasgo afín consiste en la reconstrucción de significados a partir de los interlocutores y la experiencia en común de su paso por la escuela mexicana del siglo XX, una escuela pública, laica y gratuita que ha fungido como una plataforma del Estado para “alcanzar la igualdad a través de homogeneizar a la población con una sola identidad, bajo denominaciones como mexicana y también en su puntuación de mestiza” (Czarny, 2008, pp. 66-67).

Si bien es cierto que en los inicios de este capítulo se hace un recuento de diversas investigaciones que se relacionan con la *experiencia escolar*, llegamos a un punto nodal en el que también se reconoce que, en el caso de esta investigación, las historias personales que constituyen a los alumnos de telesecundaria están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. Al respecto, su *experiencia escolar* también se ha constituido a partir de sus narraciones y su sentido de quiénes son depende de las historias que cuentan y se cuentan, con lo que se constituyen en los autores, los narradores y los personajes principales.

3. 3. La subjetividad en la experiencia escolar

Iniciaremos este apartado retomando lo que plantea Aquino en su artículo *La subjetividad a debate*, en el que menciona que:

... el principio epistemológico que fundamenta la concepción que Bourdieu tiene sobre la subjetividad o la producción de sentido en las prácticas sociales es el principio de la no conciencia, es decir, la idea de que la experiencia inmediata no proporciona un conocimiento privilegiado y directo del mundo (Aquino, 2013, p. 268).

Sin embargo, también nos ofrece los posicionamientos de otros autores desde el ámbito de las ciencias sociales y, de manera particular, desde la sociología, la antropología y los estudios culturales, para poner sobre la mesa otros debates que

en ocasiones no son tan explícitos cuando se analiza la producción de subjetividades en relación con experiencias concretas (Aquino, 2013).

Esta autora menciona que Foucault, en sus trabajos en un primer momento, “concibe al sujeto como producto del discurso en dos diferentes sentidos: como sujetos que personifican las formas particulares de conocimiento que el discurso produce y como lugares para el sujeto (posiciones subjetivas)” (Aquino, 2013, p. 261), por lo que “el sujeto es producido como un efecto a través y dentro del discurso, en el interior de formaciones discursivas específicas e históricamente situadas” (Aquino, 2013, p. 261), de esta manera,

... transforma el proyecto colectivo y emancipatorio de la subjetivación en un proceso individualizante de sometimiento (assujettissement): el sujeto se convierte en un efecto del poder y en el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros tipos de dispositivos que permiten la fabricación del individuo disciplinario (Aquino, 2013, p. 261).

En este sentido, “la subjetividad es resultado de los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes” (Aquino, 2013, p. 261).

Siguiendo a la autora, en una segunda etapa el trabajo de Foucault “se enfocó en estudiar cómo se constituyen los sujetos en diferentes momentos y contextos institucionales en tanto objetos de conocimiento posible, deseable e indispensable, y dentro de qué esquemas cobra forma la experiencia de sí mismos” (Aquino, 2013, p. 262), por lo que:

... colocó como el eje del análisis el imperativo del conocerse a sí mismo. El conocimiento de sí recibe su significación en relación con la cuestión del cuidado de sí, entendido como experiencia. Por lo tanto, reconstruir la historia del cuidado y de las técnicas de sí sería para Foucault una manera de hacer la historia de la subjetividad (Aquino, 2013, p. 262).

Según Aquino, otro de los teóricos franceses que ha hecho grandes aportes a la reflexión sobre la subjetividad es Félix Guattari. Menciona que este autor

señala “que la subjetividad se manufactura como la energía, la electricidad o el aluminio; de ahí que la producción de subjetividad posiblemente sea más importante que cualquier otro tipo de producción” (Aquino, 2013, p.263) de tal manera que:

... los instrumentos que utiliza el sistema para producir masivamente la subjetividad son ampliamente conocidos: los medios de comunicación de masas, la publicidad, los sondeos, las estadísticas, las encuestas, que fabrican la opinión creando actitudes estereotipadas y narrativas de deseo escleróticas (Aquino, 2013, p. 263).

Al respecto, de acuerdo a la autora, “todo lo que es producido por la subjetivación capitalista no es sólo una cuestión de ideas o de significaciones” (Aquino, 2013, p. 263), sino que “se trata de sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo” (Aquino, 2013, p. 263).

Desde esta perspectiva, “no hay sujeto, sino subjetividad, o mejor dicho, subjetividades” (Aquino, 2013, p. 263), porque la subjetividad es concebida por Guattari –según esta autora– “como múltiple, dispar, fragmentada, heterogénea, como si existieran tantas subjetividades como situaciones y momentos” (Aquino, 2013, p. 263). Así, para Guattari “tal vez la función más importante de la economía subjetiva capitalista es la infantilización” (Aquino, 2013, p. 263), en la idea de que:

... todo lo que se hace y se piensa está mediado por el Estado. Además, las subjetividades capitalistas están orientadas a que nada relacionado con el mundo de la vida perturbe nuestra armonía en el puesto de trabajo y en los lugares de control social que ocupamos, comenzando por el control social que ejercemos sobre nosotros mismos (Aquino, 2013, p. 263).

Otros posicionamientos son los que encontramos en los estudios culturales y algunos de sus teóricos como Grossberg, Haraway, Hall y Brah, los cuales, de acuerdo con Aquino, “postulan que la subjetividad como elemento espacial implica tomar al pie de la letra la afirmación de que la gente experimenta el mundo desde

una posición particular” (Aquino, 2013, p. 266), lo que aporta también el logro de “articular la teorización del concepto de subjetividad con los de experiencia e identidad” (Aquino, 2013, p. 266).

De acuerdo con Aquino, “para ellos la subjetividad es el espacio donde se desarrollan los procesos que dotan de sentido a nuestra relación con el mundo, y la identidad es la forma en la que la naturaleza precaria y contradictoria del sujeto-en-proceso, se significa o se experimenta” (Aquino, 2013, p. 267), en tanto que “con respecto a la experiencia, este concepto se entiende como un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones del sujeto diferentes y diferenciales” (Aquino, 2013, p. 267).

De este modo, la subjetividad desde la sociología de autores como Bourdieu, Giddens y Touraine consiste en que “aunque volvieron a poner al sujeto actuante en la teoría social, en todos ellos hay una tendencia a descuidar la cuestión de la subjetividad” (Aquino, 2013, p. 267). No obstante, si se revisa cómo estos autores se posicionan en los debates sobre el sujeto, la estructura y la acción, se pueden encontrar pistas para el análisis de la subjetividad, “ya que el sujeto no solamente se recupera como agente transformador, sino también como un productor de significados inserto en estructuras sociales más o menos determinantes” (Aquino, 2013, p. 267).

En este sentido, y desde este último posicionamiento, se conceptualiza la subjetividad para el caso de este trabajo de investigación, porque, siguiendo a Aquino –quien retoma a Touraine–, “afirmarse como sujeto significa tener la capacidad para reflexionar sobre sí mismo, para poder reconocerse en la vida que cada uno controla pero que al mismo tiempo nos es impuesta por nacimiento” (Aquino, 2013, p. 270) y, de esta manera, el sujeto actual simplemente reivindica su derecho a la existencia individual y a ser actor de su propia vida, y en este proceso transforma la sociedad, muchas veces sin darse cuenta.

Relaciono esto último con las situaciones que provocó en algunos jóvenes entrevistados su experiencia escolar y los procesos de subjetivación, así como “decidir” convertirse en los actores de su propia vida y, con ello, romper esquemas

sociales de reproducción. Retomando a García Canclini en sus trabajos de los años noventa, señalo que:

... al mismo tiempo que organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, la sociedad organiza en los grupos y los individuos la relación subjetiva con ellos, las aspiraciones, la conciencia de lo que cada uno puede apropiarse. En esta estructuración de la vida cotidiana se arraiga la hegemonía no tanto en un conjunto de ideas alienadas sobre la dependencia o la inferioridad de los sectores populares (García Canclini, 1990, p. 35),

sino más bien “como en una interiorización muda de la desigualdad social, bajo la forma de disposiciones inconscientes, inscritas en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y el espacio en la conciencia de lo posible y alcanzable” (García Canclini, 1990, p. 35).

De tal forma que, para algunos de los jóvenes motivo de este trabajo de investigación, esta realidad de lo posible y alcanzable tiene diversas significaciones según sus relatos.

Las reflexiones anteriores me permiten retomar a De Gaulejac, en tanto que menciona que el relato de vida es la expresión de tres dimensiones de la identidad: “es a la vez la expresión de los deseos y de las angustias inconscientes, de la sociedad a la cual pertenece su autor y de la dinámica existencial que le caracteriza” (De Gaulejac, Rodríguez y Taracena 2005, p. 30), lo cual implica que el relato tenga múltiples facetas y sea a la vez un testimonio y un fantasma, porque “hablando de su historia, el individuo la re-descubre. Es decir que hace un trabajo sobre él mismo que modifica su relación con esa historia” (De Gaulejac, Rodríguez y Taracena 2005, p. 30).

Por tanto, al estar enfocado este trabajo de investigación en los relatos de algunos egresados de telesecundaria respecto a su *experiencia escolar*, podríamos decir que:

... la escuela es una experiencia vital formativa que incluye la reflexión sobre esa experiencia. Al hablar de la propia experiencia escolar, los jóvenes la completan, la

objetivan, se apropian. Y simultáneamente la experiencia escolar, al ser pensada y enunciada por el propio alumno que le ha vivido se completa y llena de sentido. Se hace autoconciencia (Romero, 2010, p. 18).

Lo que hace sentido para los jóvenes de este trabajo de investigación con respecto a sus acciones, al ser objetivadas a través del relato, también da cuenta de otros agentes sociales que se relacionan con su *experiencia escolar* y de la influencia que estos agentes tuvieron en su toma de decisiones.

Capítulo 4.

Escolarización y procesos de subjetivación

“Una investigación es también un pedazo de vida vivida en común por un grupo que no sólo se ha formado con el objeto visible de investigar, sino que paralelamente, y de un modo acaso más imperceptible, se ha reunido para transformarse en el azaroso correr de esa experiencia”.

Silvia Duschatzky y Cristina Corea

Muchas de las veces, cuando se habla de escolarización, nuestro pensamiento se remonta a los procesos escolares en un sentido más “pedagógico” –en cuanto a procesos de enseñanza o aprendizaje, aplicación de los planes y programas, dosificación de horarios, funciones docentes o directivas, entre otras–; no obstante, existen otros aspectos a través de los cuales también podemos encontrar sentido respecto a la significación que estos procesos tienen para una construcción subjetiva.

Desde el momento en que se analizan las opciones u oportunidades para poder ingresar a una institución educativa, así como las interpretaciones socioantropológicas con una carga subjetiva en lo vivido, la *experiencia escolar* va más allá y nos trasciende como sujetos. Tales experiencias rompen las barreras en los muros y los ámbitos en los que cada sujeto se encuentra inserto en su día a día. Por lo tanto, se hace necesario delinear que “en lugar de inferir mecánicamente el sentido de una acción del contexto donde se forma, es posible definir ese contexto a partir de la manera en que los actores la movilizan” (Dubet, 2011, p. 58), y que cada sujeto es “un sujeto activo que se construye a sí mismo del mismo modo que está constituido por las reglas de la socialización” (Dubet, 2011, p. 82).

En este entendido, este capítulo está centrado en la presentación, sistematización y análisis del trabajo empírico con base en las preguntas que orientaron esta investigación, en función de seis ejes que se fueron delineando a lo largo del análisis del material de campo y de los objetivos de esta investigación. Aunque en un principio, como en toda investigación, la lectura de los datos tuvo diversas interpretaciones, poco a poco se fueron delimitando.

El primer eje gira en torno a la elección de la telesecundaria; el segundo eje se delinea a partir de identificar valoraciones positivas sobre la experiencia en telesecundaria y sobre el peso de esta valoración en la continuidad o no de estudiar; en el tercer eje se plantea si la experiencia de la telesecundaria ha sido un posible espacio de transformación de sentido; el cuarto eje nos presenta lo que para algunos jóvenes en esta investigación significa la cuestión ¿continuar estudiando o trabajar?, después de la telesecundaria; el quinto eje da cuenta de las expectativas de futuro al egresar de esta telesecundaria en contextos de violencia social y, finalmente el sexto eje nos muestra la influencia de la familia y el barrio en la constitución de modelos culturales que se reproducen en las acciones de los alumnos al momento de egresar de la escuela telesecundaria.

Se pretende mostrar cómo, a través del relato, estos exalumnos de telesecundaria, en cuanto empiezan a contar sus historias respecto a su *experiencia escolar*, nos transportan a mundos vividos llenos de significado en sus acciones, las cuales los llevaron a tomar decisiones con las que quizá no estaban muy convencidos, pero las presiones económicas, familiares o comunitarias los condujeron a posiciones fuera de sus planes, o la realización de sus planes con tropiezos en el camino, como lo relató Juan Lucio: “yo siempre he tenido metas y creo que una era ser alguien en la vida” (E06310315).

Entonces, nos encontramos con jóvenes con una gran carga de significaciones en la subjetivación de sus *experiencias escolares*, en las cuales la meta de “ser alguien en la vida” no necesariamente es seguir estudiando, sino ser responsable en primera instancia de sí mismos desde edades tempranas como algo natural y lógico, así como de ayudar a los demás integrantes de su familia, ya

sean hermanos o padres, o la de seguir estudiando sin importar los tropiezos o años que se tarden en lograrlo, al tener periodos en las cuales se han visto forzados a trabajar para poder seguir estudiando, o trabajar y estudiar al mismo tiempo para salir adelante.

De los 14 jóvenes participantes en las seis entrevistas grupales realizadas, la cantidad de mujeres que se presentaron fue menor, aunque se invitó a un mismo número de exalumnos y exalumnas. Esto debido a respuestas tales como: “es que mi niño tuvo temperatura toda la noche y lo voy al llevar al doctor, o mi pareja no me dio permiso porque tengo que atender la casa” (E02040115). Tales declaraciones manifestaban que la disposición de tiempo para ellas quedaba supeditado a las responsabilidades en las cuales se encontraban insertas.

Cabe hacer notar, que de los 14 exalumnos que sí acudieron a las entrevistas, 13 de ellos no se habían casado y sólo uno vivía en unión libre con alguien, y aunque todos se consideraban más autónomos en la toma de sus decisiones, algunos dijeron haber pedido permiso a su papá o a su mamá para que les diera dinero para el pasaje de la micro que los trasladó a Santa María Nativitas.

Cuando se realizaron las entrevistas, María, Doris Luz, Eduardo, José, Lucio, Samuel, José Alberto, Danilo y Ramiro se dedicaban a trabajar en diversos lugares; Alelí y Juan Lucio estudiaban; Pedro y Nayeli estudiaban y trabajaban; y sólo Gumaro no estudiaba ni trabajaba.

Sin embargo, los datos se manifiestan fríos si no se contextualizan en algunas narrativas que reflejan momentos específicos de un trayecto de vida, lo que genera en ellos cierta reflexión al recordar el porqué están haciendo lo que están haciendo.

En este sentido, se hace necesario mencionar que de los nueve que trabajan, María, Eduardo, Lucio, Samuel, José Alberto, Danilo, Ramiro y José lo hacen desde el momento en que egresaron de la telesecundaria; pero en el caso de Doris Luz, aunque mencionó que se fue de la telesecundaria al Conafe para

que le dieran una beca para que pudiera seguir estudiando el bachillerato, también se consideraría una forma de trabajar, situación que también vivió Pedro al irse también al Conafe al terminar la secundaria y el bachillerato.

El pasado se entretiene con el presente y en los recuerdos aflora lo vivido, entre los que sus padres los instaban a que siguieran estudiando y los que mostraron indiferencia en este rubro con respecto a que sus hijos continuaran sus estudios después de estudiar la telesecundaria.

En este entendido,

ignorada o rechazada, se ejerce en el medio estudiantil la influencia de los factores sociales de diferenciación, pero sin seguir los caminos de un determinismo mecánico. Por ejemplo, hay que cuidarse de creer que el patrimonio cultural favorece automáticamente e igualmente a todos los que lo reciben (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 42),

como ya se mencionó en el capítulo 3, el *habitus* (disposiciones) de cada uno de estos jóvenes en relación con su espacio social muestra que:

... el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 82).

Es decir, estos exalumnos de telesecundaria desde el momento en que las disposiciones (*habitus*) en relación con sus “oportunidades educativas” y a su trayectoria escolar los llevan a aceptar la cultura dominante como cultura legítima, dan sustento a una autoexclusión en cuanto a continuar estudiando o tomar como camino insertarse en el campo laboral. La estructura del espacio social de estos jóvenes, al igual que la institución escolar, en palabras de los mismos autores “contribuye a reproducir la distribución del capital cultural” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 108), sin tener visibilidad de la violencia simbólica que conlleva.

Pareciera entonces que lo expuesto por estos autores en su obra *Los herederos*, aunque se sitúa de manera puntual en los estudiantes franceses a finales del siglo XX, tiene cierta similitud con el momento específico de estos jóvenes egresados de telesecundaria, en tanto que:

... en las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases más desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 14).

En donde precisamente el *habitus* encuentra un mayor reforzamiento en tanto que “las familias invierten en la educación escolar, tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande” (Bourdieu, 2005, p. 109), aunque su debate y ponderación sobre brindar apoyo o no a sus hijos para continuar estudiando no sea quizá consciente de ello.

4. 1. Elección de la telesecundaria

La expresión de sus rostros en un inicio reflejaba quizá cierta duda o perplejidad ante la pregunta, porque implicó para ellos momentos para recordar y remontarse al pasado para tratar de procesar la cuestión y dar respuesta a la misma, lo que generó cierto debate entre sus experiencias al momento de compartirlas. Sin embargo, la experiencia vivida les permitió remontarse más allá en su pasado y reflexionar ¿por qué elegí estudiar en una telesecundaria?

Las respuestas se mueven en tres sentidos: *a)* el primer grupo de respuestas refiere a carencias económicas; *b)* los segundos señalan referencias de amigos y conocidos de la comunidad que habían estudiado en esta telesecundaria; y *c)* una tercera decisión, de un caso que se refiere a un grupo de respuestas que se vinculan con asistir a la escuela como parte de una estrategia de control sobre los jóvenes.

La elección de estudiar en una telesecundaria por cuestiones de carencias económicas refleja los casos de: María, Doris Luz, Eduardo, Lucio, Samuel, José Alberto, Pedro y Juan Lucio.

María relató:

... yo iba a estudiar en una técnica, mis papás por igual, por la misma economía, pues no, no pude estudiar ahí... fui, presenté el examen, lo pasé y todo, pero igual la economía no alcanzaba, mi familia somos 10 hermanos, somos muy grandes y pues digo no tenían y después de ahí decidí que si quería seguir estudiando pues me iba a ir a una telesecundaria, y la más cercana o a la que pude haber entrado, pues era Santa María, no era otra cosa más que Santa María (E01201214).

Esta única opción limitada por problemas de ingresos en la familia, para Doris Luz se manifestó también cuando ella comentó: “yo no tenía opción, era la telesecundaria de Santa María o nada” (E01201214). En el caso de Eduardo, ni siquiera iba a tener la oportunidad de estudiar en la telesecundaria cuando dijo: “yo no iba a estudiar la secundaria por problemas económicos, pero ya después mi madrina fue la que me empezó ya a ayudar y me dijo: ¡no!, es que si tú quieres ir a estudiar yo te echo la mano, pero tú échale ganas también” (E01201214).

La falta de dinero para ir a otras escuelas y tener como única opción la escuela telesecundaria de la comunidad, se repite en la elección de Lucio al considerarse beneficiado porque sus hermanos mayores sólo habían estudiado hasta la primaria, cuando expresó: “no había suficiente dinero para darles más y ya nada más uno hasta la primaria, ya los últimos, pues hasta la secundaria nada más” (E02040115).

Para Samuel, José Alberto, Pedro y Juan Lucio, el factor fue la cercanía de la institución a sus casas, lo cual podría interpretarse también como un ajuste a su economía, porque asistir a otra escuela significaba mayor gasto por el pago de transporte.

La segunda vertiente en cuanto a la elección fueron las referencias de amigos o familiares que habían estudiado o estudiarían en la misma institución

escolar; para Gumaro: “me encontré con muchos amigos que había hecho en la primaria de Hueyapita” (E01201214), por lo que su elección fue hecha por el deseo de seguir conviviendo con ellos durante sus estudios en la escuela telesecundaria.

En cuanto a las referencias de personas que habían estudiado en una telesecundaria, los comentarios de Danilo y Ramiro giran en torno a la comodidad de tener un solo maestro para todas las materias como una ventaja, en específico Ramiro comenta

... yo le veo una ventaja a estudiar en una telesecundaria, si nos dejaban tareas y nos dejaban trabajos, era la misma maestra y era de cada materia, nos dejaba una que otra cosa, ahora sí, de cada materia, pero muy poco, porque como veíamos todas nos dejaba poco y yo creo que en una técnica como es de cada maestro, cada materia debe tener diferente proyecto y diferentes tareas y pues... ¡lo ví como una ventaja en telesecundaria! (E03110115).

Estas referencias en cuanto a la conveniencia de asistir a una telesecundaria tienen algo de similitud con lo dicho por Alelí y Nayeli, porque sus elecciones fueron por cuestiones académicas, a pesar de lo que se diga de estas escuelas, como lo mencionó Nayeli “creo que a pesar de que dicen que tiene mala fama de que son escuelas que reciben la basura de otras, yo siento que aprendí bastante ahí” (E04280315), y algo parecido fue mencionado por Alelí: “en la telesecundaria siento que hay más atención hacia los alumnos, si no le entendía en cualquier cosa, los profesores tienen más atención a nosotros y a nosotros nos facilita tener más conocimiento” (E04280315).

Para el caso de José, su elección giró en torno a la decisión de su mamá, porque él había estado inscrito en la secundaria técnica de Cuauhtepic, pero por problemas de conducta decidió sacarlo e inscribirlo en la telesecundaria, debido a que se encontraba más cercana a su hogar y podía tener mayor vigilancia sobre él. Al respecto, José comentó “en la técnica me salía yo y no me veía mi mamá y

allá arriba ni como me saliera yo, porque luego, luego le iban a contar a mi mamá ” (E01201214).

Analizando sus respuestas, podemos encontrar que, en la mayoría de ellos, el factor más determinante para su elección fue que era la opción más viable por falta de recursos económicos, lo cual confirma, al menos en este trabajo de investigación, que para este contexto la educación telesecundaria está perfilada para los que menos tienen, pero también para los que buscan mayor control. Sin embargo, tampoco se deja de lado que algunas elecciones sobre estudiar en esta institución giraron en torno a los comentarios de familiares sobre experiencias vividas en este espacio institucional.

Si hacemos una analogía con el sistema educativo francés, analizado en *Los herederos*, el sistema educativo mexicano también “pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree. Pero es menos habitual que se perciban ciertas formas ocultas de la desigualdad ante la educación” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 14), porque “la familiaridad nos impide ver lo que esconden los actos en apariencia puramente técnicos que lleva a cabo la institución escolar” (Bourdieu, 2005, p. 112), en el caso mexicano, con respecto a la historia fundante de la telesecundaria, se lleva a cabo de esta manera “una violencia que se ejerce por vías muy suaves, y que pasa de este modo inadvertida” (Bourdieu, 2005, p. 81), porque, “la dominación simbólica es una forma suave de dominación que se ejerce con la complicidad arrancada por la fuerza (o inconsciente) de aquellos que la sufren” (Bourdieu, 2005, p. 81).

Cabe afirmar nuevamente que los *habitus* (disposiciones), que funcionan a su vez como “estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes” (Bourdieu, 2005, p. 33), también nos lleva a tomar elecciones, como en el caso de estos jóvenes, la elección de una escuela secundaria, aunque esta elección quizá no haya sido del todo analizada y reflexionada con mayor profundidad.

4. 2. Valoración positiva de la experiencia en telesecundaria. ¿Es suficiente esta valoración para continuar estudiando?

Las circunstancias vividas en determinadas situaciones, muchas veces nos llevan a realizar elecciones entre diversas alternativas, pero cuando la vida sólo nos guía a una de ellas, el hecho de analizarla nos hace comprender por qué escogimos tal opción.

Cuando ya estamos recorriendo el camino de esa elección, al final nos damos cuenta de cómo nos sentíamos al iniciar esa trayectoria, por lo que inicio este apartado con el debate originado al reconstruir los relatos de algunos de estos exalumnos sobre cómo vivieron la *experiencia escolar* de estar en telesecundaria, y de esta manera tratar de dilucidar si las experiencias vividas incidieron en su decisión de continuar estudiando o tomar otros rumbos. En este rubro, parece tener valor el papel de los docentes con quienes convivieron en la telesecundaria. Son varios los relatos que aluden a la experiencia en telesecundaria a partir de lo que los profesores realizaban. Recordemos que en esta modalidad un maestro es el que se encarga de todo.

Entrevistadora: yo me acuerdo con su generación era a la inversa, ustedes eran los que me decían ¡es que somos burros!, y yo les contestaba yo no veo que tengas cuatro patas...

María: ¡ni que rebuznen! (todos sueltan una carcajada).

Entrevistadora: les decía eres un ser humano que has tenido malas experiencias con los maestros, pero podemos solucionarlo y puedes aprender, y me acuerdo cómo se lo fueron creyendo, porque las cosas se pueden cambiar (E05290315).

A lo que contestó María: “¡sí, y luego todos nos envidiaban!” (E05290315), porque esta generación, al trabajar por tres años juntos con el mismo maestro, ya en tercero tenían un despliegue de actividades que no sólo implicaban la parte académica; igualmente María complementa: “sobre todo teníamos esa unión como que alumnos-maestra, esa unión, siempre estábamos muy unidos echándole

ganas, hacíamos una cosa, hacíamos otra y todo eso que hacíamos le gustaba a la escuela” (E05290315).

Al referirse a todo eso, es porque, aunque la currícula marcaba actividades artísticas, estas no sólo se limitaban a una sola actividad, ya que se les daban clases de pintura, teatro, danza folclórica y contemporánea, además de música, durante un mismo ciclo escolar, incluso fuera de los horarios laborales con la autorización de sus padres, lo que generaba en ellos seguridad en su desarrollo como individuos, porque nadie era descalificado para ninguna actividad. Es decir, siempre se tenía la participación de todos considerando sus preferencias, por lo que, al hacer memoria, Eduardo dijo: “me gustaba igual hacer muchas cosas en la secundaria, por decir que bailables, o que participar en obras, eso siempre me gustó” (E01201214).

Pero también consideraban bonitas experiencias lo vivido en el aula o las canchas, respecto a las vivencias del aula Doris Luz comentó: “a mí en lo personal que usted me enseñó a ser responsable, a ser responsable y cumplir con todo” (E01201214), por lo que los proyectos de aula traspasaban los muros y se reflejaban en el exterior en las salidas a diversos lugares, como lo relató José: “cuando nos íbamos a la laguna, cuando nos sacaba así a convivir afuera, cuando plantábamos los árboles, cuando reciclábamos la botella” (E01201214), de esta manera, “el maestro transmite inconscientemente por su conducta (ejemplar), unos principios que nunca domina conscientemente a un receptor que los interioriza inconscientemente” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 89). Es decir, la experiencia escolar trasciende los espacios del aula y las acciones sociales involucran a todos en la conformación de subjetividades.

Sin embargo, para tratar de comprender el sentido de lo que ellos relatan, se hace necesario mencionar lo dicho por Berger y Luckmann “el sentido (Sinn) se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individualizado en un cuerpo vivo (Leib) y ha sido socializado como persona” (1997, pp. 30-31); no obstante, “la conciencia en sí misma no es nada, es siempre conciencia de algo. Existe sólo en la medida en que dirija su atención hacia un

objeto, hacia una meta” (Berger y Luckmann, 1997, p. 31), además de que “consideradas individualmente, las experiencias no tendrían aun sentido. Sin embargo, como un núcleo de experiencia que se separa del trasfondo de vivencias, la conciencia capta la relación de este núcleo con otras experiencias” (Berger y Luckmann, 1997, p. 32).

Por lo que, siguiendo a estos autores, “el sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias” (Berger y Luckmann, 1997, p. 32), por lo que “cada experiencia está relacionada no con alguna otra, sino con un tipo de experiencia, un esquema de experiencia, una máxima, una forma de legitimación moral” (Berger y Luckmann, 1997, p. 32).

Los relatos de los jóvenes nos presentan de cierta forma esa legitimación moral al momento de plantearse el sentido de su *experiencia escolar*, cuando mencionan máximas fundadas en la moral –como el ser responsable, estar unidos no sólo entre ellos, sino también con la maestra o hacer cosas que gustaran a la escuela en la aplicación de proyectos relacionados con danza, teatro, jardinería, reciclado, por mencionar algunos.

Experiencias escolares subjetivadas en cada uno de ellos y que al paso del tiempo, en el relato, se ven reflejadas, como el caso de Eduardo, quien afirmó: “aprendí muchos valores que no tenía en mi casa, como respetar a mis mayores o a hacer muchas cosas” (E01201215), como cuando se enojaba con su mamá y en lugar de discutir con ella a gritos, relató: “ya empecé a reconocer los valores, ya fue cuando ya me ponía a platicar con ella y le decía, no pues es que entiéndeme en esto y en lo otro, pero a lo mejor también fue la danza y las obras de teatro” (E01201215).

Lo anterior nos permite plantear que la dimensión axiológica también tiene relevancia en las experiencias escolares. De acuerdo con Arriarán y Beuchot,

... la modernidad educativa no puede ser concebida simplemente como una subordinación a las necesidades del capital y la eficientización de las instituciones educativas en

detrimento de la calidad formativa de la educación, sino que se debe repensar la dimensión de la eticidad (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 5),

y de esta forma, rescatar una educación valoral en donde se suscite promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo. Sin embargo, existe cierta problemática porque, desde Sócrates hasta estos tiempos, parece que la virtud “sólo puede indicarse, mostrarse” (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 11), lo que hace necesario también el seguimiento del maestro como un paradigma o icono para el alumno.

Lo anterior nos conduce entonces a hacer un alto y reflexionar como docentes que, además de la familia y el entorno cercano de los alumnos, nuestro actuar incide también en las nuevas generaciones en el entendido de que

... los valores, son aquello que se va a alcanzar por el desarrollo moral; de modo que la educación moral como formación de virtudes se puede ver también como introyección, asimilación e incorporación dinámica y activa de los valores en lo más íntimo del individuo (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 12).

Por lo que me permito reflexionar que cuando los jóvenes motivo de este trabajo hacen alusión al aprendizaje de valores durante la realización de los diversos proyectos de danza y teatro –entre otros–, la iconicidad del docente estuvo también en juego en sus *experiencias escolares*.

En el entendido de que estas actividades, de una forma u otra, repercutieron en su actuar, porque cuando al final del curso se acumulaba el reciclado de PET, con el dinero de la venta se compraban plantas y árboles para arreglar los jardines de la escuela sin importar que fueran espacios comunales; y en el desarrollo de los libretos para las obras, se manejaban problemáticas sociales como las adicciones o situaciones que en ese momento se estuvieran viviendo a nivel nacional, escribiendo los diálogos en rima. Sin dejar de lado la parte deportiva como algo que, además de beneficiar su salud, también tenía un impacto en sus emociones, como el caso de María, quien al respecto señaló:

... a mí lo que más me gustó fue cuando el profe Fabián hacía sus torneos de futbol, ¡a mí me encanta el futbol!, de hecho, hasta la fecha yo sigo jugando futbol, y eso fue lo que me gustaba mucho y si usted se dio cuenta en los dos torneos que, dos o tres, yo fui la goleadora y eso era así como que... para mí era muy... muy, ¿no sé?, me sentía bien (E01201215).

Era evidente que ella se sentía alguien especial al reafirmar en su relato: “sí, la verdad, yo era la más chiquita, de toda la escuela yo era la más chiquita, a lo mejor como si dicen ¡chiquita, pero picosa!” (E01201215). De tal manera, que sus *experiencias escolares* generaron en ella seguridad, no sólo en las actividades deportivas, sino como una manera de ser en todas las acciones emprendidas también fuera de la escuela y a lo largo de su vida.

Sin embargo, a pesar de todas estas valoraciones que se podría decir que fueron “positivas” sobre su *experiencia escolar*, el hecho es que de estos 14 entrevistados en estas dos generaciones, sólo dos de cada generación continuaban estudiando, unos en el bachillerato y otros llegaron hasta la universidad.⁷³ Lo anterior nos invita a pensar que a pesar de haber tenido experiencias consideradas en cierta forma positiva, esto no fue suficiente –al menos en la mayoría– para que continuaran estudiando.

De acuerdo con Aquino (2013), una de las tesis centrales de Bourdieu es que “el sentido de las acciones, por más personal y transparente que sea, no pertenece al sujeto que las ejecuta, sino al sistema de relaciones en que están insertos” (Aquino, 2013, p. 268). En este caso, para estos exalumnos de telesecundaria lo vivido, aunque en algunos casos fue gratificante, no tuvo la suficiente fuerza como para impulsarlos en cuanto a continuar sus estudios, lo cual nos lleva también a recordar que “todos nacemos y nos criamos dentro de comunidades de vida (*Lebensgemeinschaften*) que además son –en diversos grados– comunidades de sentido (*Sinngemeinschaften*)” (Berger y Luckmann,

⁷³ Recordemos que, al momento de esta investigación, de los alumnos entrevistados de la generación 2006 - 2009 sólo continuaban estudiando Pedro y Juan Lucio en la Universidad; y de la generación 2010 -2013 Alelí y Nayeli en el bachillerato.

1997, p. 46) y que “la forma básica y universal la constituyen las comunidades de vida dentro de las que uno nace. No obstante, existen también comunidades de vida por las cuales uno es adoptado y aquellas a las cuales uno se integra” (Berger y Luckmann, 1997, p. 46), además de que “en las comunidades de vida se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido” (Berger y Luckmann, 1997, p. 46).

Así, el sentido de la *experiencia escolar* para los jóvenes motivo de este trabajo, se encuentra mediada no sólo por la escuela, o el grupo escolar, sino también por la comunidad de vida en donde nacieron, fueron adoptados o se integraron.

Lo anterior me permite también visualizar que la *experiencia escolar* de estos jóvenes y su relación con la internalización de habitus, les permitió tener oportunidades de subjetivación que de igual manera confrontaban o cuestionaban dicho habitus.

Sin embargo, sólo a dos exalumnos de cada uno de los dos cohortes investigados, al continuar estudiando después de egresar de la telesecundaria, el sistema de relaciones al cual estuvieron expuestos los condujo a otros rumbos, de este modo, “el análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación” (Bourdieu, 2005, p. 125).

Entonces podríamos decir que, aunque la institución escolar contribuye en esta reproducción, no es un determinante para algunos casos, porque “la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu, 2005, p. 108), en este sentido y,

... desde esta perspectiva, las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, no se ven como un reflejo de su experiencia del mundo, ni de su autonomía, sino como algo mediado por estructuras que se internalizan; estas últimas

constituyen un *habitus*, es decir, un sistema de disposiciones que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, siempre de una manera coherente con la estructura en la que se socializaron (Aquino, 2013, p. 268).

Hacer este tipo de análisis en un contexto diferente al de los estudiantes franceses de finales del siglo XX, nos permite plantear que aunque las estructuras de los estudiantes mexicanos egresados de telesecundaria sean diferentes, tienen en común el mismo destino, y, en palabras de Bourdieu, “yo no digo que el mensaje de *La reproducción* sea apropiadamente hablando profético. Pero a la manera de la profecía, propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo” (Bourdieu, 2005, p. 156).

4. 3. La escuela telesecundaria como espacio de posible transformación de sentido

En este apartado quizá valga la pena recordar que en las transformaciones de sentido “pueden desencadenarse crisis de sentido intersubjetivas en aquellas comunidades de vida donde hay una gran discrepancia entre la comunidad de sentido que se esperaba alcanzar y la que se alcanza realmente” (Berger y Luckmann, 1997, p. 63), y que en el caso de algunos de estos jóvenes, el sentido de su *experiencia escolar* los condujo por distintos caminos al egresar, en los cuales algunos coinciden en el rumbo tomado, aunque con diversas significaciones, y para otros sus caminos fueron totalmente diferentes.

De este modo, “se han propuesto categorías tales como ‘alienación’ y ‘anomia’ para caracterizar la dificultad que experimenta la gente en su intento por encontrar su camino en el mundo moderno” (Berger y Luckmann, 1997, p. 76); sin embargo, la debilidad de estas categorías estriba en “no percibir la capacidad que tienen los individuos y las distintas comunidades de vida y de sentido para preservar sus propios valores e interpretaciones” (Berger y Luckmann, 1997, p. 76). Es decir, tomando en cuenta lo planteado por estos autores, podríamos decir que para el caso de los jóvenes en esta investigación, la *experiencia escolar* tuvo

cierta riqueza porque les hizo sentido las socializaciones de todo lo que experimentaron en su paso por la telesecundaria, lo que no necesariamente tiene como destino continuar con la educación media superior y superior. De todos modos, la violencia simbólica que en los contextos comunitarios locales se percibe (alto grado de marginación en el estado y la comunidad de Nativitas), también están presentes, aunque no se logren ver.

Para los que sí continuaron estudiando, como es el caso de cuatro exalumnos –Pedro, Juan Lucio, Nayeli y Alelí–, la experiencia en telesecundaria les ayudó a poder plantearse un futuro dentro de la continuidad en la escolarización. En este sentido, me pregunto si la experiencia en la escuela básica (primaria y telesecundaria) ha sido un componente –a pesar de escolarizaciones precarias– para decidir que sí vale la pena seguir estudiando.

Desde esta perspectiva, comparto lo enunciado por autoras como Duschatzky y Corea en cuanto a que:

... la escuela podría no ser un enunciado en el habla de los chicos, pero podría visualizarse en los valores de referencia de los chicos, en los modos de percibir y de vincularse con los otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en un futuro y en el propio esfuerzo por alcanzarlo (Duschatzky y Corea, 2004, p. 10).

Entendida de esta manera, la *experiencia escolar* nos conduce a una escuela que incide en la transformación de los jóvenes como un espacio social de construcción con diversas vertientes de significación, porque “lo que pasa en la escuela no se entiende a partir de una mera imposición sino de un resultado de la negociación, las luchas y las apropiaciones que los distintos actores realizan en ese escenario” (Czarny, 2008, p. 100), ya que también “la escuela es un campo de cruce, choque, enfrentamiento de múltiples sentidos, significados y nociones” (Czarny, 2008, p. 186).

Sin dejar de lado que dicho escenario también se configura con la familia y la comunidad, y que “tanto en un ámbito (la familia-comunidad) como en el otro (la escuela) se produce una amalgama, un ensamblaje de distintas formas de

enseñanza y aprendizaje que no son necesariamente excluyentes” (Czarny, 2008, p. 104).

Por lo tanto, este trabajo hace uso de estos argumentos en cuanto a las distintas valoraciones y el sentido otorgado a las mismas en los relatos de los jóvenes egresados de telesecundaria.

Con base en las entrevistas, encontré que la valoración positiva de la escolaridad y la continuación en los procesos escolares la dan los sujetos que sí han continuado estudiando en el COBAEH y en alguna universidad. Como ya se mencionó, sólo cuatro de los estudiantes entrevistados continuaron estudiando, además, estos cuatro son los únicos de las dos generaciones revisadas (ver capítulo 1) que continuaron la escolarización después de la telesecundaria.

En este sentido, es interesante observar que la posibilidad de haber continuado estudiando les abre, aparentemente, otra visión sobre el valor de lo que significa estudiar, aunque no se consiga trabajo de lo que se estudió.⁷⁴ Lo anterior se vincula con lo planteado por Bourdieu, al decir que “se hace necesario fijar la atención, antes que nada, en el efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la imposición de titulaciones, caso particular del efecto de asignación de estatus, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización) que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas” (Bourdieu, 2012, p. 27).

Estos cuatro estudiantes de la telesecundaria lograron continuar sus estudios por diversas razones, como dice Alelí: “a mí me motivó mucho mi familia” (E04280315); pero para Nayeli su motivación fue: “no quiero depender de un hombre” y “si le echo ganas al continuar mis estudios yo creo que saldré mejor adelante sin depender de otra persona” (E04280315); para Juan Lucio fue la posibilidad de estar becado al manifestar que “la Universidad me otorgó una beca” (E06310315), además comenta: “lo que siempre me ha impulsado es las metas

⁷⁴ Estos cuatro estudiantes fueron entrevistados en momentos diferentes: Nayeli y Alelí en la entrevista 4 realizada el 28 de marzo de 2015; y Pedro y Juan Lucio en la entrevista 6 realizada el día 31 del mismo mes y año.

que he tenido” (E06310315); y para Pedro su principal razón de seguir estudiando en la universidad fue el haberse ido al Conafe: “saliendo del Cobaeh ingresé al Conafe” y “en dos años generamos una beca de 30 meses” (E06310315), además de que su mamá le dijo: “sabes qué, sigue estudiando y si sigues estudiando yo te voy a seguir apoyando” (E06310315).

No obstante, las diversas respuestas de los alumnos a preguntas como: ¿por qué seguir estudiando?, o ¿por qué dejar de hacerlo?, generaron cierto debate respecto a sus opiniones, pero en el transcurso de sus relatos cada uno de ellos presentaba argumentos diversos. Al respecto Pedro decía:

... yo creo que en esta época y como estamos, la educación es algo muy importante, y a lo mejor no es tanto como ¡sí, estudia y vas a ganar más!, pero si algo como tener un mejor estatus social!, ¿por qué?, porque al tener educación vas a tener un nivel más alto y eso te va a hacer diferente incluso con las personas (E06310315).

Vemos que alude a que no importa lo económico, porque hay muchos profesionistas que se dedican a otra cosa, por lo que ratificó Pedro: “son vistos de otra manera puesto que ya tienen una carrera, incluso se da hasta en la forma como nos expresamos” (E06310315), es decir, tener como aliciente una mejor ubicación social da cuenta del peso de un habitus relacionado en mayor medida con el estatus, por lo que, incluso, la perspectiva de la comunidad también cambia con los que siguen estudiando, como lo mencionó Juan Lucio:

... te ponen como que todo lo sabes y como que todo lo puedes resolver, es que es medio complicado, porque si no estudias como que eres alguien más de la comunidad y cuando estudias pues entre tus vecinos empieza a haber el ¡ah, pues él está estudiando, entonces ve a que te explique! (E06310315).

Estas valoraciones positivas respecto a seguir estudiando, para ellos dos son motivaciones aunadas al apoyo otorgado por sus familias, en las cuales, en ambos casos, el único sostén ha sido su mamá, lo que implicó para ellos avanzar

en sus estudios por medio de becas para poder solventar los gastos económicos y no ser una carga tan pesada para sus progenitoras, al respecto Juan Lucio relató:

... desde que egresé de la secundaria hasta ahorita ha sido mi mamá la que cubre en la totalidad los gastos de estudio y, pues sí, actualmente la universidad me otorgó una beca, estoy becado, tengo beca por promedio y en bachillerato también obtuve beca por promedio y todo eso pues es una gran ayuda (E06310315).

Lo anterior permite a estos jóvenes “que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un don” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 218), premiado a través de apoyos financieros. Sin embargo, quizá una de las ayudas permanentes en estos dos casos es la motivación brindada por sus progenitoras, como lo relató Pedro: “mi mamá es madre soltera y ella es la que siempre me ha apoyado y me dice ¡échale ganas!”, apoyo que se hace latente en cuanto reflexionó sobre el momento en que él decidió seguir estudiando cuando mencionó: “lo que a mí me influyó fue la redacción de la autobiografía, cuando en un aspecto marcábamos qué era lo que queríamos para nuestra vida y desde ahí yo ya empezaba a hacer una idea de lo que quería para mi vida” (E06310315).

No obstante, ser alguien en la vida no sólo implica tener un mejor estatus social, como lo menciona Pedro; según Juan Alberto, lo que aprendió en la telesecundaria lo ha conducido a lo largo de su vida en sus acciones, aunque haya dejado de estudiar, cuando comenta que “en la telesecundaria me enseñaron cómo trabajar, para seguir la vida y no me falte nada de ropa, comida y todo eso, también para andar buscando trabajos donde sea y donde quiera y no andar en mi casa así de huevón” (E05290315), y como dijo Lucio: “te gusta andar bien vestido y bien calzado, pues obvio que tienen que costar las cosas... toda la vida lo decía mi papá, toda la vida tiene uno que trabajar y amigo es tu dinero” (E02040115).

Respecto a lo anterior, “el trabajo no está allá, lejos, al final de la carrera (sea cual fuere el último peldaño alcanzado), y por ello tampoco la posibilidad de

tener mejores condiciones materiales; el trabajo está presente todos los días” (Czarny, 2008, p. 237).

Encontramos con esto que el significado de su *experiencia escolar*, en su paso por una telesecundaria, aunque al principio pareciera divergente, al momento de haber tomado la decisión entre seguir estudiando o trabajar al egresar, coincide en que, en ambos casos –ser alguien en la vida–, es hacerse responsable de sí mismo, situación temprana para algunos con todas las problemáticas que enfrentan cuando se integran al campo laboral, o llena de escollos en el camino para los que deciden seguir estudiando.

Como el caso de Alelí y Nayeli, quienes estudian en el Cobaeh, porque, aunque han contado con el apoyo de sus padres, ambas han vivido momentos difíciles para seguir estudiando debido a la separación de estos, lo que implica ciertas tensiones familiares que impactan de algún modo en la estabilidad económica. Al respecto Alelí comentó:

... mi papá me dijo que me iba a apoyar hasta la universidad, pero la otra vez habló conmigo y me dijo que si yo quería hasta la universidad pues ahorita está poniendo un negocio y que con eso saldríamos adelante y mi mamá también me apoyaría, ella ya tiene trabajo (E04280315).

En este caso, puede notarse que para ambos padres es una prioridad darle apoyo económico a su hija; sin embargo, para ella lo más significativo es la motivación familiar de manera general expresada en su relato:

... a mí me motivó mucho mi familia porque mi hermano dejó de estudiar y él me decía –es que si yo no pude tú tienes que seguir– y mi hermana también. Muchos de mis primos quieren seguir mi ejemplo y si yo estoy estudiando ahorita contabilidad, ellos dicen, yo también quiero estudiar eso, lo que tú hagas yo lo voy a hacer. Y entonces yo tengo que poner un buen ejemplo para mis primos como para mis hermanos, al igual que mis tíos, cada vez me dicen ¡tú tienes que llegar! (E04280315).

Situación un poco similar a la vivida por Nayeli en cuanto a la experiencia familiar de hacer frente a la separación de sus padres, aunque su vivencia se significa de manera diferente:

... yo creo que me motivó la experiencia que viví con mis papás, de que mi papá se fue por aquella enfermedad y ¡pues se fue!, mi mamá no se lo esperaba, mi mamá se casó con la idea de estar siempre con él y depender de él básicamente, entonces yo veo eso en mi mamá y si ella no hubiera aprendido el negocio de los puercos, ahorita estaríamos peor, estuviéramos mal económicamente, sin embargo, le echó ganas, entonces yo digo: yo quiero crecer como persona y no quiero dejar de estudiar por el simple motivo de que ¡no quiero depender de un hombre o de otra persona! (E04280315).

En este entendido, tanto para Nayeli como para sus compañeros que siguen estudiando, la escuela significa un espacio de posible transformación de sentido ante la vida sin importar los tropiezos que tengan en su propósito de lograrlos; sin embargo, es de llamar la atención que la esperanza de esta posible transformación quizá sea lamentablemente coartada por un futuro incierto en cuanto al campo laboral, en el que las expresiones de tener un mejor estatus social, “ser alguien en la vida”, “un ejemplo a seguir” y “crecer como persona”, se convierten en sentidos y significados otorgados a sus acciones.

Podríamos decir, entonces, que para esa posible transformación los sentidos constituidos de manera contingente y situacional les han permitido construirse subjetivamente y que,

... la educación como acción igualadora no es, en consecuencia, la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia (Duschatzky y Corea, 2004, p. 91).

Y en esta construcción de subjetividad para los alumnos motivo de esta investigación, las diferencias los condujeron a distintos caminos, con destinos

diversos legitimados por el sentido y significado de su actuar, demarcando, además, singularidades inmersas ya sea en la escuela, la familia o la comunidad.

De acuerdo con Bourdieu y Passeron, “habría que estudiar más precisamente las causas o las razones que determinan estos destinos excepcionales pero todo hace pensar que se las puede encontrar en las singularidades del medio familiar” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 43), por lo que vemos que “de la misma manera que los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades de dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja el estímulo para superarla” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 43).

4. 4. Después de la telesecundaria, ¿continuar estudiando o trabajar?

La respuesta a la cuestión anterior muestra tensiones que se expresan en sus relatos, por un lado, algunos de los jóvenes tenían el mensaje por parte de sus padres de que hay que estudiar; pero, por otro lado, los jóvenes, al ver la necesidad económica familiar, optan por trabajar al egresar de la telesecundaria para hacerse responsables de sí mismos y, en algunos casos hasta de sus hermanos menores o progenitores, sobre todo, cuando se trata de familias numerosas o de escasos recursos, a pesar de que el discurso de sus padres es de apoyo.

En el caso de María ella recordó:

... mi papá me iba a meter a una escuela de esas de... ¿cómo se llaman?, de la belleza... y la verdad como a mí no me llama la atención eso le dije, no mira yo ya no quiero seguir estudiando, yo quiero trabajar y si en algún momento de mi vida quiero retomar mis actividades y seguir estudiando, yo lo haré, pero la verdad yo no quiero que gastes el poco dinero que tienes en algo que a mí no me gusta, y de ahí le dije, no pues ya no quiero seguir estudiando, pero me voy a meter a trabajar. Hubo dos años en los que no trabajé, estuve en mi casa, hasta que se llegó... mi papá tuvo la oportunidad de mover sus contactos y así meterme a trabajar ahorita en donde estoy, en la presidencia (E01201215).

Al reflexionar sobre por qué está trabajando, menciona que es porque su papá sólo le ofrecía que siguiera estudiando algo que a ella no le agradaba, por lo que complementa lo siguiente en una entrevista posterior:

... a mis papás les daba lo mismo si estudiaba o no, yo creo que, bueno, ellos no tienen estudios en realidad ninguno de los dos para ser sincera y en el momento en que yo salgo de la secundaria les digo quiero seguir estudiando y me dicen ¡no!, así de plano, no ya no vas a seguir estudiando y les dio lo mismo al final de cuentas si seguía estudiando o no, yo creo que no tomaron en cuenta esa decisión de que yo quería seguir estudiando, sin embargo ahora yo creo que con mis hermanos está siendo totalmente diferente, pues ya tienen todo para que sigan estudiando y nada, y de mí yo dije yo no voy a seguir estudiando, pero yo quiero hacerme de mis propias cosas, seguir trabajando, desde los dieciséis yo empecé a trabajar y empecé a hacerme responsable de mí misma (E05290315).

Quizá pudiera decirse que hay cierto enojo en su relato por el control que en cierta manera tuvo su papá sobre su elección de qué debería estudiar, y la diferencia que ahora hay con respecto a la situación que ahora tienen sus hermanos; sin embargo, más que enojo, es el coraje de continuar con su vida a pesar de la adversidad en su decisión primera de seguir estudiando, al formar parte de una familia con 10 hermanos y ser la que está en medio de todos, con un papá que no sabe leer ni escribir, pero que al ser contratista es jefe en su trabajo, por lo que ella, después de reflexionar sobre sus recuerdos, afirma: “él es un ejemplo para mí” (E05290315).

Las tensiones se reconocen y el debate entre estudiar o trabajar los lleva a la decisión de que, a pesar de ser aún menores de edad al egresar de telesecundaria, pasan a ser adultos en el aspecto económico al proveerse a sí mismos para solventar sus necesidades.

No obstante, hay otros casos, como el de Ramiro, en donde el debate se genera entre el papá y la mamá respecto a que su hijo siguiera estudiando, según lo comenta: “¡yo sí quería estudiar!, quería seguir estudiando, pero igual otro detalle fue la falta de economía, de que igual no, mi papá pues su oficio no es muy

bueno y no había mucho trabajo... es albañil, pero éramos cuatro hermanos y los cuatro estábamos en la escuela" (E031101159).

En este caso, para su mamá iba a ser mucho problema que siguiera estudiando porque lo consideraba "latoso", pero él relata lo que su papá le dijo:

... ¡no!, si quieres seguir estudiando yo le echo ganas y sigue estudiando porque no quiero que seas como yo, porque ser como yo a lo mejor a ti te guste, pero es muy difícil, no es lo mismo a que tengas un buen oficio y que al rato cuando tengas tus hijos les des buenos estudios, que sigan estudiando y que sean inteligentes, porque van a ser igual que yo... ¡yo soy burro, yo nací pa' burro!, pero no quiero que mis hijos sean igual que eso, yo quiero que sigan estudiando (E03110115).

Ramiro, al estar inmerso en este debate entre sus padres, decide dejar de estudiar al salir de la telesecundaria, por lo que inicia un recorrido laboral:

... trabajaba yo seis días a la semana, entraba yo a las cinco de la mañana y salía yo hasta las nueve y ganaba yo solamente mil pesos a la semana y luego me fui a trabajar a la ciudad de Pachuca, allá entré en remodelado de casas residenciales, ahí por donde está la SEP, ahí por el Conafe y enfrente hay una... casas residenciales que se llaman Haciendas del Pedregal, ahí trabajé y ahí era mejor porque entraba yo a las nueve y salía yo a las seis y yo ganaba aproximadamente mil ochocientos pesos a la semana (E03110115).

El primer trabajo al que se refiere es en el cuidado de becerras, pavos y caballos en la misma comunidad donde se ubica la escuela telesecundaria, pero para su segundo trabajo, para ganar un poco más, tiene que salir de Santa María Nativitas.

Al regresar nuevamente a la comunidad comienza a laborar en los talleres de ropa, primero como trabajador de terminado, luego como estampador y planchador, hasta llegar a ser responsable de las máquinas tejedoras computarizadas en turnos nocturnos, actividad en la que se desempeñaba hasta el momento de las entrevistas.

Lo anterior muestra que, al menos en este caso, la decisión de Ramiro sobre seguir estudiando o no, sale de su control y queda supeditada al debate entre sus padres y a las necesidades familiares, aunque su familia no sea tan numerosa, como en el caso de María, la situación económica lo lleva a tomar el camino de hacerse responsable de sus gastos y trabajar para generar recursos en beneficio de la familia.

La experiencia de trabajo de Ramiro –camino que tomó luego de la telesecundaria– se vincula con la decisión que tomaron Danilo, Lucio, José Alberto y Samuel, quienes también optan por trabajar después de la telesecundaria, en el sentido de que los cuatro se encontraban laborando en otros talleres de la región al momento de las entrevistas, posterior a haber tenido otros tipos de empleos.

Al respecto Danilo comenta:

... mi mamá fue la primera que quería que yo siguiera estudiando, ella fue a pagarme la colegiatura al Cobaeh, ella fue a pagarme mi examen y mi inscripción, pero yo lo dejé perder por irme a trabajar, por lo mismo que dicen... la economía, yo dije, somos ocho de familia... somos más y ahorita dos en la secundaria y dos en la primaria y yo dije yo en la universidad o en el Cobaeh va a estar medio... medio complicada la situación diría yo y mi papá gana poco (E03110115).

Como se puede notar en los tres relatos expuestos, estos alumnos al salir de su educación secundaria, aunque surgen debates entre sus padres y ellos en el tema de seguir estudiando toman finalmente la decisión de ingresar en distintos trabajos por la situación que observan en cuanto a la economía familiar, y así dejar de ser una carga para sus padres. Esto se confirma con lo que comenta también Lucio cuando egresó de la telesecundaria:

... pues a mí sí me apoyaron en el sentido de entrar al Cobaeh y todo eso, pero pues simplemente, pues cuando ya a uno ya no le interesa o le llama a uno la atención la escuela, pues ya es... ¿pa'qué gastar no?, ¿pa'qué gastar dinero que lo cual no lo vas a aprovechar?, simplemente con el... este... ¿pa'qué hacer gastar a los padres en uniformes, útiles y esas cosas para que repruebes los semestres, no?, y salgas mal en la escuela... ora, simplemente pssss, cuando uno comienza ya a trabajar, empieza uno a

ganar su propio dinero y ya tú te vistes, tú te calzas, tú, lo cual tus padres es lo que ellos ven, que ellos te visten, ellos te calzan, o sea, pues ya no, ya no se le hace lógico a uno que ya, yo creo que ya es justo que ya ellos ya vieron por ti, que ellos, que ahora ya tú veas por ellos (E02040115).

En este punto, el panorama se amplía en sus relatos porque ahora ya no sólo se trata de ser independiente económicamente, sino también de la ayuda que ellos puedan dar a sus padres en el hogar, como algo lógico en sus vidas, motivados por diversas circunstancias, en su caso él menciona:

... hasta la fecha le ayudo a mi mamá, a mi mamá siempre su gasto, su gasto, ahorita que estoy trabajando, siempre, siempre su gasto y ya ¡bueno! Últimamente el que ayudaba era mi papá, pero mi papá ya faltó y ya eh... pero siempre, siempre a mi mamá lo que le haga falta, no hartó, pero sí lo que necesite (E02040115).

Y lo mismo se refleja en el relato de José Alberto al comentar: “bueno yo le estoy dando igual su gasto a mi mamá” (E02040115); desde el momento en que empiezan a trabajar ya aportan gasto a sus mamás. Esto también lo relata Samuel cuando recuerda que cuando salió de la telesecundaria se fue a trabajar a la Ciudad de México, en la cocina de un comedor, en una fábrica; cuando se le pregunta cuánto ganaba, él dice: “mil doscientos a la semana... pero allá yo no gastaba nada, como vivía con uno de mis tíos, no me dejaban gastar, ya nada más me daban el dinero ya cuando me venía yo para acá y ya me traían acá y yo le daba a mi mamá dinero y ya después me regresaba” (E02040115).

La ayuda a la familia como factor para dejar de estudiar saliendo de la telesecundaria, es un dato que se repite en sus discursos. Para Doris Luz, igual que para ellos, el camino no ha sido fácil. Ella se encontraba trabajando como empleada doméstica en la Ciudad de México al momento de la entrevista, pero también por falta de recursos económicos ya no pudo estudiar la universidad, aunque su caso tiene cierta diferencia, porque ella, para poder hacer el bachillerato, se fue a trabajar un año al Conafe para obtener una beca y así seguir sus estudios. Sin embargo, cuando ingresa a la universidad fallece su padre y,

debido a los gastos ocasionados, su mamá no puede cubrir la inscripción a pesar de haber aprobado el examen de admisión.

Al respecto menciona: “allá gano mil cuatrocientos a la semana” (E05290315), pero como se gasta aproximadamente cuatrocientos pesos en pasajes para regresar a su casa, ella dice: “me sobran mil pesos que son los que le doy a mi mamá para que se ayude en la semana” (E05290315).

Finalmente, los casos de José y Eduardo distan de los relatos anteriores en el sentido de que, para el primero, aunque aún vive con sus padres, su trabajo consiste en ayudar a su papá en una bodega en donde compran reciclado, pero también se dedica a apostar en peleas clandestinas de gallos y, junto a su primo, participa en actividades ilícitas.

Para el caso de Eduardo, sus empleos han sido en carnicerías y tortillerías de la población; comenta que también se involucra en las peleas clandestinas de gallos y las apuestas.

Un rasgo común en el relato de ambos es que ellos han estado en la cárcel, el primero por reparto de droga y el segundo por una acusación falsa de robo, en la época en que se habían desatado una serie de asaltos en la comunidad.

Como podemos notar en estas narraciones, la subjetivación de la experiencia en cada uno de ellos les ha marcado de diversas formas, para unos – quizá la mayoría– las carencias económicas han sido un factor de gran peso en la toma de decisiones, y el contexto familiar les ha afectado en su vida de modo que lo que para otros jóvenes, en otros contextos, sea obvio –seguir estudiando–, para ellos quizá sea un sueño inalcanzable; para otros –una minoría–, seguir estudiando tal vez sea un camino lleno de tropiezos, pero finalmente es algo alcanzable, como es el caso de los cuatro jóvenes que continúan estudiando. Sin embargo, en los dos últimos casos también podemos vislumbrar otras actividades, que a pesar de estar consideradas como ilícitas, finalmente para estos jóvenes representan una forma de proveerse de dinero extra a pesar de que se exponen a situaciones de violencia más visible, porque si se analiza con más detalle también

es un tipo de violencia invisible tomar como natural que jóvenes de 15 años suspendan sus estudios para ser autosuficientes o hacerse cargo económicamente de sus hermanos o padres.

Sin embargo, “lo que moviliza a la gente no es únicamente la miseria material, sino el caos al que están arrojados quienes no pueden dar sentido a sus vidas. Cuando hablamos de gente que vive en una situación difícil, hablamos ante todo de aquellos cuya capacidad de acción ha sido destruida” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 119), cuando estos jóvenes a través de sus relatos expresan quizá en algunos casos resignación ante su realidad o, en otros, planes sobre su vida futura, “muchos, por una u otra razón, han roto todo contacto con la noción de sujeto. Se sienten privados de toda relación consigo mismos, prisioneros del deseo o de la necesidad de dinero” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 119), lo que los lleva a vivir en ocasiones etapas de subjetivación que “consisten en romper cada vez más los lazos, afirmados en el pasado, entre la integración social y la construcción del individuo” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 129).

Y quizá, los relatos de los jóvenes que expresaron su situación como un sacrificio por la familia y sus hermanos menores, sólo demuestran que “cuando alguien quiere afirmarse como sujeto, cuando siente que su dignidad está siendo pisoteada, el sacrificio de sí mismo es el acto dotado de mayor sentido simbólico” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 143), por lo que probablemente “cabe hablar de la impotencia del sujeto; pero esta nada tiene que ver con la muerte. La muerte no es sino la impotencia de la vida. El sujeto puede existir hasta el fin de una vida o, por el contrario, no haber logrado prácticamente nunca entrar en una vida individual” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 187),

... si usted se pierde en el otro sacrificándose o entregándose a lo que considera son sus deberes, sus obligaciones, se sentirá impotente para constituirse como sujeto responsable. Es nuestra capacidad de vida individual lo que multiplica las situaciones ya de debilitamiento y de desaparición, ya de represión y de sufrimiento del sujeto. El mayor peligro es la pérdida de conciencia y las alienaciones del sujeto en los comportamientos socialmente prescritos (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 187).

En el caso de algunos de esos jóvenes, su lucha por la constitución de una individualidad es latente, sin embargo, la pregunta obligada es: ¿cuántos de estos lo lograrán? Cuestión que quizá sólo sea respondida por todos y cada uno de ellos en el transcurso de su vida o tal vez nunca tenga respuesta.

4. 5. Expectativas de futuro al salir de la telesecundaria en contextos de violencia social

La intención de este apartado es mostrar que, para algunos de los jóvenes motivo de este trabajo, la subjetivación de sus experiencias escolares no es lo único que incide en la adquisición de normas y valores, y que el peso de la influencia familiar y del barrio también les confieren significados y sentidos.

Por lo que, acerca de este último aspecto, pareciera nos encontramos ante procesos de *des-subjetivación*, al visualizar que para algunos de ellos, con respecto a la escuela, según hipótesis de Duschatzky y Corea, nos encontramos ante una “destitución” de la misma porque se percibe “una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad” (Duschatzky y Corea, 2004, p. 82), es decir, al igual que en la obra de estas dos autoras *Chicos en banda* (ver capítulo 3), en el paso de algunos de los jóvenes egresados de telesecundaria, que ahora se dedican a delinquir,

... la eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen a la vida social (Duschatzky y Corea, 2004, p. 82).

Mientras para algunos de estos jóvenes –podríamos decir una mayoría– el discurso de la escuela les permitió que, a través de la subjetivación de sus experiencias, se apropiaran de ciertas normas y valores sociales que nos rigen,

para el caso de los que realizan actividades ilícitas las reglas han cambiado hacia algo contingente y situacional.

En cuanto a las actividades de los otros jóvenes, a través de sus relatos quizá se pueda advertir la respuesta a la pregunta: ¿por qué de dos generaciones la mayoría inicia tempranamente su vida laboral?, y lo que ha implicado para algunos de ellos hacerlo, a partir de lo cual podemos observar las condiciones con las que viven su día a día como algo ineludible y lógico en sus vidas familiares. En este sentido, Lucio comentó:

... si veo que hace falta algo en la casa o mi mamá se está tronando los dedos, ¿por qué no ayudarle con un dinero?, simplemente ser compartido, ser solidario y ser responsable más que nada, para que al rato que tú tengas una relación con tu mujer no se te haga pesado (E02040115).

Las circunstancias familiares hacen que la solidaridad y la responsabilidad bajo esta significación, den paso a que olviden sus propias aspiraciones en la mayoría de los casos y llenen quizá ese anhelo con la satisfacción de sentirse bien consigo mismos, porque ya son responsables de sus propios gastos además de ayudar a la familia; de manera específica, Lucio mencionó:

... yo ahorita estoy ganando mil trescientos a la semana y cuando me quedo más tiempo pues sí saco hasta mil seiscientos a la semana, le doy seiscientos a mi mamá cuando llevo a sacar más, ya cuando no, pues le doy cuatrocientos, quinientos pesos... ¡pues sí!, vamos saliendo poco a poco... poco que harto, sí hemos estado ahí pasándola (E02040115).

Y como se ha contemplado en otros apartados de este capítulo, la situación se repite para los que trabajan, todos “dan gasto”. Las condiciones para cada uno de ellos son las mismas, dan para sus hogares cantidades que fluctúan entre los quinientos o mil pesos semanales, con lo que sufragan sus gastos personales y familiares con sumas que no sobrepasan los dos mil pesos, y en el peor de los casos montos menores como apoyo a sus padres, debido a que reparten el dinero

que ganan en pago de colegiatura, gastos de transporte y hospedaje, como lo relató Pedro: “pues ahorita le apoyo con gasto a mi mamá, porque tengo que ayudar en casa y le doy para lo que necesite y en mi caso, pues para mis pasajes... le doy a veces ochocientos, a veces mil doscientos cada mes, porque también tengo que pagarme la universidad” (E06310315).

Aunque Pedro recibe una beca de mil cincuenta pesos mensuales por parte del Conafe, le resulta insuficiente, por lo que continúa trabajando para esta institución dando clases en secundaria de lunes a viernes para poder estudiar la universidad los sábados, y dedica los domingos a preparar las clases que imparte durante la semana y hacer las tareas de la universidad.

Lo anterior, aunque de manera particular, nos permite distinguir las vicisitudes que viven algunos jóvenes para poder seguir estudiando, pero ¿qué sucede con los que trabajan desde que egresan de la telesecundaria? Lucio relató: “es más divertido andar pa´allá y pa´acá que simplemente enfocarse en una cosa... yo soy el mil usos, de todo le hice” (E02040115). No obstante, la diversión que implica estar en diferentes trabajos, ¿qué sucede con la inestabilidad laboral y lo que ello implica?, ¿qué sucede cuando enferman o sufren algún accidente de trabajo?

Respecto a esta pregunta, Ramiro contestó: “nos dan incapacidad y nos siguen pagando, bueno, a mí me siguen pagando si me enfermo y eso nomás son como cuatro o tres días que me dan de incapacidad y vuelvo a entrar” (E03110115). En cuanto al pago de doctor y medicinas, él mencionó: “el seguro popular es lo que nos ayuda” (E03110115). Pero en el caso de Danilo que, al igual que Ramiro, trabaja en los talleres de la región, el relato fue otro: “una vez me agarré la mano con la máquina y estuve malo como un mes y nada más me dieron dos días de incapacidad... o sea, ya estaban exigiéndome que regresara al trabajo y nomás me compró lo que fue unas pastillas para el dolor y me llevó con un curandero” (E03110115).

En el caso de Danilo, la seguridad social es inexistente, situación que se repite en la mayoría de los que trabajan desde su egreso de la telesecundaria.

Sin embargo, la violencia social que implican las situaciones anteriores, vividas por dos de los entrevistados, rebasa incluso la expectativa de estar incluidos en un trabajo que por sus características pueda ser considerado lícito.

Como ya se había mencionado, en los relatos de dos de los entrevistados sale a flote la experiencia de haber estado en la cárcel, pero el caso específico de uno de ellos muestra incluso cómo la familia extendida se dedica a la misma actividad ilícita:

... nosotros veníamos de Cuauhtepac, llevábamos una moto del liendres y veníamos saliendo y nos mandó aquí a Santa Rita, pero nos dijo –tú quédate aquí en la moto, tú cuidala– y yo le dije sí, y que se mete pa’ un callejón bien chiquito y ya que se tarda como media hora, ya que sale y que le digo ya, y ya que nos vamos para allá, que nos vamos para Cerro Verde y en eso nos salen las patrullas por el puente donde hacen las carreras y ahí que nos atraviesan las patrullas, dos y que nos bajan y nos la re-mentaron así, y que nos dicen ¡bájense hijos de su...! y que nos pescan, primero que nos encierran aquí, nos tuvieron las veinticuatro horas y de las veinticuatro horas que nos mandan al Cereso, que nos encierran y que nos dicen que para quién trabajábamos (E01201214).

En este caso, estos dos jóvenes son primos y el que los había enviado era un primo mayor, por lo que su tía es la que finalmente los saca de la cárcel pagando lo requerido por las autoridades.

Y aunque la actividad que estaban realizando es ilícita, para ellos es un trabajo por el que recibirían un pago, especificando este joven la cantidad del monto que recibirían “trescientos cincuenta pesos, y bueno, yo no trabajaba con él, yo porque me dijo que lo acompañara” (E01201214).

Como se puede vislumbrar, la connotación que da a la actividad realizada es la de un trabajo por el que recibirían un pago. Este relato, aunque muestra una parte de lo que sucede en esta comunidad, permite reflexionar sobre el peso de la influencia familiar y del barrio para algunos de estos jóvenes en sus decisiones para estudiar o no hacerlo, sino también al tipo de trabajo en el que se desempeñan para tener un ingreso.

Parafraseando a Bourdieu, el mundo social me engloba, me engulle como un punto, pero este punto es un punto de vista, una visión perspectiva de una comprensión, de una representación del mundo (Bourdieu, 2005). Mientras que para unos jóvenes la estructura familiar es propicia para una subjetivación que los configura dentro de las normas morales y sociales, para algunos dicha estructura conlleva otras formas de reglamentación.

La violencia social a la que son expuestos algunos de los jóvenes al egresar de la telesecundaria en esta comunidad, no se visibiliza desde el momento en el que para muchos de ellos lo más natural, solidario, lógico y motivante dentro de un deber ser, es trabajar para ser autosuficientes y ayudar en la economía familiar, con lo cual dejan de lado, en muchos de los casos, sueños y aspiraciones propios, y entran a un mercado laboral carente a veces de seguridad social o quedan atrapados por las actividades predominantes de la familia o del barrio, aunque tales actividades no se encuentren dentro de la legalidad.

En sus relatos se ve reflejado el me hubiera gustado hacer algo diferente a lo que estoy haciendo para cada uno de estos jóvenes significa caminos y decisiones divergentes o quizá caminos truncados por diversas razones.

El siguiente cuadro muestra lo que ellos expresan, les gustaría haber estudiado:

Tabla 4.1. Estudios que les hubiera gustado realizar

1.- María Hernán Castilla	Pedagogía
2.- Doris Luz Mora Vázquez	Ingeniería en recursos forestales
3.- Eduardo Rodríguez Vega	Veterinaria
4.- Gumaro Cabrera López	Psicología
5.- José García Contreras	Mecánica automotriz
6.- Lucío Ortíz Durán	Arquitectura
7.- Samuel Lira Duarte	Veterinaria
8.- José Alberto Rosas Fernández	Mecánica automotriz
9.- Danilo Macias Ortega	Programador de computadoras

Tabla 4.1. (Continuación).

10.- Ramiro Morales Gutiérrez	Veterinario
11.- Nayeli Juárez Torres	Administración de empresas turísticas
12.- Alelí Castro Portales	Medicina
13.- Pedro Sánchez Trujillo	Licenciado en derecho
14.- Juan Lucío Osorno Galicia	Psicología

Y aunque estas expectativas relacionadas con una trayectoria escolar, para algunos de ellos serán quizá reales, para otros -la mayoría- probablemente queden en aspiraciones no realizables ante un futuro incierto.

4.6. Los modelos culturales y la familia

Cuando algunos de los jóvenes entrevistados expresan la frase “ser alguien en la vida”, el significado se mueve en diversas vertientes dependiendo del sentido que tenga para ellos.

Las metas para lograr la autonomía deseada como una realidad simbólica de éxito, en muchos de los casos se mueven a partir de sus disposiciones o hábitos, de la construcción de la realidad que cada uno de ellos logra realizar, pero también de los modelos culturales que están re-produciendo.

De acuerdo a Guzmán y Saucedo (2015)⁷⁵ las categorías de experiencia, vivencia y sentido,

...son centrales para comprender la dimensión subjetiva y los vínculos entre sujetos y escuela. Nos acercan a las voces de los estudiantes, a sus emociones y las maneras de pensar y entender tanto sus circunstancias en la escuela como a sí mismos en el conjunto de relaciones en los que se sitúan (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1019).

⁷⁵http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662015000400002&lng=es&tlng=es.

Por lo que estas autoras nos muestran, que toda experiencia generadora de sentido se mueve también en el ámbito de la intersubjetividad.

Esta perspectiva nos permite comprender que los vínculos entre los sujetos y la escuela nos hacen repensar que “las nociones de alumnos y estudiantes en tanto que sujetos de la experiencia, y no son solo como receptores o meros usuarios del sistema educativo” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1023).

Lo anterior me permite dar pauta a que, como se ha planteado ya a los inicios de esta tesis, la *experiencia escolar*, también se constituye a partir de la intersubjetividad generada no sólo en la escuela, sino también en la familia y el barrio otorgando significado y sentido en la toma de decisiones.

Siguiendo a estas autoras

...Dubet ofrece un planteamiento de la experiencia en el que se comparte el interés por la subjetividad de los actores, empero destaca de manera más específica los elementos contextuales que entran en juego, es decir, el correlato social desde donde se construyen las experiencias (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1028).

Y en este correlato social que los alumnos de esta investigación generan como agentes activos en la construcción de subjetividad, nos muestran que, a través de la *experiencia escolar* existe una relación entre el individuo y la cultura.

De acuerdo a estos postulados, puedo compartir con Saucedo que los estudios culturales presentan a los padres de familia y a sus hijos “como agentes activos que reivindican aspectos de su historia como grupo y que perciben sus condiciones materiales y económicas de modos muy distintos” (Saucedo, 2003, p. 78).

Por lo que, de acuerdo a esta postura, los cortes deterministas que presentan a la familia y a sus hijos determinados por las condiciones materiales y culturales no nos permiten reflexionar que los mundos donde transitan los jóvenes son múltiples y que en esta relación entre el individuo y la cultura “una misma situación puede ser interpretada, percibida, experimentada o vivida de diferente manera por los individuos” (Saucedo, 2003, p. 79). De esta manera, existe cierta

interdependencia entre los modelos culturales y la agencia personal al construir una noción de *experiencia escolar* como esa unidad entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo.

En el entendido de que, siguiendo a esta autora, “los modelos culturales son esquemas cognitivos compartidos intersubjetivamente por un grupo social” Saucedo, 2003, p. 80) y de que la agencia personal es

...la capacidad que tienen las personas para seleccionar de entre el conjunto de recursos culturales-incluidos los modelos culturales- que fluyen en sus contextos de práctica social aquellos que utilizarán, aceptarán, legitimarán o rechazarán en la orientación y explicación de su conducta (Saucedo, 2003, p. 80).

Partiendo de estas nociones teóricas es como, en esta parte final de capítulo se puede comprender que a través del relato otorgado por el grupo de jóvenes motivo de esta investigación, hacen una reconstrucción subjetiva en la cual más que mostrar de manera determinista una reproducción o transmisión cultural, nos muestran una multiplicidad de variantes entre la relación del individuo con la cultura como un proceso de apropiación.

Las decisiones que ellos toman se ven configuradas a la luz del sentido que tienen para ellos y para los que los rodean. Como cuando María relata: “mi papá me iba a meter a una escuela de esas, de la belleza” (E01 201214), pero como a ella no le gustaban esas cosas prefiere tomar la decisión de empezar a trabajar, por lo que dice: “desde los dieciséis años yo empecé a trabajar y empecé a hacerme responsable de mi misma” (E11310315)

El modelo cultural de que los padres decidan por ellos, se ve fracturado en este caso, dando cuenta de que los “modelos culturales nacen, se transforman a través del uso y eventualmente desaparecen porque su existencia es contingente y negociada” (Saucedo, 2003, p. 80). Entrando entonces en la negociación trabajar e iniciar el cuidado de sí mismo al hacerse responsable de sus propios gastos.

Por lo que, entra en juego el modelo cultural de que, una vez que se empieza a trabajar, además de hacerse responsable de sí mismo, se inicia la

aportación económica hacia la familia como lo dice José Alberto “bueno yo le estoy dando igual su gasto a mi mamá”, o Samuel al mencionar “aportar para la casa para mamá” (E02040115).

Y en uno de los casos, el modelo del cuidado a los padres también se ve reflejado en el relato de Lucío al decir “yo creo que ya es justo que ya ellos ya vieron por ti, que ahora ya tú veas por ellos” (E02040115) por lo que complementa su relato al indicar: “a mi mamá siempre su gasto” (E02040115).

Sin embargo, también se reconoce cierta frustración al seguir estos modelos culturales como patrones de conducta, cuando a través del relato María expresa “de mi papá, lo único que le puedo decir, pues es eso, que no me haya seguido mandando a estudiar a mí y con mis hermanos ahora es totalmente diferente” (E10290315), complementando su relato al decir “yo creo que si yo tuviera hijos, como su mamá los motivaría a seguir estudiando y digo, la motivación que yo no tuve por parte de mis papás, yo lo haría con ellos y los motivaría mucho” (E10290315).

Y cuando los relatos se entrecruzan con el dato duro, se encuentra que, de estos 14 jóvenes entrevistados, 10 de ellos al momento de egresar tuvieron que trabajar siguiendo diversos modelos culturales, los cuales tratan de explicar y entender el sentido y el significado que para ellos tuvieron.

En la vivencia de estos modelos culturales, también se encuentra el de la ayuda familiar para la obtención de empleos dando muestra de esas redes sociales que se construyen de manera invisible, pero que nos conducen también a otra toma de decisiones.

Al respecto, María, Doris Luz, Samuel, José, Danilo y José Alberto indican que para la obtención de su empleo al egresar de la escuela telesecundaria, sus padres, hermanos o tíos fueron los que los ayudaron, María expresa “mi papá tuvo la oportunidad de mover sus contactos y así meterme a trabajar” (E01201215), Doris relata, “mi tía fue la que me ayudó a conseguir trabajo de mucama en México” (E05290315) al igual que Samuel cuando explica “yo trabajé en una

cosina en México, pero yo no gastaba nada porque mis tíos, no me dejaban gastar” (E02040115), y que su trabajo sólo lo había conseguido su tío por tres meses, viéndose en la necesidad de regresar a Santa María a buscar trabajo en los talleres de la región o de albañil. El caso de José es el de trabajar con su papá en su taller de reciclado ubicado en Cuauhtepac y Danilo relata “mi hermano estaba trabajando y fue él quien me consiguió el trabajo y yo saliendo de la secundaria me fui a trabajar” (E05290315).

Con lo anterior, se puede concluir que, los modelos culturales del cuidado de sí mismo, del cuidado de los padres o hermanos, de la obtención de empleos a través de las redes sociales familiares y de la toma de decisiones por parte de los padres o de los jóvenes, se constituyen de manera intersubjetiva y contingente con distintas significaciones en realidades divergentes.

Y que los jóvenes de esta investigación en sus relatos dan muestra no de significados aislados, sino de procesos culturales mediados a través de los mensajes de los agentes en su entorno vital y de la agencia personal en contextos específicos, sobre la capacidad de cada alumno de tomar decisiones.

Capítulo 5.

Caminos divergentes sobre la experiencia en telesecundaria (reflexiones teóricas finales)

“Antes que ustedes vivan, la vida no es nada; les corresponde a ustedes darle un sentido, y el valor no es otra cosa que este sentido que ustedes elijen...”.

Jean Paul Sartre

5. 1. La experiencia escolar: un marco de realidades divergentes

Al inicio de esta investigación intenté objetivar mi experiencia como docente de una telesecundaria, sin embargo, en tanto experiencia de investigación y después del análisis de los datos empíricos, algunos de mis interrogantes iniciales han sido clarificados sin olvidar los riesgos a los que me encontré expuesta como investigadora, en el entendido de que

... el investigador, al desarrollar un proyecto, corre el riesgo de aparecer como el modelo que hay que seguir en el comportamiento social, como si las personas a las que se estudia fueran los anómicos,⁷⁶ los que han decidido permanecer al margen social del desarrollo normal, y en consecuencia uno mismo pudiera aparecer como alternativa, como luz en el camino que identifica dónde pisar y dónde no (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 44).

Ante este riesgo, de acuerdo con Linares *et al.*, “aceptamos que como investigadores no podemos ser neutrales, pues somos hijos de una formación en un tiempo dado y tenemos una biografía que nos condiciona, y somos conscientes

⁷⁶ El término de anomía se retoma más desde los posicionamientos teóricos de Parsons en el entendido de que “en la sociedad moderna, no se verifican roles generales, sino más bien, una multiplicidad de ellos dependiendo de la situación particular en la que el individuo se encuentre” (*recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014827005>*).

de los sesgos que nuestro comportamiento (observación, interpretación, participación) es capaz de generar” (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 51). Por lo tanto, se hace necesario hacer recapitulaciones, como fue expuesto en el apartado metodológico, y de esta manera realizar ajustes en el desarrollo y los planteamientos de la investigación.

Así, consideré pertinente el desarrollo de este capítulo a modo de reflexión, con el propósito de ir más allá del cuerpo conceptual planteado inicialmente, en el reconocimiento de que esto se logró de manera posterior al análisis de los relatos brindados durante las entrevistas.

Cabe señalar que este capítulo pretende llevar a cabo una construcción reflexiva que permita al lector cuestionarse o cuestionar el mundo que nos rodea, con respecto a las experiencias de vida en nuestro paso por diversas instituciones. Asimismo, sobre la manera en que nos insertamos en las estructuras, ya sea sociales, económicas o políticas, a través de la socialización con nuestros pares, la familia o la comunidad.

Al tratar de mostrar el significado que tuvo para estos alumnos su *experiencia escolar* en su paso por una telesecundaria, observamos que:

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 103).

Ante esta ceguera, es de considerar que “descubrir los instrumentos concretos, propios de un ámbito relativamente autónomo, a través de los cuales la escuela opera la imposición de la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 9), de tal manera que nos encontramos frente a realidades divergentes en cuanto a construcciones de subjetividades y expectativas de vida.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2001), la biografía individual a lo largo de sus fases sucesivas, predefinidas institucionalmente, adquiere un significado que otorga plausibilidad subjetiva cuando, a través de la legitimación de valores y conocimientos, se constituyen universos simbólicos –como aquellos cuerpos de tradición teórica que abarcan el orden institucional como una totalidad simbólica–, los cuales constituyen la matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente.

Sin embargo, los universos simbólicos no son perfectos, cerrados y armoniosos porque “todos los fenómenos sociales son construcciones producidas históricamente a través de la actividad humana, no existe una sociedad que se dé totalmente por establecida ni tampoco, a fortiori, un universo simbólico de esa clase” (Berger y Luckmann, 2001, p. 136), por lo que algunos de los individuos habitan el universo transmitido de una manera más definitiva que otros desafiando el estatus de esa realidad, de tal manera que “el grupo que ha objetivado esta realidad divergente se convierte en portador de una definición de la realidad que constituye una alternativa”(Berger y Luckmann, 2001, p. 137).

Como ya se mostró en los datos de esta investigación, “la expectativa subjetiva de acceder a la enseñanza superior tiende a ser aún más débil que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 19), sin embargo, “para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 37); no obstante, la cultura⁷⁷ no es el único acceso al que aspiran los jóvenes de nuestro país, a pesar de que nos encontramos ante:

... la condición de un país democrático, de un estado moderno, que tiene como valores centrales la igualdad, la libertad, la justicia, que ha reglamentado la escuela como el espacio natural en el que los jóvenes complementan su formación humana y desarrollan la vocación científica, y que ha manifestado que la asistencia a la educación básica y

⁷⁷ Habría que clarificar que para esta investigación se entiende por cultura “la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir, todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido” (García Canclini, 2002, p. 71).

recientemente media superior es obligatoria (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 30).

Es innegable reconocer que también, de acuerdo con este mismo autor, en México tenemos rasgos preocupantes de vulnerabilidad,⁷⁸ desigualdad e inseguridad social y que, según el diagnóstico realizado por el Programa Nacional de Becas realizado en diciembre de 2014⁷⁹, la trayectoria educativa de los estudiantes se ve interrumpida por diversos factores, lo que da cuenta de que en la educación sus problemas no sólo se encuentran

... en la escasez de recursos económicos, o en la falta de seguimiento y participación de las familias, sino también en la incapacidad sistémica de la educación pública de otorgar a los jóvenes ámbitos de acogimiento, de sentido y gusto por asistencia a la escuela (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 159).

Sin embargo, aunque para muchos jóvenes su *experiencia escolar* –como es el caso de algunos de ellos en esta investigación– les haya generado el gusto por la escuela, no se puede negar también que “una serie de evidencia indica que un número creciente de jóvenes ha comenzado a percibir que la educación es incapaz de generar una mejora en sus condiciones de vida” (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 73), y que tampoco “existe ninguna seguridad de que la preparación académica se acompañe de inserción laboral” (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 71).

Como lo menciona Lucio: “me meto a trabajar y se evita uno de cosas” (E02040115), por lo que “el trabajo a temprana edad es una de las causas de que algunos no vean a la escuela como medio de desarrollo, sino como una inversión de esfuerzo y dinero que no tiene remuneración (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 149).

⁷⁸ “La vulnerabilidad se sustenta en la pobreza, la ausencia de empleos, el deterioro de las instancias de seguridad social, la creciente inseguridad y el miedo, mientras que la desigualdad se alimenta de la concentración de riqueza en unas cuantas manos (Linares, Gárate, López y González, 2012, p. 69).

⁷⁹ Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/122163/diagnostico-2014-SEP-S243.pdf>

En la densidad de esta realidad los jóvenes construyen sus proyectos de vida afrontando “un desempleo de larga duración, o la aceptación de trabajos inestables que no sólo no tienen ningún futuro, sino que además están muy por debajo de sus aspiraciones” (Bauman, 2013, p. 53), como el caso de Lucio cuando dice: “¡yo soy el mil usos!” (E02040115), haciendo alusión a lo diverso de los trabajos en los cuales ha estado desde su egreso de la telesecundaria desempeñándose en un mundo cada vez más inhóspito y poco acogedor, “en el que las recalificaciones van a la baja, los méritos conseguidos se devalúan y las puertas se cierran” (Bauman, 2013, p. 55).

Lo anterior quizá nos permita revalorar el papel de la escuela en los procesos de socialización y subjetivación como una manera de ver más allá del currículo formal, porque el universo simbólico constituido en estos procesos, según Berger y Luckmann (2001), se concibe como la matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente reales.

De tal forma que, “el universo simbólico también ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro” (Berger y Luckmann, 2001, p. 133).

En este entendido, “las instituciones y los universos simbólicos se legitiman por medio de individuos, que tienen ubicación e intereses sociales concretos” (Berger y Luckmann, 2001, p. 162), sin soslayar que, “algunos individuos habitan el universo transmitido en forma más definitiva que otros” (Berger y Luckmann, 2001, p. 137) y que dentro de su construcción de su realidad “la dificultad para encontrar un lugar en este mundo no es solamente económica: es también afectiva, social, sexual, existencial” (Petit, 1999, p. 77).

De esta forma encontramos que para estos jóvenes la legitimación de sus acciones ha generado nuevos subuniversos llenos de simbolismo durante su construcción subjetiva en su día a día, donde los significados de sus acciones divergen de lo legitimado por las instituciones educativas.

La significación se encuentra aún en las cosas más triviales de la vida en todo proceso de construcción subjetiva, porque “la elección de un curso de vida no sólo involucra condicionamientos estructurales (trayectorias familiares, disponibilidad de propuestas institucionales, disposición de capitales), sino también subjetivos” (Weiss, 2012, p. 252), lo que vuelve necesario atender las interpretaciones que todo individuo hace de sus horizontes sociales, económicos y culturales en todos los ámbitos de su vida al igual que de las opciones que elige.

Es necesario por tanto considerar que “si bien los determinismos sociales tienen gran importancia, cada destino es también una historia particular, construida por una memoria y sus lagunas, por sus acontecimientos, por su encuentro, por movimiento” (Petit, 1999, p. 52), y que para cada individuo “la elección es posible en un sentido, pero lo que no es posible es no elegir. Puedo elegir, pero tengo que saber que, si no elijo, también elijo” (Sartre, 2014, p. 44) y que “lo que es conveniente para un hombre puede no serlo para otro” (Berger y Luckmann, 2001, p. 152). Es decir, cuando algunos de estos jóvenes deciden no estudiar e insertarse al campo laboral a temprana edad, desde esta significación se pudiera interpretar como algo normal y solidario con sus familias.

De este modo, se hace pertinente recordar que las teorías de la reproducción y de la diferencia cultural⁸⁰ son las bases para una interpretación desde la producción cultural en donde “las personas no escolarizadas, o los que abandonan tempranamente la escuela, pueden producir prácticas e identidades contra la empresa escolar y la persona educada que se dice que crea” (Levinson, Foley y Holland, 1996, p. 24).

Por lo que, una visión desde la producción cultural, “nos permite superar las miradas que solo enfocan lo que sucede en la escuela, para referirse a la producción cultural de la persona educada... y que, fuera de la escuela, en

⁸⁰“Según este enfoque de la ‘diferencia cultural’, las minorías étnicas tendían a fracasar en la medida en que no se adaptaban exitosamente a los estilos culturales dominantes de las escuelas” (Levinson, Foley y Holland, 1996, p. 8). Si bien mi trabajo no está centrado en el tratamiento de los estudiantes como minorías étnicas, son estas perspectivas las que también están en la base de la producción cultural de la persona educada.

diversos espacios de la calle, hogar y familia, otros tipos de personas educadas son también producidas culturalmente” (Levinson, Foley y Holland, 1996, p. 17), porque “la noción de persona educada se construye culturalmente dentro, fuera y en contra de instituciones dominantes patrocinadas por las elites y el Estado⁸¹ (Levinson, Foley y Holland, 1996, p. 26).

Es decir, el hecho de que algunos de los jóvenes motivo de esta investigación dejen de estudiar, no los limita para una producción cultural como una persona educada, aunque no necesariamente en los ámbitos de la escolarización.

5. 2. El sentido de las familias en los relatos de los egresados

En esta investigación se han analizado algunos elementos que parecen tener una marca en las decisiones de los estudiantes, vinculadas con los mensajes familiares y comunitarios que de algún modo cohabitan con ellos y su experiencia en telesecundaria.

Cuando se analiza la *experiencia escolar* y la influencia de ésta en los caminos tomados por los jóvenes después de la telesecundaria, se hace necesario reconocer que “la realidad de la vida cotidiana siempre parece ser una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras” (Berger y Luckmann, 2001, p. 63) y una de ellas es la influencia –o no influencia- por parte de la familia en la toma de decisiones.

Recordemos que es en la familia donde, como primera instancia de socialización, las actividades humanas se habitualizan y que “las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo” (Berger y Luckmann, 2001, p. 74). La habituación antecede a toda institucionalización, por lo que “el ya volvemos a empezar se transforma en así se hacen estas cosas. Un mundo visto de ese modo logra firmeza en la conciencia”.

⁸¹ Considerando que “la sujeción a los servicios escolares puede producir un sentido del yo como ‘entendido’, como ‘alguien’, pero también puede alentar un sentido del yo como fracaso (Levinson, Foley y Holland, 1996, p. 1).

Lo anterior me permite reflexionar sobre el significado de las habituaciones dentro de las familias de los jóvenes de este trabajo, con las cuales la institucionalización de ellas a través de la legitimación mediante la aprobación, sanción o indiferencia a toda acción social emprendida por ellos, en muchas de las ocasiones los antecede aún en su propia biografía.

Cuando una de las jóvenes entrevistadas, en su relato, recuerda lo dicho por sus padres en los momentos en que estudiaba en la telesecundaria: “si nosotros te damos todo, tú también nos tienes que dar todo” (E04280315), nos muestra en cierta manera que la habituación por parte de sus padres de “darle todo” es una forma de decirle, “ahora es tu turno de dar todo”, institucionalizando desde la socialización primaria un “así se hacen las cosas”.

En el entendido de que la socialización primaria “es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad (Berger y Luckmann, 2001, p. 166) y que “el niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles; lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir” (Berger y Luckmann, 2001, p. 171), por lo que para el caso de esta alumna, su familia como institución ha tipificado a los actores individuales como a las acciones individuales, otorgándole una realidad objetiva y una construcción de un primer mundo.

Cabría entonces también reflexionar que estas habituaciones al institucionalizarse en la familia están transmitiendo significados, porque “la transmisión de significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquélla como solución permanente a un problema permanente de una colectividad dada” (Berger y Luckmann, 2001, p. 93), recurriendo a la legitimación.⁸² En este sentido, y retornando al caso de la alumna cuyos padres le piden que dé todo al estudiar, también nos encontramos el caso en el que, sin necesidad de que los padres lo pidan, algunos otros de los alumnos se solidarizan con ellos en los asuntos relacionados a la economía familiar y optan por, como

⁸² Para Berger y Luckmann (2001), la legitimación constituye modos con los cuales se explica y justifica el mundo institucional, generando a través de ellos una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa.

acción moral de solidaridad, trabajar y así contribuir a sufragar los gastos familiares, además de apoyar ahora ellos a sus hermanos, internalizando dicha acción como algo legítimo.

El conocimiento dado a través de las socializaciones primarias “se aprende como verdad objetiva en el curso de la socialización y de ese modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esta realidad puede formar al individuo” (Berger y Luckmann, 2001, p. 90), en el sentido de que

... si bien las realizaciones pueden separarse, los significados tienden por lo menos a un mínimo de cohesión. Cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente. Esta tendencia va en aumento a medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros (Berger y Luckmann, 2001, p. 87).

De este modo, para los jóvenes de esta investigación y para todos nosotros, “vamos construyendo artesanalmente el ‘sentido’⁸³ a partir de fragmentos sacados de aquí y de allá” (Petit, 1999, p. 40); es decir, a través de las experiencias, todo individuo trata de encontrar un sentido y significado a su acción porque “la significación es un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de infancia, con artículos de periódico, con comentarios al azar, con viejas películas, con pequeñas victorias, con gente que odiamos, con gente que queremos” (Petit, 1999, p. 40).

Y es precisamente esta parte final la que muchas de las ocasiones olvidamos visualizar en el transcurso de una *experiencia escolar*, en el sentido en el que se presenta en este estudio referido a estudiantes de la telesecundaria 28, en cuanto a que toda esa carga de emotividad que caracteriza a las socializaciones primarias otorgadas por la familia, incide en la toma de decisiones de los jóvenes cuando se trata de qué camino es el mejor a seguir.

⁸³ El sentido, de acuerdo con Petit “no es algo que esté allí: es algo hacia lo cual se tiende un movimiento, una disposición, una capacidad de acoger, una forma de estar atento” (Petit, 1999, p. 40).

Además de que, sin importar los mecanismos de controles sociales surgidos a través de una historización y objetivación institucional, “una vez que las instituciones han llegado a ser realidades divorciadas de su relevancia originaria en los problemas sociales concretos de los cuales surgieron, hay probabilidades de que se desvíen de los cursos de acción programados institucionalmente” (Berger y Luckmann, 2001, p. 85), es decir, durante la socialización primaria, “el hecho de introducir conocimientos o valores nuevos puede ser percibido como algo peligroso, que desequilibra demasiado un universo frágil” (Petit, 1999, p. 123).

Tal es el caso de la mayoría de los jóvenes motivo de esta investigación, cuando a través de los datos se percibe que en su mayoría son estudiantes que han traspasado los logros de escolarización vividos por sus padres al ir más allá de la educación primaria, por lo que esa aseveración:

... ir más lejos que sus padres, distinguirse de ellos, no ha sido nunca una tarea fácil. Puede ser vivido como una traición, un asesinato simbólico. Freud observaba esto cuando intentaba analizar el sentimiento de culpa que acompañaba la satisfacción de haber tenido éxito. Lo cito: ‘es como si lo principal para tener éxito fuera ir más lejos que el padre, y como si siempre estuviera prohibido que el padre sea rebasado’. Cosa que el sociólogo Pierre Bourdieu vuelve a encontrar, al observar el desgarramiento que surge de la experiencia del éxito vivida como una transgresión: ‘cuando más éxito tienes, más fracasas, más matas a tu padre, más separas a los tuyos (Petit, 1999, p. 126).

Remar contra corriente nunca ha sido una tarea fácil, y la significación de las acciones sociales institucionalizadas “en la familia encarnadas en la experiencia individual por medio de los roles, los que, objetivados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad” (Berger y Luckmann, 2001, p. 98), y que en la internalización de esos roles el mundo vivido por cada uno de estos jóvenes cobra realidad subjetivamente, por lo que nuestro, en algún nivel, el lugar que tienen las familias y nuestras instituciones educativas en la construcción de subjetividades.

Las socializaciones y la significación de ellas para muchos de estos jóvenes, los ha conducido a realidades divergentes, en el sentido de que aunque para algunos de ellos las socializaciones con la familia muestran su influencia en la toma de sus decisiones en la construcción de futuros posibles, también existe el “reconocimiento de que el mundo de los propios padres no es el único mundo que existe” (Berger y Luckmann, 2001, p. 178), y “las normas, las pautas de comportamiento, valores cuyo aprendizaje antes aparecía estrechamente ligado al ámbito familiar, ahora dependen, en gran medida, de otros agentes sociales” (Linares, Garate, López y Palacios, 2012, p. 75) en sus procesos de subjetivación.

Sin embargo, “la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional” (Berger y Luckmann, 2001, p. 167), además de que “la habituación y la institucionalización en sí mismas limitan la flexibilidad de las acciones humanas” (Berger y Luckmann, 2001, p. 150), en cuanto a que “toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas” (Berger y Luckmann, 2001, p. 89). Se nos olvida que “él o ella, se construye de forma singular, e intenta crear con las armas que puede asir, con mayor o menor éxito, un espacio en el que encuentre su lugar; trata de elaborar una relación con el mundo, con los demás que le dé sentido a su vida” (Petit, 1999, p. 52).

Lo anterior me lleva a pensar, como docente de telesecundaria, que el reconocimiento en mi práctica pedagógica de estas realidades divergentes y la forma en que a través de la experiencia escolar los alumnos construyen sentidos y significados, además del contexto familiar y sociocomunitario, son de gran relevancia en la toma de decisiones.

Lo anterior da cuenta de una construcción de la realidad dinámica, en constante movimiento, debido a que “la socialización nunca es total, y nunca termina” (Berger y Luckmann, 2001, p. 174).

5. 3. La escuela telesecundaria y el significado que tuvo para la toma de decisiones en la siguiente etapa vital

En este apartado se analiza o recupera el lugar que los jóvenes asignaron a su experiencia en la escuela telesecundaria, y cómo ésta más o menos influyó o no en la toma de decisiones para seguir estudiando o para tomar otros rumbos al momento de egresar. Así mismo, es importante señalar que su *experiencia escolar* se encuentra mediada también por otros agentes sociales en sus encuentros cara a cara en su vida cotidiana.

Cuando algunos de los jóvenes de esta investigación compartieron a través de sus relatos cuestiones relacionadas con la construcción de sus planes de vida, pude darme cuenta de que en ello “no solamente intervienen condiciones estructurales, como el capital económico de la familia de origen, sino también las mediaciones simbólicas de las que ellos se apropian en los procesos de socialización e interacción social” (Guerra, 2012, p. 245), además de que “la institucionalización no es un proceso irreversible” (Berger y Luckmann, 2001, p. 107), porque las acciones institucionalizadas pueden disminuir en ciertas áreas de la vida social produciendo desinstitucionalización, de modo que “si hay algún problema, se debe a las dificultades subjetivas que pueda tener el individuo al internalizar los significados socialmente aceptados” (Berger y Luckmann, 2001, p. 108).

Por lo anterior, es necesario reconocer el papel de la socialización secundaria, en este caso, de la telesecundaria, como ese espacio de mensajes divergentes, en tanto que la experiencia escolar abarca no sólo los sentidos y significados otorgados por la institución escolar, sino también por el entrecruce de otros agentes sociales como la familia y el contexto sociocomunitario.

Cuando todo individuo es socializado de manera primaria y su contexto vital empieza a crecer, surge la socialización secundaria como esa “internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones”, lo que pone a estos

submundos como “realidades parciales que contrastan con el mundo base adquirido en la socialización primaria” (Berger y Luckmann, 2001, p. 175). También “podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (Berger y Luckmann, 2001, p. 175).

Durante la socialización, “la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación cara a cara” (Berger y Luckmann, 2001, p. 46) construyendo significados y configurando sentidos.

Y en esta situación cara a cara, ya sea con los docentes o sus pares:

... la experiencia escolar también se entiende como resultado de un trabajo de los sujetos en tanto definen situaciones, establecen relaciones, despliegan estrategias, configuran significaciones a través de las cuales se construyen a sí mismos, desarrollan procesos de subjetivación o individuación, adquieren autonomía y se individualizan (Guerrero, 2012, p. 127).

Por lo tanto, en esta situación cara a cara la interacción que los docentes tenemos con los alumnos nos trasciende y va más allá de la currícula, y más aún en el caso de la educación telesecundaria, por el tiempo que estamos con los jóvenes, y aunque se juega un papel importante en la construcción subjetiva de ellos, existen también otros agentes sociales que los influyen ya sea de la familia o del ámbito más cercano.

Retomando datos presentados en el capítulo 1, señalo que se hace necesario reflexionar sobre el papel de las escuelas secundarias y, en específico, el de la escuela telesecundaria por ser la que atiende un mayor porcentaje a nivel nacional. No obstante, muchos de estos jóvenes, al momento de egresar, abandonan sus trayectorias educativas. De acuerdo con datos proporcionados por el Inegi, durante el año 2010, de los jóvenes de entre 16 y 17 años de edad, a nivel nacional, 3.2 millones de ellos “estaban fuera de la escuela porque nunca ingresaron al sistema educativo, porque se encontraban todavía cursando la educación básica, porque no continuaron sus estudios de educación secundaria,

pero, sobre todo, porque abandonaron la educación media superior” (Weiss, 2012, p. 12).

Lo que los relatos de los egresados en este trabajo de investigación brindan, es un sentir sobre la experiencia escolar en telesecundaria, y cómo ello parece no haber tenido el suficiente potencial para imaginar escolarizaciones futuras, más bien, las socializaciones con otros actores del medio en el que se desenvuelven juegan un papel significativo a la hora de tomar decisiones a futuro.

En el caso de esta investigación, los datos al inicio de la misma muestran con claridad que la mayoría de los jóvenes al egresar de la telesecundaria interrumpieron sus trayectorias escolares, algunos para insertarse al campo laboral por circunstancias que muchas de las veces se encuentran mediadas por sus interacciones con los otros, y que no necesariamente sus trabajos se encuentran en el marco de la legalidad.

Lo que sucede con ellos queda como una interrogante a la cual podemos dar muchas respuestas, pero la deuda educativa está vigente considerando la obligatoriedad de la educación media superior, por lo que quizá sería necesario reconocer que “la juventud debe concebirse como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre de interacción con otros actores sociales” (Weiss, 2012, p. 9).

En este sentido, para algunos de estos jóvenes que dejan de estudiar, una realidad divergente se gesta como “posibilidad biográfica si llega a existir una cierta rivalidad entre definiciones de la realidad, que permita la opción entre ellas” (Berger y Luckmann, 2001, p. 210). Por lo tanto, surgen nuevos sentidos, nuevas significaciones y nuevos horizontes de vida, en los que no necesariamente la continuación de sus trayectorias escolares sea su prioridad, por lo que se convierten en:

... ciudadanos flotantes, des-institucionalizados, triturados, [esto] pareciera ser hoy el destino de millones de jóvenes que desde la vulnerabilidad intentan elaborar una plataforma que sustente sus vidas. Es aquí cuando emergen los mercados secundarios y

subterráneos: la delincuencia, el pandillerismo, la informalidad, la calle, harán su aparición como escenarios que brindarán oportunidades para los excluidos, para los nadie, los que, siendo dueños de tan anhelada juventud, no son dueños de nada (Linares *et al.*, 2012, p. 66).

En esta investigación surgen nombres de pandillas como “los chacales”, “los boleros”, “los cerones”, entre otros, ubicadas en la comunidad donde se encuentra la escuela, distribuidas en zonas que los entrevistados mismos definen como “peligrosas”, porque como mencionó Ramiro: “ahí en la noche no es conveniente andar, porque nos ven así y luego te agarran a golpes” (E03110115).

Sin embargo, la vulnerabilidad existente para muchos de los jóvenes en la comunidad también implica el ser absorbidos por dichas bandas en sus actividades, porque, como se ha venido discursando, la *experiencia escolar* no sólo implica a los docentes y pares de la escuela telesecundaria, sino también a los agentes sociales que los rodean en su vida diaria y en las realidades divergentes que se gestan en la construcción de sus subjetividades.

Ante los planteamientos anteriores considero que “la sociedad ha generado condiciones de vulnerabilidad para algunos grupos, entre los cuales los jóvenes que no trabajan y no estudian reclaman una respuesta que nos corresponde ofrecer” (Linares, Garate, López y González, 2012, p. 39), aunque quizá las respuestas se quedan flotando cuando las acciones no fluyen.

Acerca de las respuestas que podemos señalar, Reguillo (2010) comenta:

... el quiebre institucional, el crecimiento de la impunidad, al aumento de la pobreza y la exclusión resultan un caldo de cultivo harto propicio para que las estructuras del narco comenzaran un trabajo tan callado como eficaz en el reclutamiento de un ejército de jóvenes desencantados, empobrecidos y en búsqueda de reconocimiento (Reguillo en Linares, Garate, López y González, 2012, p. 72).

Y aunque para muchos de los jóvenes, cuando salen de la educación secundaria, estos desencantos los conducen a realidades divergentes, algunos de

ellos viven como una realidad su inserción a grupos delictivos dedicados al narcotráfico y otras actividades ilícitas “ya que, siendo un producto de la tensión social reinante en el país, la vida del narco resulta en un ejemplo de cómo aspirar al poder económico y al reconocimiento de un grupo” (Linares, Garate, López y González, 2012, p. 73).

Para estos jóvenes, su vulnerabilidad nos remite a escucharlos, sin embargo, “no los escuchamos no porque no quieran hablar, sino porque socialmente hemos creado, sostenido y luego ignorado las estructuras sociales que a unos nos han permitido vivir con mayor tranquilidad, a costa de ir cerrándoles a otros los espacios para vivir adecuadamente” (Linares, Garate, López y González, 2012, p. 42), o quizá porque “lo cierto es que todos tendemos a ser muy entusiastas a la hora de defender nuestro confort contra las demandas de generaciones que aún están por nacer y que reclaman sus medios de vida” (Bauman, 2013, p. 57).

Desde esta postura, valdría la pena retomar y analizar con mayor detenimiento el papel que juegan las institucionalizaciones secundarias dadas a partir de nuestras estructuras sociales, económicas o culturales en la construcción de subjetividades, y el reconocimiento de que los ámbitos donde se desarrollan los jóvenes se manifiestan como realidades divergentes a la realidad planteada –en este caso, la inmersa en el campo educativo.

En este sentido, quizá debemos reflexionar ante lo dicho por Dussel y Southwell acerca de que:

... la afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad es uno de los principios de las repúblicas modernas, un principio que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas y como sentido de lo que es una “vida buena” para todos (Dussel y Southwell, s/f).

Aunque sería más conveniente pensar a la igualdad como algo complejo, que habilita y valora las diferencias que tenemos como seres humanos, y que las condiciones para el éxito o fracaso no son propiedad exclusiva de los sujetos, sino

un producto de los modos en que se producen las subjetividades y la historia de desarrollo de cada individuo inmerso en distintas condiciones situacionales.

5. 4. Un reconocimiento de realidades divergentes ante un mundo cambiante

El referente otorgado por la *experiencia escolar* como un eje analítico delineado a lo largo de este trabajo de investigación y la noción de los agentes sociales implicados en dicha experiencia, me ha permitido hacer el planteamiento de que los significados y sentidos otorgados a toda acción en la construcción de subjetividades no es en función de una noción monolítica de realidad, sino más bien de realidades divergentes.

En estas realidades divergentes cada uno de estos jóvenes, cuando egresan de la telesecundaria, tiene su propio recorrido, aunque: “este recorrido se realiza en diferentes tipos de camino, en avenida anchas o en veredas. Pero en esta red de caminos, al igual que en la sociedad cambiante y compleja, hay incertidumbre, compañeros de viaje cambiantes e indicadores múltiples y confusos” (Weiss, 2012, p. 26).

Lo anterior implica “momentos de decisión, pero también momentos de vacío, indecisión o de incertidumbre donde los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir” (Weiss, 2012, p. 25), aunque su *experiencia escolar* en su paso por la telesecundaria la resuman como un “me enseñó a ser responsable” (E01201214) o “ahí empecé a conocer los valores” (E01201214); parece no ser suficiente la valoración positiva de su experiencia para que su trayectoria educativa sea continuada.

En este sentido, lo encontrado en el contexto específico de este trabajo me ha remitido a plantear que existen realidades divergentes desde el momento en que:

- a) Existe violencia simbólica.
- b) El contexto actual sobre el sentido de la escolarización en sociedades con violencia conduce a los jóvenes a legitimar otras realidades.

- c) La noción de ser alguien educado ya no coincide solamente con ir a la escuela, sino con poseer otros sentidos y significados que legitiman el actuar.
- d) En la construcción de subjetividades desde la *experiencia escolar*, se involucran otros agentes sociales como la familia y la comunidad.

De esta manera, a través de la familia se ejerce cierta violencia que se naturaliza en una construcción de la realidad como un “así son las cosas en esta familia”, el “me hubiera gustado” surge en los relatos de los jóvenes de esta investigación como una forma de decir “no tenía de otra más que trabajar para estar aportando para algo de la casa” (E0204012015), y hacerme responsable de mí mismo con la cabeza en alto, porque, además, muchos de ellos dieron un paso más allá de los dados por sus padres al estudiar la telesecundaria, sin perder de vista que con el apoyo a sus hermanos menores exista la posibilidad de que avancen más allá de lo que ellos lograron, como lo dice Lucio:

... mis hermanos nada más llegaron hasta la primaria, ve que aquí en aquel tiempo la verdad no, como a usted le decía no había suficiente dinero para darles más y ya nada más uno hasta la primaria, ya los últimos hasta la secundaria, nada más (E0204012015).

Así, se legitima e institucionaliza en muchas de estas familias que, para los jóvenes, al salir de la secundaria, su mejor opción sea la de trabajar para apoyar a la familia o, al menos, dejar de ser una carga económica para sus padres.

Como lo menciona Guerra, en su trabajo sobre bachillerato:

... entre jóvenes de sectores populares, la decisión de ir o no ir a la escuela los coloca en un dilema: el quedar al margen de la escuela, excluidos de las opciones de aprendizaje formal en un mundo que les exige cada vez más conocimientos y preparación, o enrolarse en un trayecto complicado, costoso, difícil de sostener para ellos y sus familias, del que probablemente no obtendrán algún beneficio significativo o visible en el corto plazo en términos de formación, movilidad y ascenso social (Guerra, 2012, p. 244).

Sin embargo, la vulnerabilidad se encuentra en la exposición a la vida misma cuando en todo el mundo los jóvenes –al igual que todo individuo– son lastimados por la violencia, la guerra, la miseria o las drogas, expuestos de manera desigual a los riesgos al estar dotados de recursos materiales y culturales de acuerdo con la posición social de sus familias (Petit, 1999, p. 14), y que, sin importar si tienen un trabajo, la incertidumbre también se vive al ser considerados como un producto desechable que puede ser reemplazado en cualquier momento porque “atrás de ellos hay muchos solicitantes esperando vacante” (Linares, Garate, López y González, 2012, p. 74).

Así, quizá se nos olvida que “el hombre es un producto social” (Berger y Luckmann, 2001, p. 84) y que los jóvenes motivo de esta investigación también son individuos, y que “el individuo, en virtud de los roles que desempeña, tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no solo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del conocimiento de normas, valores y aún emociones” (Berger y Luckmann, 2001, p. 101).

Además de que su realidad en la vida cotidiana se les presenta como un mundo intersubjetivo, como un mundo que comparte con otros, porque “en las relaciones con sus pares, los jóvenes construyen sus identificaciones, desarrollan su subjetividad y su individualidad, reflexionan sobre sus experiencias y se constituyen como personas” (Weiss, 2012, p. 20), con lo cual construyen un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones sustentado como real por estos.

Para algunos jóvenes –en el caso de esta investigación–, las opciones tomadas fueron entre seguir estudiando, sin importar si su camino estaría lleno de obstáculos, trabajar para hacerse cargo de sí mismos y ayudar a sus padres con sus hermanos menores –resignándose a saber que su trabajo es eventual–, insertarse a bandas delictivas –en algunos de los casos formadas por la propia familia–, o estar en casa en espera de ver lo que la vida misma les pueda otorgar, en un mundo cada vez más inhóspito para las nuevas generaciones.

Lo anterior me conduce a compartir con Petit (1999) que, precisamente, “la juventud simboliza este mundo nuevo que no dominamos, cuyos contornos no conocemos bien” (Petit, 1999, p. 15), y que la preocupación está en que sus carriles los llevan a un porvenir inasible.

Y aunque el panorama pareciera ser muy adverso, quizá la respuesta sea el cuidado de sí de manera satisfactoria, plena y en armonía con el entorno, por lo que comparto lo dicho por Bauman:

... la búsqueda de la felicidad debería concentrarse en promover experiencias, instituciones, y otras realidades culturales y naturales de la vida en común, en vez de concentrarse en los índices de riqueza, que tiende a deformar la unidad de los hombres para convertirla en competiciones y realidades individuales” (Bauman, 2013, p. 105).

Así mismo, considero que al tratar de comprender cómo estos jóvenes de telesecundaria interpretaron y significaron su experiencia escolar y cómo la aplicaron para su trayectoria futura, los significados asumidos por ellos los condujo a que, sin importar lo que hicieran en la vida –ya sea trabajar o estudiar–, se autoafirmaran como individuos con una construcción subjetiva inmersa en realidades divergentes.

Conclusiones y perspectivas

“Si se quiere comprender mejor el mundo, es necesario comprenderse mejor a sí mismo”.

Alain Touraine

Al inicio de este trabajo de investigación, los cuestionamientos con respecto al qué investigar, por qué hacerlo y con quiénes, me hacer darme cuenta, al hacer una reflexión más profunda, que la primera realidad de la que parto soy yo misma. Es decir, cuestionarme por qué y para qué quise investigar.

Cuando eres docente, en ocasiones, el paso del tiempo y el estar inserta en tu labor cotidiana no te permite hacer un alto y analizar con más detenimiento acciones sociales en tu día a día sobre las influencias y repercusiones de la escuela, la familia y las comunidades donde se encuentran nuestros alumnos, en un plano que revelen los significados que ellos confieren a tales influencias y el impacto en su toma de decisiones de vida cuando egresan –en este caso de la telesecundaria 28-.

Así que empiezas por querer ver más allá de lo que consideras como algo obvio en las decisiones de tus alumnos, y dejas de llevarte quizá por el sueño dorado de muchos docentes de secundaria –al decir que todos están estudiando en un bachillerato o en una universidad–, dejando de lado a los actores mismos de esa decisión –esos jóvenes en los cuales a veces proyectamos también nuestros anhelos o frustraciones.

Entonces, con el paso de los años, cuando encuentras a tus exalumnos y logras ver cuáles fueron las decisiones que los llevaron por diversos caminos en

su vida, quizá te sorprendes cuando ves los rumbos tan intrincados y menos esperados de acuerdo con lo que tú pensabas.

Nos olvidamos de que ellos se enfrentan a una primera decisión relevante para sus vidas, dejar de estudiar y dedicarse a cualquier otra actividad, o continuar con sus estudios. Incluso, quizá de manera ingenua, se dé por sentado que, si cuentan con algún tipo de beca o debido a que la educación obligatoria abarca el bachillerato, algo natural sea continuar la educación media.

Tomando como base estas reflexiones y de acuerdo con los tres objetivos específicos de este trabajo de investigación, plantearé las conclusiones a partir de la riqueza recibida a través de los relatos de los jóvenes sobre la construcción de significados en cuanto a su elección de seguir o no estudiando. Al respecto, elaboro dos ramificaciones en cuanto a los ámbitos involucrados en sus espacios vitales durante su educación secundaria: la primera se refiere a las experiencias vividas con la familia y comunidad; y la segunda a la experiencia de haber estudiado en una telesecundaria, considerando que ambas los condujeron a procesos de subjetivación. Finalmente, a manera de cierre, planteo los retos que existen en el campo de las políticas educativas y, en específico, en la educación telesecundaria.

Construcción de subjetividades a través de la experiencia familiar y comunitaria en relación con las decisiones de futuro

En esta ramificación se muestra cómo las socializaciones primarias vividas a través de las experiencias en familia, también dan cuenta de una construcción de subjetividad con sentidos y significados a veces muy diferentes de los que se otorgan en el espacio escolar o las políticas educativas.

También se reconoce que, en esta constitución de subjetividades, existe violencia simbólica, al otorgar legitimidad al sentido de tomar –en muchos de los casos– como algo natural y lógico el apoyo a la economía familiar al momento en que estos jóvenes egresan de la escuela.

Para algunos de los ex alumnos, se ve manifiesta la solidaridad hacia la familia como un deber moral de retribuir a sus progenitores y como un apoyo –en algunos de los casos– hacia los hermanos menores, con la esperanza de poder ver en ellos proyectados un camino distinto al suyo; no porque su camino sea bueno o malo, sino porque el significado de sus acciones se mueve en el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, sin importar si su elección fue estudiar o dedicarse a trabajar al egresar de la telesecundaria, con lo cual dan legitimidad y sentido a su realidad.

Aunque las frases de algunos de sus padres fueron: “¡échale ganas!”, “¡tienes que estudiar mucho y lograr lo que te propones!”, “¡yo soy burro, yo nací pa’ burro! Pero no quiero que mis hijos sean igual eso”, la decisión para elegir un camino en la vida, sin importar cuál haya sido –trabajar o estudiar–, y sin importar las circunstancias de su familia, ha sido tomada por todos y cada uno de ellos desde las distintas significaciones otorgadas a sus acciones, las cuales dieron sentido a su trayecto en la vida.

Significaciones que también se configuran dentro de algún trabajo familiar, sin importar si la actividad es lícita o puede conducir a un delito; en algunos de los casos, es vivida por ellos como una configuración subjetiva de respeto a nuevas reglas sociales que dan sentido a su actuar en una realidad que los engulle.

De esta manera, se podría decir que sin importar las reglas sociales establecidas institucionalmente por las políticas educativas, como el hecho de la obligatoriedad de la educación media, para estos jóvenes y su familia carece de un significado que impacte en sus realidades, teniendo un mayor peso para ellos una construcción subjetiva que se mueve más en la parte axiológica en cuanto al respeto, la responsabilidad y la solidaridad con las significaciones que cada uno de ellos le otorgan, porque esa es una realidad que da sentido a su vida.

De acuerdo con las preguntas iniciales de esta investigación, también se cuestiona la influencia que tuvo en ellos su convivencia con otros agentes sociocomunitarios, al respecto encontramos que en los barrios de origen existen otros agentes sociales como las bandas, lo que genera otros encuentros cara a

cara en los que también se configuran subjetividades que influyen de una forma u otra los caminos tomados por algunos exalumnos.

En el caso de algunos de los entrevistados, la pertenencia a la banda de “los boleros” les ha significado tener un trabajo, aunque sea algo ilícito, con las consecuencias de haber sido detenidos en esta actividad por las autoridades. Sin embargo, para estos jóvenes sólo es un trabajo a realizar, con la variante de que la familia y el barrio están incluidos en las actividades.

Cuando las socializaciones primarias tienen cierto peso, y el barrio está conformado de igual manera por la familia, la influencia en los encuentros cara a cara tiene un gran poder en la toma de decisiones, y los significados de algunos valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia adquieren otro sentido, lo que le da vida a una realidad distinta a las expectativas planteadas en las políticas educativas.

Las relaciones de intersubjetividad tienen entonces para ellos cierto peso en sus decisiones y los mueven a través de modelos culturales legitimados en sus relatos, el trabajar al egresar de la escuela secundaria, hacerse responsable de sí mismo y en algunos de los casos de sus padres y hermanos, hacer aportaciones económicas al ingreso familiar se naturalizan en su actuar, dejando de lado sus aspiraciones o teniendo mayores obstáculos en sus metas personales posponiendo muchas de las veces sus sueños y aspiraciones.

Construcción de subjetividades a través de la experiencia escolar y su relación con las decisiones de futuro

En esta ramificación he podido encontrar que, como lo menciona el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje⁸⁴ (TALIS) realizado en el año 2013, aunque la educación telesecundaria da muestra de algunas fortalezas con respecto a otras modalidades, como “el buen clima escolar, la estrecha

⁸⁴ Recuperado de [file:///C:/users/Marcela/AppData/Local/packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/Localstate/Files/50/392/24Las_telesecundarias\(779\).pdf](file:///C:/users/Marcela/AppData/Local/packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/Localstate/Files/50/392/24Las_telesecundarias(779).pdf)

cooperación entre docentes, la menor incidencia de problemas con los estudiantes”, en esta investigación las valoraciones positivas sobre la experiencia en telesecundaria, que los relatos de estos exalumnos mostraron, no fueron un detonante suficiente para continuar una trayectoria educativa, pero sí para convertirse en personas educadas con sus respectivas producciones culturales.

Como lo plantean algunos de los jóvenes entrevistados, con respecto a la iconicidad otorgada por el docente, al decir: “a mí me enseñó a ser responsable”, “nos dio buenos consejos”, “aprendí muchos valores”, “me enseñaron cómo trabajar para seguir la vida”, “ahí te enseñan las cosas que son buenas y las cosas que son malas”, “aprendí a echarle ganas”, “con los proyectos nos dábamos cuenta de quién iba a ser responsable”, “a pesar de que dicen que tienen mala fama de que son escuelas que reciben la basura de otras, yo siento que aprendí bastante”. Dichas frases están cargadas del sentido otorgado a su *experiencia escolar* en una esfera axiológica durante sus procesos de subjetivación, sin importar lo que para algunas personas de la comunidad significa esta telesecundaria, cuando consideran que recibe la basura de otras escuelas, o sea, alumnos que son rechazados por otras instituciones educativas por problemas diversos.

No obstante, sin importar esta valoración positiva sobre su *experiencia escolar*, los caminos se diversificaron al momento de egresar y pesó más en ellos la decisión de dejar de estudiar y, así, eligen el camino de trabajar, porque paradójicamente el significado conferido a ser responsable fue el de hacerse responsables de sí mismos y, en algunos de los casos, de sus hermanos menores o padres, con lo que confieren significado también a su solidaridad y respeto a la familia.

Lo anterior no implica considerar que es moral y constitutivo de sujetos educados el seguir estudiando, más bien se trata de explicar que existe lo que algunos autores señalan como producción cultural, porque desde la perspectiva de los estudios culturales la cultura es dinámica y siempre está en producción, de este modo observamos que una persona educada no necesariamente es la que

tiene acceso a la alta cultura interpretada como cultura académica de élite, considerando que la producción cultural es una práctica creativa “que genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales, y estructuras de poder” (Levinson, Foley y Holland, 1996, p. 16).

Desde este posicionamiento, se puede entonces mostrar que la mediación de su experiencia en telesecundaria para la definición de sus posibles caminos en la vida, va más allá de la escuela, configurando las subjetividades de estos jóvenes con la inclusión de otros agentes sociales inmersos en la familia y el espacio sociocomunitario.

Con todo lo planteado anteriormente, puedo, a manera de reflexión final, concluir que las *experiencias escolares* para la conformación de una subjetividad son algo que va más allá de los muros escolares, y que el mundo educativo no es algo que se tenga que dar por sentado en cuanto a los resultados y proyecciones numéricas.

Lo anterior, desde un posicionamiento socioantropológico, si entendemos el *habitus* como disposiciones o estructuras estructurantes, también existe el entrecruce de una construcción social de la realidad en donde la legitimación de normas ya no garantiza una reproducción tal cual de la realidad socialmente aceptada.

Esta investigación, además, me permitió revisar algunos ámbitos de mi práctica como docente de telesecundaria, en cuanto a que recupero la importancia de un mejor conocimiento de los alumnos en su espacio vital que incluya todos los ámbitos en los cuales se encuentran insertos, de modo que exista una mejor comprensión y acercamiento a esas realidades divergentes pocas veces visualizadas en el desempeño de mi trabajo.

Lo anterior considerando también que la escuela telesecundaria es un espacio de socializaciones secundarias, por lo que sería ingenuo responsabilizarla –al igual que a otras instituciones educativas escolarizadas–, de todos los males

que aquejan a los procesos de educación en nuestro país, ya que la familia considerada como un eje de socializaciones primarias, también tiene parte importante en los procesos de subjetivación de todo estudiante.

Por lo tanto, considero que, aunque este trabajo de investigación se realizó con dos cohortes de la telesecundaria 28, las reflexiones obtenidas durante todo el proceso nos conducen a considerar que la riqueza de los relatos compartidos por este grupo de jóvenes es algo que quizá pueda considerarse para otros espacios y tiempos, porque el sentido de la *experiencia escolar* es algo que traspasa muros y temporalidades, debido a que los procesos de subjetivación se realizan dentro de las instituciones escolares de cualquier nivel educativo, pero también al interior de las familias y las comunidades, o barrios, a los cuales se pertenece.

Y aunque sus expectativas en cuanto a sus trayectorias educativas difieren en la mayoría de los casos con su realidad, es necesario ver más allá de una trayectoria educativa para otorgar afirmaciones que condenen a los que no siguieron dicha trayectoria para “ser alguien en la vida”, porque entonces estaríamos dejando de lado procesos socioculturales que dan sentido y significado a su actuar.

Algunos retos para las políticas educativas en telesecundaria

El reconocimiento de realidades divergentes da muestra de momentos cruciales para el futuro de la educación telesecundaria y de los jóvenes que de ella egresan. En un México donde las comunidades aisladas geográficamente y los índices de marginación y pobreza también son mayores, se requieren de políticas que enfrenten de cara los nuevos retos y se propicie una sociedad en donde los derechos pasen del papel a la práctica,⁸⁵ de modo que uno de estos derechos sea el acceso a una educación media superior.

⁸⁵ Considerando que, de acuerdo con datos otorgados por el INEE (2016), en el ciclo escolar 2013-2014, la deserción en educación primaria fue de 0.8%, en secundaria de 4.1% y en media superior de 15.3%, podemos observar que la política de atención al abandono escolar durante la educación media superior a través de diversos programas, no es suficiente para dar respuesta a esta realidad educativa, lo que da

Frente a esto surge la cuestión del papel de la telesecundaria y los docentes ante algunos de estos retos y la vivencia que dejan en los jóvenes que egresan: ¿estamos listos los maestros y las escuelas para enfrentar estos retos?, ¿pasaremos de verdad de las políticas escritas a la práctica?, y, sobre todo, ¿qué papel le toca a cada uno de los jóvenes egresados en la sociedad?, y ¿en qué medida su paso por la telesecundaria los influenció en su toma de decisiones? Estas y otras cuestiones sólo encontrarán respuesta en cada uno de ellos y su experiencia de vida.

Si bien es cierto que es de reconocerse que las políticas educativas en México, a través de la escuela, han tratado de promover la igualdad, las cuestiones son: ¿hasta qué punto las políticas educativas en la educación secundaria han logrado evitar las desigualdades sociales en los jóvenes? y, ¿en qué medida la educación telesecundaria ha logrado llevar a los jóvenes de zonas marginales a una situación de igualdad educativa y social?

Por medio de las políticas educativas en México, se ha buscado dar a todos los jóvenes que ingresan a la educación secundaria el derecho a la educación “sin distinción de raza, género, religión, etnia o condición económica o social”, ¿de verdad el derecho a la educación aterriza en el plano de la práctica sin las distinciones mencionadas anteriormente?

Por lo que sería prudente reflexionar acerca de si las garantías constitucionales del acceso igualitario a la educación básica, permiten otorgarles movilidad social o la posibilidad de la inclusión a una vida mejor.

Margarita Zorrilla (2017), consejera de la Junta de Gobierno del INEE,⁸⁶ habla de una agenda pendiente que considere el diseño de mejores políticas para

cuenta de que “el abandono escolar, en cualquier etapa de la trayectoria escolar, genera exclusión y tiene consecuencias negativas en la formación de capital humano y en los procesos de integración social, por lo que quizá sea necesaria una mejor articulación entre la educación secundaria y la Educación Media Superior (recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-de-la-gaceta-mayo-2017> el 22 de junio de 2017).

⁸⁶ Recuperado de www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2801-construir-futuros

que los jóvenes puedan hilvanar su futuro como individuos que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestos a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos, así mismo señala que dichos cambios también implican a los docentes.

Si bien mi trabajo no está centrado en los maestros, es indudable que es un tópico central en el tema de telesecundaria y política educativa, además de que, con esta investigación y por todo lo dicho, he logrado comprender las diferentes situaciones socioculturales que están presentes en los procesos de escolarización, socialización y subjetivación en la telesecundaria.

Por lo anterior, considero pertinente, a manera de cierre, plantear dos puntos finales: el primero respecto a la aportación que otorga al campo de la investigación este trabajo; y el segundo en cuanto a lo aprendido en el desarrollo del mismo.

Creo que quizá las respuestas puedan quedar cortas, pero finalmente son la perspectiva que mi horizonte de interpretación me ha permitido observar, por lo que es válido que para cualquier otro lector los aportes sean distintos a los que yo planteo.

Para la primera cuestión considero que el aporte de este trabajo es mostrar que la experiencia escolar va más allá de los muros escolares y que en ella se entrelazan no sólo el ámbito de la escuela, sino también la familia y los espacios vitales en los que se desenvuelven los jóvenes, ya sea el barrio, la colonia o el lugar donde transcurre su día a día, y que a través de esos espacios la subjetivación de la experiencia es uno –entre varios– de los determinantes para la toma de decisiones de vida o para sus proyectos profesionales.

Sin embargo, pocas ocasiones consideramos la profundidad que ello puede implicar para los jóvenes cuando egresan de telesecundaria porque muchas de las veces sus decisiones no tienen quizá una determinante individual, es decir, la construcción de su realidad los engloba y los engulle –en algunos casos–, en pro de la colectividad, con lo cual dejan de lado sus propios anhelos.

Y es ahí donde considero que otro de los hallazgos de este trabajo consiste en mostrar que cuando les damos la palabra a estos jóvenes, a través del relato, ellos nos muestran el sentido y el significado en su toma de decisiones posteriores a una experiencia escolar, y observamos que sus planteamientos adquieren otra lógica –a veces muy distinta a la planteada por las políticas educativas–, pues podemos ver sus aspiraciones, anhelos, esperanzas, y, por qué no, también sus frustraciones.

Por lo tanto, considero que para los jóvenes que fueron parte de este trabajo, al momento de repensar sobre su experiencia escolar en una telesecundaria y recordarla a través del relato, les fue posible hacer un alto en sus trayectos de vida y quizá pensar de manera distinta su toma de decisiones.

Esta misma idea aplica para mí como docente de telesecundaria cuando doy respuesta a la pregunta ¿qué aprendí?; al verme entrelazada en sus relatos, también se ha reconfigurado en mí otra manera de ver las cosas con respecto a mi labor educativa.

Si bien es cierto que a lo largo del trabajo también tuve momentos de quiebre porque consideraba de manera quizá ingenua o monolítica que mi labor o la de sus padres era la única que impactaba en sus experiencias escolares, como si fueran un simple envase al cual se tenía que llenar –pero ¿llenar de qué?, si no son simples objetos, los alumnos son individuos que, al igual que yo, cada día, a través de la experiencia, van conformando una subjetividad que les permite construir socialmente su realidad.

Y al respecto, ver que además esa construcción de la realidad puede ser divergente, porque lo institucionalizado no es eterno, es contingente y situacional, en el sentido de que la legitimación de valores y conocimientos no constituyen universos simbólicos perfectos, lo cual genera otras alternativas, otras realidades. Por lo tanto, comprender los sentidos y significados otorgados en la toma de decisiones, quizá observados de manera superflua, no nos permiten reflexionar con detenimiento sobre tal o cual camino que se ha tomado en la vida o en la trayectoria escolar y la implicación de los entornos vitales.

Además, la “persona educada” no sólo es la que aprende en una institución escolarizada, sino que también aprendemos de todo y todas las situaciones en las cuales vivimos en nuestra cotidianidad, por lo que tener la idea de que una persona educada sólo se encuentra en los espacios escolares o es el reflejo único de los mismos, deja de lado la relevancia de los aprendizajes en familia y los adquiridos en el barrio o comunidad o cualquier otro entorno de nuestro espacio vital

Finalmente, esta investigación permite vislumbrar lo que he venido llamando “realidades divergentes”, a través de las cuales se pueden identificar cruces complejos en los relatos de los egresados de esta telesecundaria, que tienen sentido o hacen sentido a la hora de reflexionar sobre el valor de esta institución y las decisiones tomadas al finalizar este nivel escolar.

En un mundo cada vez más cambiante las estrategias de adaptación al mismo a través de las relaciones intersubjetivas nos mueven más allá de los determinismos sociales o de las proyecciones estadísticas, dando paso a una realidad en movimiento continuo.

Por lo que, el sentido y significado que estos jóvenes confieren a través de sus relatos sobre sus decisiones nos permite ver más allá de nuestras políticas educativas y, por ende, de nuestra labor docente.

Referencias

- Aceves, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de la investigación. En J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-265). México: Pearson educación.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social*. Buenos Aires, Argentina: Rosario Laborde libros.
- Adorno, Th. W. (2001). Sobre la lógica de las ciencias sociales. En J. M. Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (pp. 330-347). Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Aquino, M. A. (2013). La subjetividad a debate. *Revista Sociológica* (México) vol. 28 (80), 259-278.
- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México: UPN.
- Barrón, M. (2012). *La historia de la Telesecundaria no. 5: entre el capital económico y cultural de las familias y el deseo del alumno*. Tesis de maestría. México: UPN-Hidalgo.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. (Maestros y enseñanza)*. México. Paidós.
- Berger, L. Peter y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. México: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Boron, A. A., Gambina, J. C. y Minsburg, N. (2004). *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Santillana.
- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Fontamara.
- Buenfil, E. (2000). Telesecundaria mexicana. En CONAFE, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. (pp. 97-127). México: CONAFE.
- Castañeda, L. (2007). *Construcción histórico, social y cultural de la identidad de la escuela telesecundaria número uno: mitos y realidades*. Tesis de maestría. México: UPN-Hidalgo.
- CONAPO. (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio. México. CONAPO. Recuperado de www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipial/Capitulo01.pdf
- Consejo Estatal de Población. *Población y localidades en Hidalgo según grado de marginación*. (pp. 1-81). Recuperado de poblacion.hidalgo.gob.mx/?p=1409
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.

- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: UAQ.
- DGME. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México. DGME-SEB.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky S. y Corea C. (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (s/f). *La escuela y la igualdad: renovar la apuesta*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm> el 18 de enero de 2017.
- Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13016a.html>
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- Galindo, C. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson educación.
- García Salord, S. (2012). La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 114-142). México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1990). Introducción. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

- Giddens, A., Turner, J. *et al.* (2006). *La teoría social hoy*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss *et al.*, *Jóvenes y bachillerato* (pp.33-62). México: ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.
- Guerra, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss *et al.*, *Jóvenes y bachillerato*. (pp.243-266). México: ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.
- Guerrero, M. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En E. Weiss *et al.*, *Jóvenes y bachillerato*. (pp.125-150). México: ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.
- Guzmán Gómez, Carlota, & Saucedo Ramos, Claudia Lucy. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado en 12 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es.
- INEE (2015). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior. México: INEE.
- Jímenez I. (2005). Presentación. En Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 7-9). México. Siglo veintiuno editores.
- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Levinson, B. Foley, D. y Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (trad. L. Cerletti). Estados Unidos: Universidad Estatal de Nueva York.
- Linares, L. E., Garate, A., López, L. y González, C. (2012). *La generación nini. Los hijos de la precariedad*. México: Cetys Universidad.

- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Maceiras, M. (1995). *Prólogo*. En P. Ricoeur, *Tiempo y narración I*. (pp. 9-40) México: Siglo XXI.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-209). Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, España: Fontamara.
- Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base. Recuperado de www.iddie.edu.mx/documentosrectores/modeloeducativotelesecundaria.pdf
- Morán, M. (2010). *Evaluación escolar: voces de dos telesecundarias*. Tesis de maestría. México: UPN-Hidalgo.
- Olvera, L. A. (2015). Escuelas de México contra el determinismo social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen 45 (4), 89-119.
- Ornelas, G. y García, L. A. (2012). La interculturalidad construida por estudiantes y egresados de la MDE, UPN-Ajusco. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (66), 31-40.
- Pennac, Daniel. (2010). *Mal de escuela*. México: Debolsillo.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Escenarios, programas e indicadores. Recuperado de <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. México: SEP.
- Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos de los elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 8. (17), 221-243.

- Quiroz, R. y Weiss E. (2005). Balance y perspectivas de la reforma de la educación secundaria en México. En Weiss, Quiroz y Santos, *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. (93-158). París, Francia. UNESCO.
- Ramírez García, R. G. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. En G. Carrasco, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 103-118). México: El Colegio de México.
- Reynaga, S. (1998). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. (pp. 126-154). México: Editorial ITESO.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Romero, C. et al. (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio: las voces de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Santos, A. (1999). *La educación secundaria. Perspectivas de su demanda*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Santos del Real, A. y Carvajal Cantillo, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXI²° trimestre, 69-96.

- Santos, A. (2005). Expansión de la educación secundaria en México a partir de la reforma educativa. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. En Weiss, Quiroz y Santos. *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad.* (23-92). París, Francia. UNESCO.
- Santos, Annette, *Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) (en línea)2001, XXXI (3º trimestre) (pp.11-52). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031302>
- Sartre, J. P. (2014). *El existencialismo es un humanismo.* México: Editores Mexicanos Unidos.
- Saucedo Ramos, Claudia L. Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida Nueva Antropología, vol. XIX, núm. 62, abril, 2003, pp. 77-98 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/159/15906205.pdf>
- SEDESOL. (2016). Catálogo de localidades SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social). Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=santa%20maria%20nativitas&ent=13&mun=016>
- SEP (1998). Telesecundaria. Asignaturas Académicas. *Guía Didáctica.* México.
- Sidicaro, R. (2008). La sociología según Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (pp. XX-XXXII). México: Siglo XXI editores.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-341). México: Addison Wesley Longman.
- Subirats, M. (2014). Introducción. En P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 8-11). México: Fontamara.

S243 Programa Nacional de Becas 2014. *Diagnóstico*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/122163/diagnostico-2014-SEP-s243.pdf>

Tapia, G. (2012). Perspectivas de los nuevos estudiantes al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En E. Weiss *et al.*, *Jóvenes y bachillerato*. (pp.63-95) México: ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: FCE-Universidad Nacional de San Martín.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.

Todd, E. (2001). *La ilusión económica: sobre el estancamiento de las sociedades desarrolladas*. Madrid, España. Ed. Punto de lectura

Torres, R. M., Tenti, F. E. y Buenfil B. E. B. (2000). Equidad y calidad en la educación básica. *La experiencia del Conafe y la telesecundaria en México* (pp. 97-127). México: Conafe.

Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. México: SEP.

Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona, España: Paidós.

Unidad de Microrregiones. Catálogo de localidades. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/locdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=santa%20miquia%20nativitas&ent=13&mun=016>

Unidad de Microrregiones. Cédulas de Información Municipal (SCIM). *Recuperado de* <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=pdzp&ent=13&mun=016>

Valenzuela, J. M., Nateras, A. y Reguillo, R. (2007). *Las maras. Identidades juveniles al límite*. México: UAM.

- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Villaverde, J. M. (2010). *La carencia como rasgo en la identidad profesional del docente de telesecundaria*. Tesis de maestría. México: UPN-Hidalgo.
- Viñao, A. (1996). *Espacio y tiempo. Educación e historia*. México: IMCED.
- Weiss, E., Quiroz, R. y Santos, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. México: UNESCO.
- Weiss, E. et al. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES-Dirección de Medios Editoriales.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.
- Wood, P. (1987) Teoría. En P. Woods. *La escuela por dentro*. Barcelona, España: Paidós.
- Zorrilla, Margarita. (2017). *Construir futuros: la agenda que debe acompañar al Nuevo Modelo Educativo en la educación media superior*. Recuperado de www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2801-construir-futuros

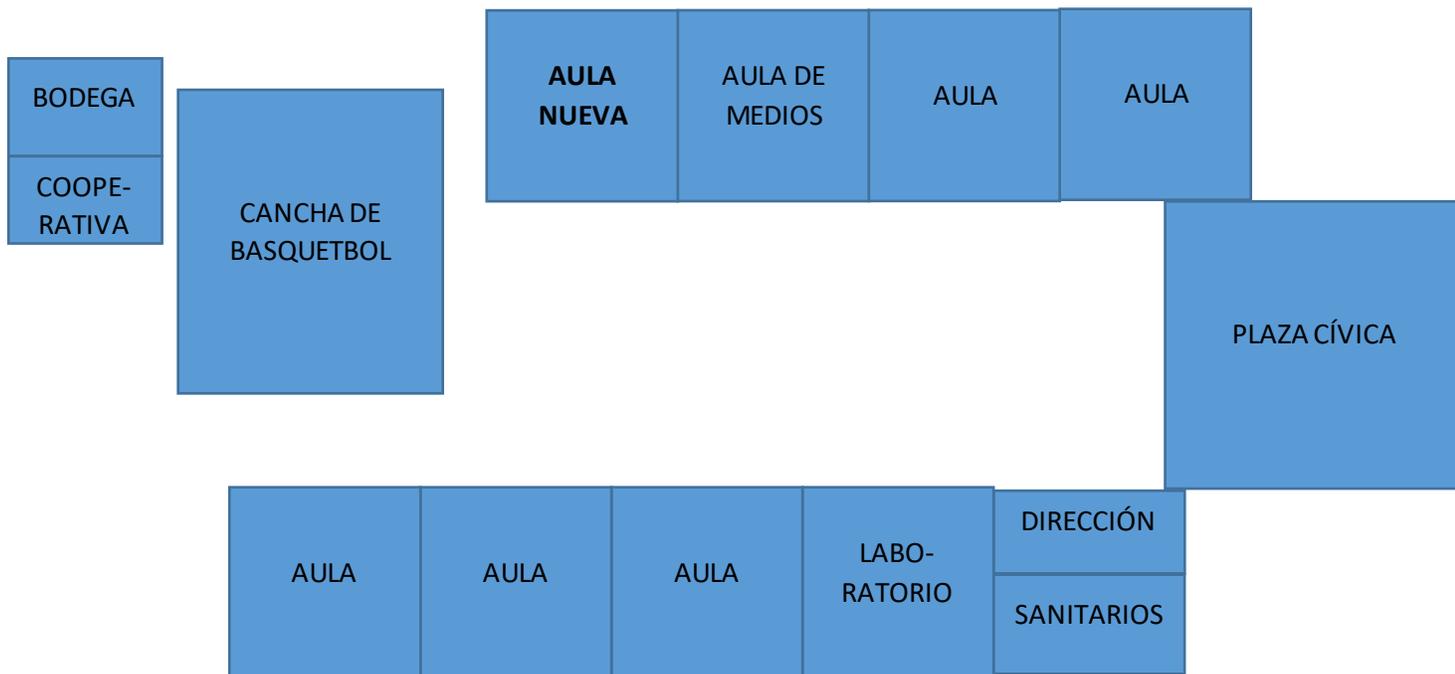
ANEXOS

Anexo 1. Secundaria en México y sus grados de marginación (2015).

Grado de marginación	Comunitaria	General pública	Privada	Técnica pública	Telesecundaria	Total
Baja o muy baja	13	2,425	2,635	1,131	998	7,202
Media	70	2,282	1,129	1,072	2,505	7,058
Muy alta o alta	1,044	1,808	342	1,275	10,923	15,392
No identificado	217	368	270	227	901	1,983
Total	1,344	6,883	4,376	3,705	15,327	31,635

Fuente: Olvera (2015, p. 92).

Anexo 2. Croquis de la Telesecundaria 28.



Anexo 3. Infraestructura de la Telesecundaria 28.



Biblioteca



Cooperativa y bodega



Aula de medios



Techado de la cancha



Patio cívico



Cercado perimetral

Anexo 4. Equipamiento de la Telesecundaria 28.

Aulas	Anexos
6 aulas didácticas	1 pizarrón blanco
6 pizarrones blancos	10 sillas para maestro
1 pizarrón verde	6 mesas para maestro
6 sillas para maestro	2 muebles de guardado
6 mesas para maestro	3 archiveros
150 sillas de paleta	1 locker
27 mesas para alumno	3 escritorios
27 sillas para alumno	147 sillas apilables
2 mesas de trabajo	1 banda de guerra (6 trompetas y 6 tambores)
10 televisores	1 máquina de escribir
6 muebles de guardado	1 silla abatible

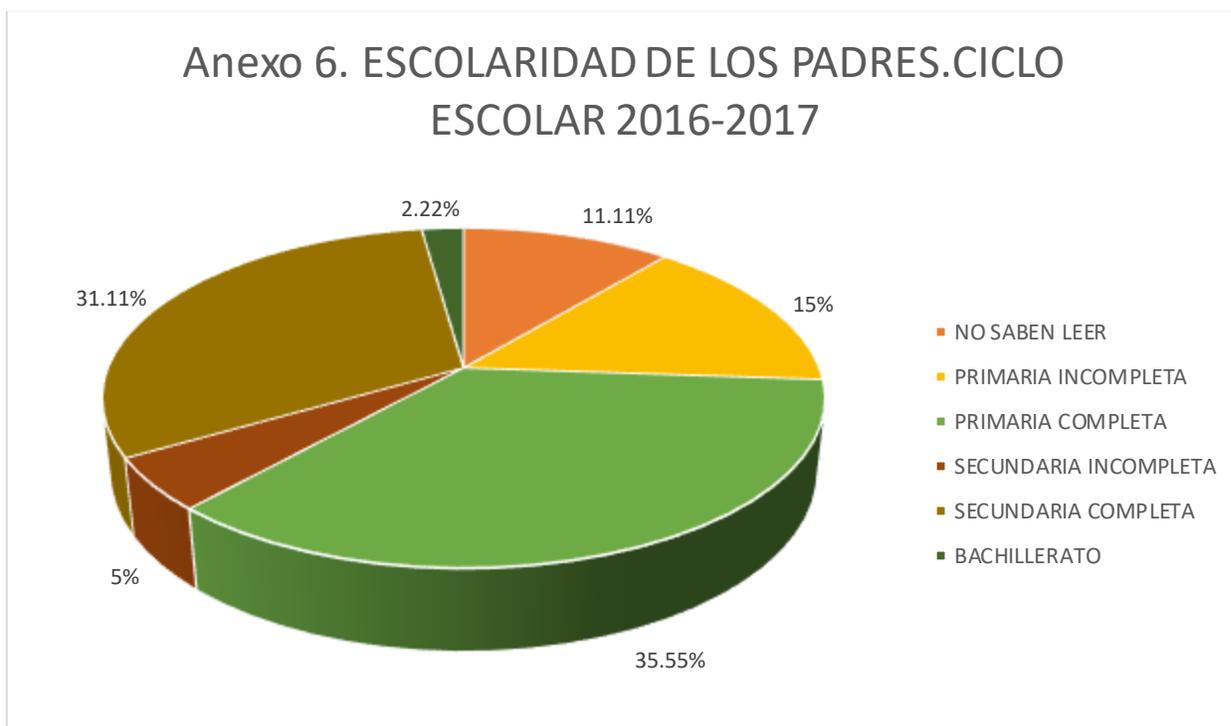
Anexo 5. Plantilla del personal de la Telesecundaria 28. (ciclo escolar 2016-2017)

Nombre del profesor	Grado y grupo atendido	Hombres	Mujeres	Total
Claudia Ivonne Cruz Suárez	1°. "A"	18	16	34
Ma. Olivia Ruiz Aguilar	1°. "B"	18	14	32
Laura Leónides Montiel	2°. "A"	18	8	26
Samuel Refugio Sevilla	2°. "B"	15	13	28

Continuación anexo 5

Eréndira Edna Rodríguez Franco	3°. "A"	13	14	27
René Uribe Hernández	3°. "B"	18	13	31

Fuente: elaboración propia según los datos estadísticos otorgados por la dirección de la escuela.



Anexo 7. Estadística básica educativa inicial. educación secundaria en Hidalgo (2015-2016).

	PLANTEL O INSTITUCIÓN	ESCUELAS	ALUMNOS			DOCENTES			GRUPOS
			TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	
EDUCACIÓN SECUNDARIA	1,233	1,270	172,417	86,977	85,440	9,899	4,470	5,429	6,927
FEDERAL	135	135	1,769	884	885	184	99	85	135
COMUNITARIA	134	134	1,763	880	883	183	99	84	134
COMUNITARIA INDÍGENA	1	1	6	4	2	1	0	1	1
FEDERAL TRANSFERIDO	949	1,003	159,673	80,592	79,081	8,061	3,715	4,346	6,211
GENERAL	110	146	61,741	30,807	30,934	3,233	1,383	1,850	1,866
TELESECUNDARIA	766	766	61,944	31,578	30,366	3,173	1,588	1,585	3,262
TÉCNICA AGROPECUARIA	36	37	11,698	5,931	5,767	552	280	272	399
TÉCNICA INDUSTRIAL	37	54	24,290	12,276	12,014	1,103	464	639	684
PARTICULAR	149	149	10,975	5,501	5,474	1,654	656	998	581
GENERAL PARTICULAR	144	144	10,627	5,335	5,292	1,605	634	971	561
TÉCNICA INDUSTRIAL PARTICULAR	5	5	348	166	182	49	22	27	20

Fuente:

www.hgo.sep.gob.mx/content/estadisticabásica/publicaciónEstadísticaEducativainiciocursos2014-2015.pdf (fecha de consulta 26 de octubre de 2016).

Anexo 8. Direcciones en telesecundaria Hidalgo ciclo escolar 2014-2015

DIRECTORES COMISIONADOS		DIRECTORES EFECTIVOS	
392	Con grupo	15	Con grupo
268	Sin grupo	88	Sin grupo
660	Total	103	Total

Anexo 9. Sectores de telesecundaria en Hidalgo

1. Pachuca	10. Atlapexco
2. Ixmiquilpan	11. Pachuca
3. Progreso	12. Huichapan
4. Tulancingo	13. Chapulhuacán
5. Huejutla	14. Atotonilco
6. Tlanchinol	15. Huazalingo
7. Jacala	16. Acaxochitlán
8. Tenango	17. Tula
9. Zacualtipán	

Anexo 10. Mapeo de escuelas telesecundarias en Hidalgo por zona escolar

1. Pachuca	23. Jacala	45. Teyahuala
2. Tulancingo	24. Zimapan	46. Trancas
3. Progreso	25. Cardonal	47. Tepeji del Río
4. Tlanchinol	26. Acaxochitlan	48. Apan
5. Huejutla	27. Tehuetlan	49. Tolcayuca
6. Sahagún	28. San Felipe O.	50. Mixquiahuala
7. Tulancingo	29. Huejutla	51. Santiago de A.
8. Lolotla	30. Tepehuacan	52. Huejutla
9. Atlapexco	31. Tezontepec	53. San Juan
10. Pachuca	32. Nopala	54. Nicolás Flores
11. Ixmiquilpan	33. Cuautepec	55. Acapa
12. Santa Ana	34. Huehuetla	56. Tianguistengo
13. Huichapan	35. Xochiatipan	57. Yahualica
14. Tenango	36. Actopan	58. Tecozautla
15. San A. Metz.	37. Pisaflores	59. Chapulhuacan
16. Huautla	38. Pinalito	60. Huasca
17. Actopan	39. Zacualtipan	61. Huazalingo
18. Tula	40. Pachuca	62. San Pedro T.
19. Metztitlan	41. Pachuca	63. Tlahuelilpa
20. Tasquillo	42. Metepec	64. Agua Blanca
21. Calnali	43. San Bartolo T.	
22. Atotonilco	44. Juntas Chicas	

Anexo 11. Población y localidades en Hidalgo según grado de marginación (2010).

	Total	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Población	2,661,492	47,894	838,267	452,967	716,819	605,545
Localidades	3,988	442	2,610	496	267	173

Fuente: Consejo Estatal de Población 2010. Principales resultados por localidad. (Recuperado de poblacion.hidalgo.gob.mx/?p=1409).

Anexo 12. Localidades más importantes del municipio de Cuautepec.

Nombre de la localidad	Población total	Población total masculina	Población total femenina
Cuautepec de Hinojosa	15,697	7,375	8,322
Santa María Nativitas	2,845	1,310	1,535
Santa Elena Paliseca	2,707	1,354	1,353
San Lorenzo Sayula	2,256	1,061	1,195
Guadalupe Victoria	1,886	928	958
Almoleya	1,737	813	924
Texcaltepec	1,277	644	633
Cerro Verde	1,022	496	526
Capulin, El	952	480	472
San Juan Hueyapan	931	466	465
Tepeyac, El	897	419	478
Hueyapita	814	410	404
Tezoquipa	709	364	345
Puentes, Las	692	355	337
Tezoncuapan	665	345	320
Tecocomulco de Juárez	600	301	299

Palmas, Las	591	289	302
Aserradero, El	564	271	293
Encinal, El	451	221	230
Coatzacoatzengo	391	201	190

Anexo 13. Clave de las entrevistas (todas estas entrevistas se realizaron entre los años 2014 y 2015, y el rango de edad de los alumnos fue entre los 15 y 20 años).

ENTREVISTA 1 (GRUPAL) (E01201214):

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. María Hernán Castilla | 4. Gumaro Cabrera López |
| 2. Doris Luz Mora Vázquez | 5. José García Contreras |
| 3. Eduardo Rodríguez Vega | |

ENTREVISTA 2 (GRUPAL) (E02040115)

- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| 1. Lucio Ortiz Durán | 3. José Alberto Rosas Fernández |
| 2. Samuel Lira Duarte | |

ENTREVISTA 3 (GRUPAL) (E03090115)

1. Maestra Aurora Villar Luqueño
2. Secretaria María Eugenia

ENTREVISTA 4 (GRUPAL) (E04110115)

1. Danilo Macías Ortega
2. Ramiro Morales Gutiérrez

ENTREVISTA 5 (INDIVIDUAL) (E05310115)

Profesora Aída Omaña

ENTREVISTA 6 (INDIVIDUAL) (E06010215)

Profesor Lucio

ENTREVISTA 7 (INDIVIDUAL) (E07020315)

Profesor Enrique Sánchez Badillo

ENTREVISTA 8 (INDIVIDUAL) (E08040315)

Profesor Enrique Sánchez Badillo

ENTREVISTA 9 (GRUPAL) (E09280315)

1. Nayeli Juárez Torres
2. Alelí Castro Portales

ENTREVISTA 10 (GRUPAL) (E10290315)

1. María Hernán Castillo
2. Doris Luz Mora Vázquez
3. Danilo Macías Ortega

ENTREVISTA 11 (GRUPAL) (E11310315)

1. Pedro Sánchez Trujillo
2. Juan Lucio Osorno Galicia