



**Más allá de los muros.**

**Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias**

**Tesis presentada para obtener el título de Doctor en Investigación en Ciencias Sociales  
con Mención en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede  
Académica de México**

**Por**

**Alejandro Reyes Juárez**

**Directora de Tesis: Dra. Carlota Guzmán Gómez**

**Coordinadora del Seminario de Investigación Tópicos Cruciales en Educación: Úrsula  
Zurita Rivera**

**Febrero 2010**

**Tesis realizada con el auspicio del CONACYT**

## RESUMEN

La experiencia estudiantil forma parte del proceso más amplio que representa la experiencia social de los jóvenes. Ambas se alimentan mutuamente; los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste.

La experiencia estudiantil en los contextos rurales se ve configurada por los procesos de transformación socioeconómica y cultural profundos que los caracterizan, los cuales desdibujan las fronteras entre lo rural y lo urbano, produciendo nuevas, complejas y heterogéneas realidades sociales, donde las oportunidades sociales también son diversas.

En estos contextos, las telesecundarias se constituyen en espacios de vida adolescente donde tienen lugar procesos importantes de redefinición y resignificación individuales y sociales entre los adolescentes a través de la experiencia estudiantil, la cual pone en contacto la cultura juvenil y la escolar fusionando las maneras diversas de ser adolescente y estudiante.

No obstante, su fuerte determinación social, la experiencia estudiantil es en última instancia una construcción que realiza cada adolescente al significar, reconstruir y articular las distintas dimensiones (integración, estratégica, subjetivación y afectiva) del sistema escolar y del contexto social en el que actúa, dándole una coherencia propia, al tiempo que se constituye a sí mismo como sujeto.

A Silvia,  
por las alas que me has prestado para surcar abismos.

A Bertha y Antonino,  
siempre.

## Tras el amanecer

Con las tareas que nunca entregué  
construí una barca de papel.  
Gotas de tu sonrisa en mi guaje,  
en mis bolsillos un puñado  
de luciérnagas y colibríes.

Alas en mis huaraches,  
un beso a mi escapulario,  
atrás milpas, aldabas, exámenes  
y tu bendición desde tus sueños.  
A contraviento a mitad de la noche.

Desiertos, estigmas, huizaches  
bajo mis pasos, tras el amanecer.  
Líneas con fango, horizontes lejanos;  
futuros por siempre extraviados  
en la niebla de los montes.

Parvada de mariposas fuego  
alimento de clandestinos fogones.  
Poemas de susurros y gritos;  
tañidos de adolescentes recreos  
entre mis dedos se consumen.

Ixtapaluca, Edo. Méx., junio 2009.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>EXPERIENCIA ESCOLAR Y ADOLESCENCIAS. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA .....</b>	<b>15</b>
PROEMIO.....	16
EXPERIENCIA ESCOLAR Y EXPERIENCIA SOCIAL .....	18
<i>EXPERIENCIA ESCOLAR Y UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA .....</i>	<i>18</i>
<i>EXPERIENCIA SOCIAL.....</i>	<i>20</i>
<i>EXPERIENCIA ESCOLAR .....</i>	<i>23</i>
ESTUDIANTES ADOLESCENTES .....	29
<i>ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN MÉXICO.....</i>	<i>29</i>
<i>ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIOS SOBRE JUVENTUD.....</i>	<i>30</i>
<i>IDENTIDADES Y CULTURAS JUVENILES.....</i>	<i>38</i>
PREGUNTAS Y PROPUESTA METODOLÓGICA.....	43
<i>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....</i>	<i>43</i>
<i>PERSPECTIVA CUALITATIVA INTERPRETATIVA.....</i>	<i>44</i>
<i>RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....</i>	<i>49</i>
<i>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....</i>	<i>56</i>
<b>CAPITULO II</b>	
<b>EDUCACION SECUNDARIA Y RURALIDAD. DESCRIBIENDO EL CONTEXTO .....</b>	<b>59</b>
PROEMIO.....	60
LA TELESECUNDARIA ENTRE INNOVACIONES E INEQUIDADES .....	62
<i>LA TELESECUNDARIA: RASGOS Y TRANSFORMACIONES .....</i>	<i>62</i>
<i>INEQUIDAD Y PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .....</i>	<i>64</i>
<i>LA SITUACIÓN DE LA TELESECUNDARIA .....</i>	<i>66</i>
<i>LA TELESECUNDARIA A DEBATE.....</i>	<i>70</i>
RURALIDADES Y JUVENTUDES .....	75
<i>JUVENTUDES RURALES .....</i>	<i>79</i>
EL ESTADO DE MÉXICO: DOS REGIONES Y TRES COMUNIDADES.....	86
<i>EL ESTADO DE MÉXICO: UNA ENTIDAD DE TRANSFORMACIONES Y CONTRASTES.....</i>	<i>86</i>
<i>LAS COMUNIDADES Y LAS ESCUELAS SELECCIONADAS.....</i>	<i>90</i>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MÁS ALLÁ DE LOS MUROS. EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES, COMUNIDADES RURALES Y TELESECUNDARIAS .....</b>	<b>104</b>
PROEMIO.....	105
CONEXIONES Y OPORTUNIDADES DIVERSAS: EXPERIENCIAS HETEROGÉNEAS.....	109
<i>GLOBALIZACIÓN Y VIDA COTIDIANA.....</i>	<i>109</i>
<i>LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO PARTE DE LA EXPERIENCIA SOCIAL .....</i>	<i>111</i>
<i>“TENGO MÁS LIBERTAD EN LA ESCUELA” .....</i>	<i>113</i>
<i>SOY ESTUDIANTE Y... .....</i>	<i>115</i>

“NO ME GUSTA ESTAR ENCERRADA EN MI CASA NI EN LA ESCUELA” .....	117
“AQUÍ SALEN MUCHO... ES MÁS CHIDO” .....	119
ADOLESCENCIAS Y COMUNIDADES EMOCIONALES.....	121
FILIACIONES RELIGIOSAS .....	124
ESPACIOS LABORALES.....	126
EDUCACIÓN, UTILIDAD, OPORTUNIDADES Y PROYECTOS .....	127
TELESECUNDARIAS, REDEFINICIONES, VIDA COTIDIANA Y CULTURAS ESCOLARES .....	133
INSTITUCIONES Y COMUNIDADES ESCOLARES.....	133
LA TELESECUNDARIA COMO ESPACIO DE VIDA ADOLESCENTE.....	135
SOCIALIDAD ENTRE EL AGLUTINAMIENTO Y LA FRAGMENTACIÓN.....	136
ESCUELA 1: ESTEREOTIPOS Y LUCHAS SIMBÓLICAS.....	137
ESCUELA 2: LIDERAZGOS, EXCLUSIONES E INJUSTICIAS.....	143
ESCUELA 3: ADOLESCENCIAS ENTRE CONTROLES Y RESISTENCIAS .....	149
DE LA PRIMARIA A LA SECUNDARIA .....	156
LA TELESECUNDARIA Y LA ADOLESCENCIA.....	159
EL MODELO EDUCATIVO DESDE LA MIRADA ESTUDIANTIL.....	163
PRÁCTICAS EDUCATIVAS ENTRE UTILIDADES Y OPORTUNIDADES; ENTRE ESTRATEGIAS Y SUBJETIVACIONES .....	165
LAS TELESEUNDARIAS COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE Y CRUCE DE CULTURAS .....	175
<b>CÁPITULO IV</b>	
<b>EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES Y SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS ...</b>	<b>179</b>
PROEMIO.....	180
FORMAS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL.....	184
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL CRÍTICA, PERO ATADA POR EL PESO DE LAS INSTITUCIONES Y ANTE UN FUTURO INCIERTO .....	185
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO PARÉNTESIS EN PROYECTOS E INTERESES.....	189
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EMOTIVA PERO REFLEXIVA .....	193
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL RECUPERADA Y LIBERADORA .....	197
EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN TRANSICIÓN.....	201
LA EXPERIENCIA DESENCANTADA.....	203
LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL FORASTERA .....	206
INSTANTES Y SEMEJANZAS.....	208
CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL .....	211
CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL .....	211
COMPONENTES DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES .....	218
CONCLUSIONES.....	237
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>247</b>

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis marca el fin de un largo, y por momentos sinuoso, proceso, en el que se constituyó mi experiencia educativa en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica México, a través de la cual me he venido formando como investigador social.

Fueron parte de esta formación las diversas pruebas impuestas desde los seminarios en los que participé y por las propias exigencias institucionales, y las que fueron surgiendo como producto de las tensiones que se crearon entre la vida estudiantil y los otros ámbitos en los que actuaba, así como las que se presentaron ante los imprevistos que la vida siempre parece poner frente a nosotros.

En este camino muchas personas me han ofrecido su apoyo, y contribuyeron a crear las condiciones para que fuera construyendo diversos aprendizajes. En este espacio quisiera comenzar agradeciendo a todos aquellos que con sus buenos deseos, palabras de aliento, oraciones, amistad y cuidados ayudaron a retener la vida cuando parecía que ésta se me escapaba. A todos ellos, gracias.

En el proceso particular de esta investigación, tuve la fortuna de contar con un jurado constituido por investigadoras a quienes admiro por sus trabajos académicos, quienes aportaron su experiencia y perspectiva analítica en las sesiones de trabajo, y cuyos cuestionamientos, observaciones y sugerencias, me llevaron a buscar respuestas que al final contribuyeron a fortalecer mi investigación. Gracias a la Dra. Etelvina Sandoval y a la Dra. Claudia Saucedo por ello.

De manera especial quiero agradecer a mi directora la Dra. Carlota Guzmán. Carlota me ha acompañado a lo largo de este proceso de formación. Primero realizó una lectura a mi proyecto inicial de tesis de maestría, antes de ingresar a FLACSO, y me ofreció algunas sugerencias que sirvieron para clarificar los objetivos que perseguía. Después formó parte de mi jurado y me ayudó a defender mi investigación ante algunos cuestionamientos que se le realizaron el día del examen.

Ahora como directora de esta tesis, me ayudó a construir una perspectiva teórico analítica desde donde analizar la experiencia estudiantil, y siempre estuvo al pendiente de los problemas metodológicos que se me fueron presentando para sugerirme alternativas para solucionarlos, y me apoyó en las decisiones que fui tomando.

En la FLACSO, entre los retos y las exigencias, me encontré un grupo de personas siempre dispuestas a ofrecerme su ayuda: profesores y personal administrativo. Agradezco de manera especial a quienes laboran en el área de servicios escolares y en biblioteca por el apoyo que me ofrecieron durante estos años.

Una de las personas importantes por cuanto me ha apoyado y respaldado en mi trayecto por la FLACSO es la Dra. Úrsula Zurita. Úrsula coordinó los seminarios de investigación de los que formé parte durante la maestría y el doctorado. Su mirada crítica, las sugerencias y los diversos textos que siempre puso a mi disposición fueron de gran utilidad para consolidar los proyectos de investigación y llevar las investigaciones a buen término. Gracias por ello, pero sobre todo, por la amistad brindada.

Gracias también a los adolescentes quienes estuvieron dispuestos a compartir sus perspectivas sobre sus experiencias estudiantiles, lo cual constituye el fundamento de esta investigación, a los profesores y autoridades por las facilidades otorgadas para la realización del trabajo de campo en las telesecundarias seleccionadas.

Por último, debo mencionar que esta investigación fue posible por el apoyo recibido para cursar el Doctorado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.



## INTRODUCCIÓN

Mi experiencia como docente, y como personal de apoyo técnico pedagógico en la educación secundaria, contribuyó para que este nivel educativo se fuera configurando, para mí, como un campo de estudio dentro del cual el tema de los estudiantes adquirió una particular importancia, al identificar que un mayor conocimiento sobre ellos; sobre sus rasgos socioculturales, sus intereses, sus necesidades, sus problemas, sus prácticas y sus relaciones con las instituciones educativas, puede ser relevante en la construcción de una educación secundaria pertinente y significativa, que no excluya la realidad adolescente ni la voz de los estudiantes de las políticas educativas, de los procesos curriculares y de las prácticas educativas desarrolladas de manera cotidiana en los centros escolares.

El primer acercamiento que realicé a este campo de conocimiento, fue a partir de un análisis sobre los factores socioeconómicos y culturales que influyen en el fenómeno de la deserción escolar de los adolescentes que cursan la educación secundaria (Reyes, 2003). Esta investigación, que se constituyó en una tesis de licenciatura en Sociología,<sup>1</sup> establecía entre sus principales conclusiones, la necesidad de un mayor conocimiento sobre las distintas dimensiones de la realidad adolescente como un aspecto central en la construcción de una educación secundaria, que además de cumplir con los objetivos formativos que se propone, estuviera cercana a los intereses y necesidades de este sector de la población, y con ello, contribuir a cerrar algunos de los boquetes por donde los adolescentes cruzan los muros de las escuelas para alejarse de unas prácticas educativas poco significativas para ellos.

Los procesos de construcción identitaria que experimentan los adolescentes que cursan la educación secundaria, y el papel que juegan en ellos las interacciones, las prácticas educativas y socioculturales en las que éstos participan, constituyó la ruta analítica que elegí para continuar acercándome al conocimiento de la realidad adolescente (Reyes, 2009).

---

<sup>1</sup> El título de la tesis de licenciatura en sociología, por la Universidad Nacional Autónoma de México, fue: *Cruzando los muros. Factores socioeconómicos y culturales que inciden en el abandono de las y los alumnos adolescentes de la escuela secundaria pública*. La misma investigación también fue la base para la tesis que presenté en la Escuela Normal Superior de México, cuyo título fue: *Cruzando los muros. ¿Por qué los adolescentes abandonan la escuela? El caso de la Escuela Secundaria Diurna No. 267*.

El énfasis puesto en los procesos de construcción de las identidades juveniles en el espacio escolar me permitió comprender, en parte, cómo las interrelaciones que los sujetos adolescentes establecen en el marco de las escuelas secundarias forman parte de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles. Coincidiendo con autores como Funes (2004), concluí que las escuelas secundarias facilitan tiempos y espacios para ser y aprender a ser joven.

Los adolescentes se distancian de su socialización, resisten la homogenización institucional instalando la diversidad en su seno, contribuyendo a la constitución de un espacio caracterizado por intereses distintos que entran en juego, por asimetrías y relaciones de fuerza que se encuentran en pugna. Los procesos de disputa y negociación, de influencia y resistencia, de identificación y diferenciación, de inclusión y exclusión, que fragmenta a *nosotros* adolescente, que lo hace diverso y heterogéneo, sirve como base para la constitución de comunidades emocionales abiertas e inestables, desde donde se influye en la reconfiguración de la identidad de los sujetos y se alimenta a la constitución de nuevas adscripciones identitarias.

Los adolescentes se apropian de los espacios escolares, ampliando sus horizontes sociales, relacionales y afectivos, pero como escenarios donde las diversas adolescencias con sus elementos culturales se hacen presentes (además de construirse), son diversos; se viven, se significan y se aprovechan las oportunidades que ofrecen de manera diferente. En este sentido, la importancia que tienen las escuelas secundarias en la construcción de identidades juveniles es distinta en cada sujeto.

Así, las escuelas secundarias se constituyen en espacios de vida adolescente, que se erigen en un cruce de culturas y sentidos, donde no sólo se expresan las adolescencias con todos sus aspectos socioculturales, también se contribuye a su construcción, por lo que la secundaria es un espacio importante en la construcción de las juventudes actuales, al menos, de algunos tipos de ellas.

No obstante que logré identificar algunos procesos que intervienen en la construcción de los estudiantes de educación secundaria como sujetos juveniles, sólo bordé ciertos mecanismos que entran en funcionamiento en dicha construcción. En suma, el mismo énfasis puesto en las identidades juveniles, además de limitarme en el análisis que la

complejidad de los procesos de construcción identitaria parecen entrañar en los espacios sociales contemporáneos, me presentó dificultades para comprender con mayor profundidad cómo las prácticas educativas y los rasgos institucionales que caracterizan y definen la particularidad de las escuelas secundarias intervienen en la construcción de los sujetos juveniles.

Al final nuevas interrogantes sobre cómo son los estudiantes adolescentes en contextos distintos al urbano en el cual realicé esta la investigación surgieron; ¿cómo son sus experiencias escolares en el momento de los profundos procesos de transformación social y reconfiguración identitaria que coincide con su paso por las escuelas secundarias?

De esta manera, recuperando algunos de los aspectos teóricos metodológicos que sustentaron esta investigación, y con la intención de continuar profundizando en el campo de conocimiento que constituyen los estudiantes de educación secundaria, tomo ahora como ruta analítica, y objeto de investigación, a la experiencia estudiantil de los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales.

La metáfora de los muros me ha sido útil para analizar, por un lado, el fenómeno de la deserción escolar en aquella secundaria en la que aterricé como profesor con pocas herramientas para andar esos terrenos agrestes del trabajo educativo con adolescentes, a pesar de los años en la escuela normal superior. Deseaba comprender por qué los adolescentes cruzaban los muros y ponían distancia de una escuela que no podía retenerlos. Por otro lado, *Adolescencias entre muros*, fue el título que intentaba sintetizar en la otra investigación, que resultó en mi tesis de maestría, los procesos de construcción identitaria juvenil que llevaban a cabo los estudiantes en las escuelas secundarias.

*Más allá de los muros*, que es el título del presente informe, pretende dar cuenta de la experiencia estudiantil en las telesecundarias ubicadas en comunidades rurales. Experiencia estudiantil que fusiona, siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), las maneras de ser y vivir la adolescencia con formas de ser estudiante, en contextos donde las escuelas constituyen tan sólo uno de los ámbitos en el que los adolescentes como actores sociales participan hoy en día; en contextos donde la experiencia estudiantil se alimenta de la experiencia social en general, y ésta contribuye a configurar a aquélla.

Además, el título recoge uno de los aspectos que más llamaron mi atención durante el trabajo de campo: el encontrarme con escuelas sin muros o con ellos, pero con las puertas abiertas todo el tiempo. Imágenes que contrastaban con las de las escuelas urbanas que había analizado anteriormente. Esta mirada urbana también se desmoronaba al no encontrar entre los estudiantes referencias constantes a la escuela fuertemente reglamentada y coercitiva que había encontrado en mis anteriores investigaciones.

De manera particular, en esta investigación me propuse comprender las maneras como los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales construyen su experiencia estudiantil, a partir del análisis de los procesos de socialización y subjetivación en los que participan los estudiantes, de las lógicas de acción estratégica y la afectividad que desarrollan, así como de las interrelaciones entre estos procesos.

Partí de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo construyen su experiencia estudiantil los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales en México?

Cuestionamiento del cual se desprenden una serie de otras interrogantes: ¿Cómo interrelacionan los estudiantes los procesos de socialización y subjetivación en que participan y la acción estratégica que desarrollan en las escuelas secundarias ubicadas en contextos rurales?; ¿Cuáles son los puntos de encuentro, tensión, negación y ruptura entre los aspectos culturales e identitarios de los adolescentes rurales y los aspectos institucionales de las escuelas secundarias en las que éstos desarrollan sus experiencias estudiantiles?

La experiencia estudiantil forma parte del proceso más amplio que representa la experiencia social de los jóvenes. Ambas se alimentan mutuamente; los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste.

En los heterogéneos contextos rurales actuales, caracterizados por procesos de transformación socioeconómica y cultural profundos, que desdibujan las fronteras entre lo rural y lo urbano produciendo hibridaciones culturales, así como nuevas, complejas y heterogéneas realidades sociales, donde las oportunidades sociales son diversas producto de

los nuevos procesos de inclusión-exclusión, homogenización-desigualdad que caracterizan al mundo contemporáneo, la experiencia estudiantil se ve configurada también por estos procesos.

En estos contextos, las telesecundarias se constituyen en espacios de vida adolescente donde no sólo se estudia y se prepara para el futuro. En ellas tienen lugar, también, procesos importantes de redefinición y resignificación individuales y sociales entre los adolescentes a través de la experiencia estudiantil, la cual pone en contacto la cultura juvenil y la escolar fusionando las maneras diversas de ser adolescente y estudiante.

No obstante, su fuerte determinación social, la experiencia estudiantil es en última instancia una construcción que realiza cada adolescente al significar, reconstruir y articular las distintas dimensiones del sistema escolar y del contexto social en el que actúa, dándole una coherencia propia, al tiempo que se constituye a sí mismo como sujeto.

A las dimensiones de integración, estratégica y de subjetivación, que Dubet y Martuccelli (1998) identifican como componentes de la experiencia estudiantil, agrego, como producto de esta investigación, una cuarta: una dimensión afectiva, dada la importancia que los estudiantes adolescentes le asignan a los sentimientos en su vida cotidiana en las escuelas, y al papel importante que parecen jugar en sus relaciones con los otros actores, tanto dentro como afuera de los espacios escolares. Dimensión, cuya identificación, subraya el carácter plural de los sujetos adolescentes como actores sociales, quienes no sólo son racionales, sino también expresivos.

La manera como fui construyendo la respuesta a las interrogantes planteadas y los resultados de esta investigación se presentan a lo largo de cuatro capítulos. El primero constituye un marco teórico analítico que sirve como base para el análisis de las maneras como los jóvenes rurales experimentan la escuela secundaria, al momento que se están redefiniendo otros importantes aspectos de su vida social e identidad. De manera particular, defino a la experiencia escolar y las dimensiones que la integran: socialización, estrategia y subjetivación, como la base para lo que yo denomino experiencias estudiantiles. Además reviso lo que se ha investigado sobre estudiantes de secundaria en México y América Latina y; fundamento y describo la estrategia analítica que empleé.

En el segundo capítulo, elaboro el marco contextual de la investigación. Dentro de él comienzo revisando los rasgos que caracterizan a las telesecundarias en México, sus logros y problemas, y de manera general también los de la educación secundaria. Posteriormente, analizo las transformaciones que han experimentado los espacios rurales y que han dado origen a nuevas ruralidades, centrándome en la descripción de algunos aspectos que configuran la vida juvenil en esos ámbitos. El capítulo concluye con una revisión del contexto particular en el que se llevó a cabo la investigación: el Estado de México, las regiones, municipios y comunidades que albergan a las tres telesecundarias que son la base de esta investigación.

El tercer capítulo titulado: *Más allá de los muros. Experiencias estudiantiles, comunidades rurales y telesecundarias*, analizo los factores contextuales e institucionales; los aspectos socioeconómicos, culturales y subjetivos; las experiencias pasadas y las perspectivas de futuro, como algunos de los aspectos que se entrelazan en la construcción de las experiencias estudiantiles de los adolescentes que asisten a las telesecundarias en los contextos rurales.

*Experiencias estudiantiles y sus elementos constitutivos*, es un capítulo de cierre en el cual tomando como base lo analizado hasta ese momento, identifiqué los componentes de la experiencia estudiantil de los adolescentes que cursan la educación telesecundaria en espacios rurales, proponiendo un esquema analítico para su estudio. Con base en ello, identifiqué algunas maneras como la experiencia estudiantil es construida.

Al final un trabajo como este anhela poder cruzar otros muros, los que se han creado entre la investigación y las políticas educativas, entre la *academia* y las estrategias y decisiones que se toman de manera cotidiana en las escuelas, para poder contribuir con algo al conocimiento de los estudiantes, sus experiencias y las condiciones en las que éstas se construyen y, con ello ser un aporte en la búsqueda de alternativas que debe realizarse para la construcción de una educación telesecundaria más equitativa, pertinente y eficiente.

# CAPITULO I

## EXPERIENCIA ESCOLAR Y ADOLESCENCIAS. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA



“Maestro:  
En qué mágica isla vivirán las bacantes;  
su locura sería  
en nuestra pobre clase adormecida,  
altamente ejemplar...”

Mas nuestros ojos son las golondrinas,  
y esta esfera es el Mundo.  
Hagámosla girar...”

(Renato Leduc, *La esfera*, 2000)

## PROEMIO

### Escuela 1

Ruth y Arizaí suspendieron sus estudios al concluir la educación primaria, sus padres no consideraban necesario que continuaran asistiendo a la escuela. Éstos emigraron a Estados Unidos de América donde laboran y ellas se quedaron junto con sus dos hermanos menores al cuidado de sus abuelos. Después de varias visitas del director de la telesecundaria que existe en la comunidad en la que viven, y del interés de las adolescentes por continuar estudiando,<sup>2</sup> los padres accedieron a que ellas se reincorporaran a la educación formal. A sus 14 y 16 años están cursando el primer año de educación secundaria. Comparten el grupo con otros tres estudiantes; dos hombres y una mujer entre los 12 y 13 años de edad. Son las primeras en tomar la palabra para opinar y responder los cuestionamientos del profesor, además, animan y organizan al grupo para realizar actividades académicas, extraescolares y lúdicas.

### Escuela 2

Roberto camina más de 30 minutos para llegar a la telesecundaria, ya que en su comunidad no hay aún escuelas de educación secundaria. Él es de los pocos jóvenes de su comunidad que han accedido a este nivel educativo. Pertenecer a otra comunidad ha provocado que sea objeto de procesos de discriminación por parte de sus compañeros, los cuales en su totalidad pertenecen a la comunidad en la que se encuentra la escuela. Por las tardes combina los juegos con las tareas escolares y el trabajo en el campo. Después de terminar la secundaria piensa esperar un año y, al cumplir los 16, emigrar a los Estados Unidos de América.

### Escuela 3

Tamara tiene dos años radicando en la comunidad donde se ubica la telesecundaria a la que asiste. A ella llegaron sus padres buscando una vivienda propia para habitar después de vivir por varios años en Valle de Chalco. Donde vive ahora hay menos servicios, pero, ahí ella tiene una mayor libertad de salir con sus amigas de la escuela, porque éste es un lugar,

---

<sup>2</sup> La telesecundaria, es una de las modalidades que adquiere la educación secundaria en México, caracterizada entre otros aspectos por un modelo pedagógico que tiene en el uso de programas televisivos un elemento central. En el siguiente capítulo se realizará un análisis más detenido de ella.



según sus palabras, *más chico y tranquilo*. En el par de años que lleva en la secundaria se ha vuelto *menos seria* y sus calificaciones han venido a la baja. Lo que no le gusta de sus clases es cuando el profesor no explica y sólo les dice: *hagan esta página o copien la otra*. Para ella la escuela *sirve para prepararte; si estudias te van a dar un mejor trabajo y vas a tener una mejor vida*.

Estas tres historias tienen como escenario algunos de los contextos rurales del México actual, los cuales se caracterizan entre otros aspectos por procesos de transformación profundos y por su heterogeneidad. En ellos, los adolescentes, antes excluidos de los procesos educativos, se han encontrado con mayores oportunidades de acceder a la escuela secundaria como producto de la expansión educativa que se experimentó en el país en las últimas décadas.

Así, las escuelas secundarias se constituyen en uno de los ámbitos en el que los adolescentes como actores sociales participan hoy al comienzo del nuevo milenio. La coincidencia del inicio de la adolescencia con el paso de gran parte de las nuevas generaciones por la escuela secundaria, hacen de ésta un espacio de vida adolescente,<sup>3</sup> donde los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando las maneras de ser y vivir la juventud con las formas de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998).

La presente investigación tiene como objeto de estudio la experiencia estudiantil de los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales. En este primer capítulo construiré un marco teórico analítico que me sirva como base para adentrarme en el análisis de las maneras como los jóvenes rurales experimentan la escuela secundaria al momento que se están redefiniendo otros importantes aspectos de su vida social y su identidad.

---

<sup>3</sup> La escuela secundaria como espacio de vida adolescente, es una categoría que recupera las aportaciones de autores como Dubet y Martuccelli (1998) y, de Guerra y Guerrero (2004), quienes definen a la escuela como un espacio de vida juvenil.

## **EXPERIENCIA ESCOLAR Y EXPERIENCIA SOCIAL**

### ***EXPERIENCIA ESCOLAR Y UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA***

Como punto de partida puedo decir que, la experiencia escolar hace referencia a las maneras como los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran al mundo escolar: integración, estrategia y subjetivación.

Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por un lado, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. Por otro, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia escolar no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998). Detrás de esta concepción de experiencia escolar están presentes algunas bases teórico analíticas que resultará útil explicitar.

Se parte de una perspectiva constructivista, dentro de la cual las realidades sociales se conciben como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos. Las formas sociales pasadas son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas al tiempo que se crean otras, en la práctica y en la interacción de los actores en la vida cotidiana (Corcuff, 1998). Vida cotidiana que se encuentra estructurada en diversos niveles de realidad; en realidades múltiples (Schütz, 2003).

Desde esta perspectiva, las estructuras no sólo imponen coerciones a la actividad humana, sino que además la posibilitan. Giddens (1993), menciona al respecto que indagar en la estructuración de las prácticas sociales es tratar de explicar cómo son constituidas las estructuras mediante la acción, y de modo recíproco, cómo la acción es constituida estructuralmente. También las realidades son objetivadas e interiorizadas por los individuos (Berger y Luckmann, 2003). Así, si los mundos sociales exteriores se caracterizan por una relativa diversidad, los mundos interiores también se revelan (más o menos) plurales (Corcuff, 1998).

De lo anterior se desprende el reconocimiento del carácter plural de los individuos, de sus deseos, intereses, recursos cognitivos y afectivos o de sus identidades, ya que éstos actúan en múltiples escenarios en la vida cotidiana de acuerdo con lógicas diversas y

enfrentándose a experiencias plurales y, por lo tanto, movilizan aspectos diferentes, a veces contradictorios, de su persona (Corcuff, 1998). Al respecto, menciona Dubet (2006), cada uno de los individuos se vuelve multicultural, viven simultáneamente en varios mundos, en varias estéticas o, como lo expresa Maffesoli (2004a), cada uno de nosotros se convierte en un viajero siempre en busca de otro lugar.

Como los actores se ven confrontados a lógicas de acción contradictorias y deben situarse en múltiples racionalidades: las de la cultura, la producción, la ciudadanía, las múltiples identidades, etc., la experiencia se vuelve también plural. Los individuos se ven presionados y disputados entre distintas normas de justicias. Obligados a embarcarse en un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismos (Dubet, 2006).

No obstante lo anterior, esta subjetividad se constituye históricamente a través de las relaciones sociales, como ya lo señalaban Berger y Luckmann (2003), cuando mencionaban que el hombre se produce a sí mismo y que esta auto-producción es siempre, y por necesidad, una empresa social.

Así, la experiencia estudiantil no es individual, es una experiencia social que se construye de manera intersubjetiva en un marco social e histórico. Marco social que, a decir de Corcuff (2008), no puede ser tratado de modo individualista-metodológico ni holista, sino como *relacionista*, es decir, la mirada se desplaza hacia las relaciones sociales. Porque la emergencia y consolidación de un *yo*, que impide a un individuo identificarse totalmente con su rol o posición, y está en condiciones de conferir sentido a una experiencia dispersa por naturaleza, tendría sus raíces en la diversificación institucional de las sociedades modernas y de los roles sociales que le están asociados. Esta subjetividad contemporánea en pleno desarrollo en nuestras sociedades individualistas, expresaría un componente reflexivo del individuo, nunca totalmente adecuado, por una parte a sus roles sociales y, por otra, a sus intereses (Corcuff, 2008).

La experiencia escolar es una dimensión, a la vez que herramienta, de análisis intermedia y de mediano alcance, entre las perspectivas holistas y las teorías de la acción de interpretación individualista, en la que se trata de comprender las conductas individuales y colectivas, dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y, más específicamente, los modos cotidianos de regulación de los actores.

## ***EXPERIENCIA SOCIAL***

La experiencia escolar es un tipo particular de experiencia social, la cual ha sido desarrollada teóricamente por autores como Dubet (1994), quien en su obra *Sociología de la Experiencia Social*, retoma en lo esencial la definición de la acción social como una pluralidad de lógicas y sistemas no jerarquizados, recuperando a la vez lo que ya identificaba Weber (1981; 2001), que la acción es al mismo tiempo una orientación subjetiva y una relación social, y que existen diversos tipos de ella: la acción tradicional, la acción racional con arreglo a fines, la acción racional con arreglo a valores y la acción afectiva.

Tomando como base esta referencia, Dubet menciona que, ante la ausencia de una racionalidad total y de una unidad social, la acción definida en la sociología clásica se transforma en experiencia. Así, Dubet prefiere hablar en términos de experiencia y no de acción para subrayar la autonomía de cada una de las lógicas presentes en la participación de los actores en la construcción social.

La experiencia social designa la naturaleza de las conductas sociales organizadas por principios heterogéneos, las cuales no son reductibles a puras aplicaciones de códigos interiorizados o a encadenamientos de elecciones estratégicas. Es precisamente esta heterogeneidad la que permite hablar de experiencia como una combinación de varias lógicas de acción, la cual no tiene un centro y no se apoya sobre ninguna lógica única o fundamental.

Esta experiencia social, construida en esa heterogeneidad de lógicas de acción que se cruzan constantemente, produce la capacidad crítica de los actores sociales y una distancia subjetiva con el sistema que hace de ellos unos sujetos. La experiencia social es una actividad cognitiva que construye la sociedad y la verifica al experimentar.

De esta manera, la experiencia social hace referencia a un trabajo y no a un ser, por medio del cual el actor administra de manera cotidiana las distintas lógicas de la acción: integración, estrategia, subjetivación. El actor tiene la capacidad, al tiempo que también la va desarrollando, de administrar su experiencia y llevarla coherentemente a su significación diaria.

En primera instancia, cada actor social está sometido a una *lógica de integración* social, es decir, está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural. A través de la lógica de integración, el actor hace suyos los valores institucionalizados por medio de un proceso de socialización, y una parte de su identidad está definida como la expresión subjetiva de su integración al sistema, y cada actor trabaja para mantenerla como un elemento esencial de su personalidad, reconstruyendo constantemente la distancia con el *nosotros*, produciendo la capacidad de reducir las tensiones internas y mantener las fronteras con los demás.

La lógica de integración, además de tratarse de una actividad subjetiva constituida por la economía de la integración en la cual los individuos se fijan el objetivo de mantener o cambiar el mundo con el propósito de darle continuidad de su identidad, es una racionalidad dirigida por el actor. Es un punto de vista que el actor adopta acerca de la sociedad, de los otros y de él.

Pero la acción social no sólo es definida en términos de integración, también lo es por una *lógica estratégica*, en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de objetivos, de sus recursos y de su posición. De la misma manera, la identidad no sólo se construye en términos de integración, sino que también es forjada por la naturaleza de sus recursos e intereses, lo mismo que las relaciones sociales, definidas en términos de concurrencia, de rivalidades y de intereses individuales o colectivos.

En esta perspectiva, el conjunto social no aparece como una yuxtaposición de esferas de integración y de roles, sino como un *mercado*, un espacio de competencias y de alianzas donde se es rival potencial de todos. Aquí, la socialización ya no es reducible a la interiorización de un *habitus*, sino al aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y sus pertenencias.

La lógica estratégica implica una racionalidad instrumental, que tiene el propósito de acordar los medios con los fines perseguidos en las oportunidades que se presentan en cada situación. En este esquema, el actor percibe su alrededor integrador como una comunidad, pero con jerarquías concurrentes que movilizan su estrategia para solidificar o mantener sus intereses, y los valores culturales son entendidos como recursos o como ideologías; como ideas útiles y verdaderas.

Dubet (1994) plantea que el motor de cada acción humana es el poder o la potencia, que representa la apropiación de los recursos que les permiten a los sujetos expresar, influir o imponer a su alrededor los intereses propios. Y es mediante la cultura que los actores integran las herramientas factibles o posibles de utilizar en sus estrategias.

Por último, *la lógica de subjetivación*, corresponde a la distancia de sí mismo y la capacidad crítica que hacen del actor un *sujeto*, ya que el actor social no está solamente definido por sus pertenencias e intereses, porque la actividad crítica que exige la referencia cultural y que surge del sujeto impide cualquier adhesión total o subordinación absoluta al sistema. Sin una lógica del sujeto no hay efervescencia y sentido en las acciones de los hombres, no hay mecanismo que intervenga entre la lógica de integración y la lógica estratégica.

Desde esta perspectiva sociológica, la subjetividad; la distancia con respecto así mismo y que hace del actor un sujeto, también es social. Se construye socialmente en la heterogeneidad de lógicas y racionalidades de la acción. Constituye la mirada subjetiva dirigida al yo, en la medida que dota de sentido y coherencia a una experiencia por naturaleza dispersa; esto es socialmente posible gracias a la diversidad de las lógicas de acción y de las dimensiones del mundo social, así como a sus tensiones. (Corcuff, 1998).

Si bien es cierto que la experiencia social se construye en forma crítica por actores que no se apegan inmediatamente a normas establecidas, reconstruyendo siempre una distancia con el sistema, y que tienen la necesidad de argumentar para darle un sentido a ésta, es precisamente mediante la experiencia social que se puede integrar la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen mínimo de libertad que el individuo posee, sin, por tanto, descartar completamente la influencia que ejerce la socialización en las acciones cotidianas.

Lo anterior permite plantear los procesos de intersubjetividad como las maneras de acoplar los análisis subjetivos del actor con las influencias macrosociales que se ejercen sobre él. El actor no está completamente socializado debido a la falta de unidad existente en el sistema social, inscribiendo su experiencia en registros múltiples, heterogéneos y no congruentes. De esta forma la experiencia social es algo inconcluso, ya que no existe una adecuación

absoluta de la subjetividad del actor y de la objetividad del sistema, permitiendo la construcción de márgenes de autonomía del actor.

### ***EXPERIENCIA ESCOLAR***

¿Qué sucede en el mundo escolar?, ¿cuáles son los rasgos particulares que adquieren las distintas lógicas de acción que integran la experiencia escolar?, ¿cómo construyen los actores escolares sus experiencias sociales?

La escuela, como programa institucional (Dubet, 2006), ha reposado sobre la resolución de una paradoja fundamental: la socialización del individuo lo constituye como sujeto. La creencia en la continuidad de este proceso, permite ver a la escuela como una institución que socializa al individuo, le inculca un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social, al tiempo que la apelación a valores y principios universales permite configurar un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia de la Razón.

La heterogeneidad y complejidad del mundo actual hace imposible seguir manteniendo la creencia entre la continuidad entre socialización y subjetivación; entre disciplina y autonomía. La correspondencia entre las dimensiones subjetivas de la acción y las dimensiones objetivas del estatuto se debilitaron. Menciona Dubet (2006) que la decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de las contradicciones latentes, cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas. Las instituciones escolares han perdido el monopolio de la formación de los sujetos, y se está perdiendo toda una legitimidad ligada a éste, aunque esta decadencia no es ni total ni homogénea.

Así, las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de socialización e integración (Durkheim, 2006; Parsons, 1964) donde se transmiten, por medio de conocimientos y prácticas educativas, las normas y valores generales de una sociedad, con lo que se asegura la integración a la sociedad y la promoción del individuo, ni como espacios de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1998; 2003) donde los aspectos estructurales cobran vida, al momento que la escuela reproduce una estructura injusta de posiciones sociales, favoreciendo a los grupos sociales dominantes. Las escuelas son, también, en esa intersección de lo institucional y lo individual, espacios de producción, contingencia, creación e innovación, donde sujetos reflexivos y expresivos interactúan,

resisten, negocian y crean mundos intersubjetivos (Schütz, 2003), al tiempo que se construyen como sujetos y actores sociales a través de la experiencia estudiantil.

Las diversas culturas en las que participan los individuos, donde se ven confrontados a lógicas de acción diversas y contradictorias, vuelven problemática la unidad subjetiva del actor, que no puede ser reducida a una programación social, en todo caso, ya no es un dato y debe construirla el propio individuo. Hay una tensión constante entre socialización y subjetivación, en medio de la cual el sujeto se va construyendo a partir de la experiencia social.

Lo anterior parece invertir la relación que se concebía de manera tradicional entre socialización y subjetivación en las instituciones escolares. Los actores se van construyendo como sujetos a través de la diversidad de lógicas de acción que enfrentan, y de las dimensiones del mundo social en las que participan, así como a partir de las tensiones que existen entre éstas. La socialización que pretende producir la escuela se dirige cada vez más a sujetos que están ya presentes allí, y los mecanismos de integración escolar dependen menos de los procesos de aprendizaje que de la capacidad de los individuos para construir sus experiencias en torno a sus distintos ámbitos de actuación.

Presentadas como plurales las diversas dimensiones de la experiencia, éstas deben ser definidas y combinadas por los mismos actores. Así, la definición de estudiante no puede ser reducida a un rol ni a un status que las instituciones establecen. Ser estudiante es un *oficio*, un trabajo a través del cual los actores manejan sus experiencias escolares sucesivas, combinando y articulando las distintas lógicas de acción que integran el mundo escolar: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los aportan (Dubet y Martuccelli, 1998).

La *lógica de integración*, que contribuye a constituir a la experiencia escolar, encierra una gran parte de la socialización y las funciones del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse, adoptando un status de alumno, adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando el lugar y el rol preexistentes. Desde esta perspectiva, ser alumno es, por un lado, comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el



orden de las jerarquías escolares. Por otro, es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia.

Toda experiencia escolar es definida por esta lógica de integración, pero la escuela no es una organización homogénea, y la integración puede reposar sobre tensiones de pertenencias y de normas, las que distinguen al universo familiar del universo escolar, y oponen, a veces, el espacio de la clase al de los grupos adolescentes.

Pero no sólo la experiencia escolar se define por la integración, sino también por una *lógica estratégica* en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de objetivos, de sus recursos y de su posición, dentro de un mundo escolar (y social), que se presenta como un espacio de competencias, rivalidades y alianzas.

En este registro de la acción, la socialización ya no es reducible a la interiorización de un *habitus*, sino el aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias. En este caso la identidad es forjada por la naturaleza de los recursos e intereses de actor.

Esta naturaleza competitiva y estratégica de la experiencia escolar se combina con la lógica de integración. Precisamente, la experiencia escolar consiste en administrar, por parte del actor, la tensión entre estas lógicas en una escuela que no es ni un puro sistema de integración ni un puro mercado.

Como lo he mencionado, la *subjetivación* corresponde a la distancia de sí mismo y la capacidad crítica que hacen del actor un “sujeto”, ya que el actor social no está solamente definido por sus pertenencias e intereses. Así, junto a la integración y la confrontación de estrategias, la experiencia escolar es necesariamente definida por una referencia a la cultura, capaz de formar un sujeto autónomo más allá de la utilidad de los roles.

En este sentido, se sabe que, para muchos alumnos, la separación de la *vocación* y la utilidad, es decir del interés por sí y el interés social, está en el corazón de las relaciones con el saber (Dubet y Martuccelli, 1998), o como lo menciona Rochex (2005), la experiencia escolar ya no puede ser estudiada por su finalidad en términos de objetivos de transmisión/apropiación de saberes y técnicas intelectuales, sino que debe ser abordada también como lugar de procesos de subjetivación, de negociación subjetiva con el otro, con uno mismo y con la historia de la cual uno proviene.

La experiencia escolar se presenta como una prueba en el cual los actores están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de acción. Puede ser vista como la faceta subjetiva del sistema escolar, es decir, como la manera como los actores se representan y construyen este sistema, definiendo cada uno de sus elementos y articulaciones (Dubet y Martuccelli, 1998).

La experiencia escolar se va transformando en el tiempo como producto de la edad de los sujetos, de las nuevas prácticas socioculturales en las que estos van participando y las nuevas configuraciones identitarias que experimentan; de los rasgos que las instituciones escolares adquieren, de las posiciones sociales y escolares que van ocupando, y de los procesos de subjetivación que van experimentando los alumnos.

Como un resultado del proceso de análisis que desarrollé a lo largo de esta investigación, tomé la decisión de denominar a la experiencia escolar de los adolescentes que cursan la educación secundaria como experiencia estudiantil. Con ello, hago referencia directamente al sujeto que articula y da coherencia a las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar y social, más que al ámbito que define la experiencia de los estudiantes, aunque sin omitir su relación con las instituciones educativas, como aspecto central en la construcción de esta experiencia.

Además, lo anterior me permite especificar al actor escolar en el que centré mi análisis y distinguir su experiencia escolar de la de los otros sujetos que comparten con él los espacios escolares, como profesores, directivos y personal de apoyo, quienes articulan sus propias experiencias, aunque contribuyan, por medio de las interacciones que construyen con los jóvenes que asisten a las escuelas, a la configuración de las experiencias estudiantiles.

Los estudiantes de educación secundaria, objeto de esta investigación, son sujetos y actores sociales plurales que desarrollan una actividad a la cual le confieren un sentido (Guzmán, 2002), construyendo una experiencia estudiantil dinámica y abierta, en la cual experiencia estudiantil y experiencia social se interrogan y se alimentan recíprocamente. La experiencia estudiantil no es solamente escolar, sino que siempre se deja escuchar el eco de una historia subjetiva y familiar que la desborda (Rochex, 2005), y en el caso particular de los

estudiantes de educación secundaria, ésta no puede ser analizada fuera del contexto de los problemas y de los procesos propiamente juveniles (Dubet y Martuccelli, 1998).

En este marco, las escuelas secundarias no pueden ser vistas sólo como espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta, apropiándose de los recursos culturales existentes en ellas para mediar sus acciones (Saucedo, 2006), son también espacios donde esta condición adolescente se construye y reconstruye a través de la experiencia estudiantil.

Así, las escuelas secundarias son espacios de vida adolescente, donde las experiencias de cada sujeto se entrelazan con la de los otros, como parte de este mundo intersubjetivo que se comparte, al tiempo que los propios sujetos se van transformando con cada experiencia adicional. Los sujetos viven su adolescencia en las escuelas secundarias en un determinado contexto sociohistórico compartiendo los espacios con otros semejantes y diferentes, que también organizan este espacio en torno de sus experiencias y de *su aquí y ahora*. Las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente, hacen referencia a lugares donde los adolescentes se construyen y reconstruyen como sujetos junto con otros adolescentes bajo ciertas condiciones institucionales y estructurales.

Entender las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente, es poner atención, entre otros aspectos a: los significados que construyen los adolescentes en torno a ellas; a sus objetivos y prácticas, así como a la apropiación que realizan éstos de los espacios escolares, redefiniendo estructuras, normas y funcionamientos, contribuyendo con ello a configurar una vida cotidiana escolar y una cultura escolar particular; a las formas como se articulan los procesos individuales de redefinición y resignificación que viven los adolescentes con los sociales que se desarrollan dentro de los marcos institucionales de las escuelas secundarias; en las interrelaciones entre la vida cotidiana escolar y aquélla que se construye fuera de las instituciones educativas; es comprender cómo viven y experimentan los adolescentes como actores individuales y colectivos las escuelas secundarias.

En las escuelas como espacios de vida adolescente, la experiencia estudiantil fusiona la condición adolescente con la estudiantil poniendo en contacto la cultura juvenil y la escolar. Al respecto, Saucedo (2006) menciona que en cada contexto de actuación, el joven en tanto tal, actúa a través de formas de participación donde realiza integraciones diversas de los

elementos culturales a los cuales tienen acceso, entre otros procesos, mediante diversos posicionamientos o del manejo de elementos de identidad que los constituye.

De esta manera, comparto con Dubet y Martuccelli (1998), la idea de que la experiencia estudiantil no puede ser analizada fuera del contexto de los problemas y de los procesos propiamente juveniles. Los adolescentes no sólo son estudiantes, sus voces alertan al respecto y se manifiestan en contra del olvido de la subjetividad de los actores (Reyes, 2009).

En el caso particular de la educación secundaria, varias investigaciones y análisis comparativos (Sandoval, 2000; Quiroz, 2000; Tedesco y López, 2004; Frigerio, 2000; Hernández, 2008; Reyes, 2009), parecen poner de manifiesto la necesidad de contar con un mayor conocimiento acerca de los actores educativos, así como de los procesos sociales que de manera cotidiana se desarrollan en las escuelas. En particular de los estudiantes, sus perspectivas, experiencias y de las culturas juveniles.

## ESTUDIANTES ADOLESCENTES

### *ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN MÉXICO*

En los últimos años se ha incrementado el conocimiento sobre los estudiantes de secundaria.<sup>4</sup> Las investigaciones nos han permitido acercarnos, entre otros aspectos, al conocimiento de los distintos sentidos que para los estudiantes tiene la escuela, la visión que sobre ellos tienen los profesores y las interacciones que desarrollan en los espacios escolares (Sandoval, 2000; Reyes, 2009); a las estrategias de sobrevivencia que los estudiantes desarrollan en los espacios escolares, donde lo más importante es la adaptación y no la adquisición de conocimientos, ante lo cual son limitadas las posibilidades de aprendizaje significativo (Quiroz, 2000), así como a las tensiones que se crean en la relación jóvenes estudiantes y escuelas secundarias, como producto de la separación marcada que existe entre las áreas de interés de los diversos grupos que integran la comunidad escolar (Hernández, 2008).

También nos hemos acercado a la comprensión de los procesos de apropiación y resignificación de los discursos oficiales en torno a la igualdad por parte de los adolescentes que acuden a la escuela secundaria y, a la influencia de la cultura que gira alrededor de la escuela en la construcción de sus identidades y aspiraciones (Levinson, 2002); de las formas en que los estudiantes se apropian de recursos culturales para mediar sus acciones y expresar su condición como jóvenes (Saucedo, 2006); además, de las formas como expresan los estudiantes sus adolescencias en la escuela, los procesos de reconstrucción identitaria que se desarrollan en ellas, así como el papel de la interacción de los adolescentes en las instituciones educativas en éstos procesos (Reyes, 2009).

Conocemos algo sobre las respuestas de los adolescentes ante la disciplina escolar (Guzmán, 1988; Zubillaga, 1998); sobre las prácticas y discursos de posicionamiento de su identidad (Saucedo, 2005a); sobre algunos de los aportes de la cultura local en los procesos identitarios de los adolescentes en ámbitos rurales, y sus crisis específicas de la etapa de la vida que enfrentan (Díaz, 2006); sobre sus perspectivas acerca de sus profesores, los métodos de enseñanza, los contenidos de aprendizaje y las formas de evaluación, y que su desempeño escolar es una problemática inserta en condiciones materiales y sociales de la

---

<sup>4</sup> Al respecto de la investigación sobre estudiantes en México ver Guzmán y Saucedo (2005).

escuela, a la vez que existe una relación entre las condiciones afectivas (familiares o personales) y el desempeño escolar (Saucedo, 2005c); en contraposición, también conocemos sobre los discursos que se han construido sobre la condición adolescente (Gómez, 2004).

Este conocimiento, además, se ha acercado a los intereses de los estudiantes, y problemas en torno a las adicciones, sexualidad, sus valores y procesos psicológicos (Sptizer, 2005); a los factores que intervienen en los procesos de deserción escolar (Reyes, 2003); a los procesos de violencia en que participan los estudiantes y las transgresiones en el marco de la cultura estudiantil (Velázquez, 2005); así como a algunas de las características de las trayectorias educativas, las cuales permiten identificar continuidades y rupturas en los procesos de formación a través de varios niveles educativos (Saucedo, 2001).

En este proceso de acercamiento al conocimiento de los estudiantes cada vez se recorren caminos menos descriptivos y más comprensivos e interpretativos (Guzmán y Saucedo, 2005), y se incursiona en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2007). Muchos de estos estudios comienzan a reconocer a los estudiantes como actores inmersos en diversas prácticas culturales que desarrollan en los distintos ámbitos sociales en los que actúan, e identifican a los estudiantes de secundaria como parte de una cultura juvenil; los estudiantes son también jóvenes y una parte importante de los jóvenes son también estudiantes, desarrollándose investigaciones en las que hay un intento de superar la dicotomía jóvenes- estudiantes (Weiss, 2006).

### ***ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIOS SOBRE JUVENTUD***

Desde los estudios de juventud, no obstante que la escuela se ha convertido en un espacio de socialización y formación importante para una parte significativa de los jóvenes, estos espacios han sido desvalorizados como espacios de construcción identitaria juvenil,<sup>5</sup> y se ha descuidado lo que atañe a la condición juvenil de la población estudiantil (Nateras, 2004).

Los estudiantes se han convertido en jóvenes *invisibles* para muchos de los investigadores sobre el fenómeno juvenil, los cuales centraron su atención en aquellas formas de agregación, adscripción y organización juvenil que transcurren al margen o en

---

<sup>5</sup> Al respecto ver Medina Carrasco, Gabriel (2000).

contradicción con las vías institucionales (Reguillo, 2003; Feixa 1998), aunque al mismo tiempo existe el reconocimiento de la necesidad de ampliar el conocimiento de las distintas juventudes mexicanas.

Las Encuestas Nacionales de Juventud 2000 y 2005, han permitido conocer sobre los rasgos, problemas, perspectivas y valores de los jóvenes mexicanos. Con respecto a la educación, a través de éstas, sabemos que el mayor porcentaje de los jóvenes dejan de estudiar entre los 12 y los 17 años (57%), y aunque el mayor porcentaje lo hace por causas económicas, una parte importante de estos adolescentes quedan al margen de los procesos escolares *porque ya no les gustaba estudiar* (29%) (Pérez, 2007a).

El 12.1% de los jóvenes que ya no estudian, dejaron de hacerlo *porque sus padres ya no lo permitieron*, y en los contextos rurales, el 18.9% encuentran como causa principal para abandonar los estudios la lejanía de la escuela (Reguillo, 2007). Datos que permiten inferir que también la falta de autonomía juvenil, la inequidad social, así como la poca pertinencia y relevancia de la escuela son factores importantes para que una parte importante de los jóvenes queden al margen de los procesos educativos.

También a través de estas encuestas sabemos que la escuela constituye para los jóvenes un espacio importante de interacción con los amigos y que es valorada positivamente como un espacio de adquisición de ciertas aptitudes y capacidades útiles para su participación en los ámbitos sociales en los que actúan (Pérez, 2007a).<sup>6</sup> En este contexto, la participación de los jóvenes en los espacios escolares comienza también a tener un repunte desde los estudios de juventud, aunque éstos siguen concentrándose en la educación superior y media superior.

De Garay y Casillas (2002), en *Los Estudiantes como Jóvenes. Una Reflexión Sociológica*, partiendo de la denuncia del olvido de los estudiantes universitarios por parte de los estudios sobre juventud, establecen una agenda de investigación, que procura introducir en el campo de la sociología de la educación la dimensión de lo juvenil, con objeto de fundar una perspectiva de análisis más amplia y compleja de los estudiantes universitarios.

---

<sup>6</sup> Al respecto la mayoría de los jóvenes mexicanos considera que la educación contribuye en mucho o algo a desarrollar ciertas aptitudes o capacidades como: trabajar en equipo, ser líder, tener capacidades de adaptación, tener espíritu de competencia, resolver problemas, seguir aprendiendo y analizar y conocer la realidad (Pérez, 2007a).

Lo que señalan De Garay y Casillas, para lo jóvenes universitarios, en torno a la urgente necesidad de establecer *puentes* entre el campo de la investigación educativa y el campo de los estudios sobre jóvenes, desarrollando una sociología de los estudiantes como jóvenes (De Garay y Casillas, 2002), también parece válido para los adolescentes que cursan la educación secundaria.

Lo anterior coincide con las conclusiones a las que se han arribado en otros contextos, como la de Guzmán (2002) quien, a partir de una revisión que realiza del estado del conocimiento sobre la condición estudiantil en la sociología francesa, menciona que pensar a los estudiantes en sus especificidades, pero como integrantes de la juventud, abre nuevas puertas para la comprensión de los sujetos, o como la de Baeza (2005) quien al construir un estado del conocimiento sobre los estudiantes latinoamericanos, afirma que es necesario un conocimiento sociológico de los alumnas y alumnos de hoy.

Tomando como base este estado del arte construido por Baeza (2005), podemos apreciar que los estudios sobre los estudiantes de educación secundaria en América Latina han mostrado entre otros aspectos:<sup>7</sup> que la masificación de la educación secundaria ha contribuido a la construcción de juventudes, con lo que la vida cotidiana, de una población cada vez mayor se encuentra estructurada en función de su condición de estudiantes y la escuela se experimenta como un espacio de vida juvenil; que los procesos de desigualdad social dejan fuera del sistema educativo a jóvenes de sectores pobres, rurales e indígenas, y la deserción escolar genera un sentimiento de pérdida, dado el alto reconocimiento de la escuela como el principal lugar para el logro de la identidad juvenil positiva sobre sí mismo y reconocida socialmente.<sup>8</sup>

Se mantiene en la educación secundaria una visión de los alumnos como sujetos sin mayores responsabilidades, desconociéndose su heterogénea y problemática realidad social;

---

<sup>7</sup> Hay que recordar que la educación secundaria en América Latina, posee distintas denominaciones y abarca diferentes tiempos entre los distintos países, atendiendo a una población juvenil cuyas edades fluctúan entre los 12 y 18 años. Por lo que en este estado del arte están incluidos segmentos de edad, que en nuestra revisión de la investigación sobre estudiantes de educación secundaria en México no están considerados.

<sup>8</sup> Por ejemplo, Silvia Duschatzky (1999), en *La escuela como frontera*, concluye que la escuela se presenta para los jóvenes de sectores populares como una *frontera* que abre un horizonte de posibilidades el cual quiebra el fatalismo de la vida cotidiana al permitir la conquista de un cierto reconocimiento social frente al debilitamiento de los vínculos con el tejido societal, la construcción de una nueva socialidad en contraposición a una trama barrial atravesada por la demarcación de la violencia y la introducción de nuevos soportes discursivos que ponen a disposición de los sujetos otros materiales de procesamiento de lo real



existen diferencias esenciales entre la educación primaria y la educación secundaria en la forma en que se experimenta por parte del estudiante, reconociéndose cambios en las esferas de justicia, en la espera de reciprocidad, en la necesidad de desplegar una estrategia escolar y en el desarrollo de una subjetividad no escolar. Diferencias que muchas veces no son reconocidas, ni menos estimuladas para avanzar en autonomía y protagonismo juvenil, aunque parece haber visos de que se está avanzando a una modalidad de mayor autonomía y protagonismo de los alumnos y alumnas (Baeza, 2005).

En América Latina la escolaridad secundaria se ha devaluado como factor de movilidad social y formación ciudadana en comparación con los tiempos previos a su masificación, lo que implica además, una pérdida del sentido y significado social que tenía en sus orígenes; la vivencia en la escuela secundaria es altamente diferenciada a partir del grupo de procedencia, la heterogeneidad de establecimientos educativos, la diferencia de edades, el tiempo que se ha pasado en la escuela, las expectativas que se tienen sobre la escuela; pero también la experiencia escolar diferenciada tiene relación con la variaciones que presenta la percepción de los alumnos sobre la calidad de las instituciones educativas (Baeza, 2005).<sup>9</sup>

También las investigaciones realizadas en América Latina sobre estudiantes de educación secundaria, a decir de Baeza (2005), muestran la existencia de una distancia entre la cultura escolar y la cultura juvenil, lo que convierte a las escuelas en espacios formativos sordos y descontextualizados que no consideran la realidad histórica, social y cultural de los jóvenes que son sus alumnos; la disciplina sigue siendo el elemento central que media entre la cultural escolar y la cultura juvenil.

Sin embargo, desde la perspectiva que se ha venido desarrollando aquí, la experiencia estudiantil fusiona la condición adolescente con la estudiantil poniendo en contacto la cultura juvenil y la escolar. La secundaria como espacio de vida adolescente se erige en un cruce de culturas, que es contrario a la idea de una cultura adolescente contraponiéndose y en conflicto con la cultura escolar (Fize, 2004; Morduchowicz, 2003; Baeza, 2005; Tenti, 2006; Dubet y Martuccelli, 1998), lo cual implica visualizar la cultura adolescente y la

---

<sup>9</sup> El trabajo de Gabriel Kessler (2002) en torno a la *experiencia escolar fragmentada* es un ejemplo de las investigaciones que analizan las representaciones y sentidos otorgados a la educación y las escuelas por estudiantes pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos. Es también una muestra de la influencia que en el continente ha tenido las aportaciones teórico metodológicas de un autor como François Dubet, quien ha desarrollado un importante trabajo en torno a la experiencia escolar.

escolar como dos mundos distintos; plantea la existencia de un mundo simbólico que construyen y habitan los adolescentes, y otro en el cual no participan o, al que sólo ingresan sin recibir influencia alguna, cruzándola sin dejar huellas de su paso. Perspectiva que parece ignorar la complejidad de la relación entre adolescentes y las escuelas secundarias.

No hay una distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente ya que se encuentran imbricadas en las instituciones de educación secundaria, lo que existe es una separación entre los propósitos educativos que persigue este nivel educativo y algunas expectativas que tienen una parte importante de los adolescentes sobre ellos, entre los contenidos curriculares y las prácticas educativas con parte de los intereses de los jóvenes, entre lo que son los adolescentes hoy en día y la visión que se tiene sobre ellos, y lo que pretenden las instituciones educativas que sean.

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ellas es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte.

Las diversas adolescencias muestran una forma particular de relacionarse con las instituciones educativas, relaciones que, de igual forma, se ven redefinidas (como las relaciones con las otras instituciones de las que forman parte), en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los individuos por la educación secundaria (Reyes, 2009).

La escuela constituyó a lo largo del siglo XX un espacio importante para la construcción de la juventud (Urteaga, 2007). A través de ella se hicieron visibles los jóvenes a partir de su condición de estudiantes. Ser estudiante representó por mucho tiempo la condición juvenil por excelencia. Sin embargo, los distintos rostros y formas diferenciadas que adquiere la juventud empezaron a ser identificadas por los investigadores, pero ello llevó a éstos a distanciar su mirada analítica de los territorios escolares. De esta manera, se fue subestimando a las escuelas como espacios de actuación y construcción juvenil, en particular las escuelas secundarias a las que acuden buena parte de los sujetos adolescentes de este país.

Hasta aquí he empleado de manera indistinta los términos de adolescencia y juventud, así como el de adolescentes y jóvenes, por lo que considero que es momento de hacer algunas precisiones conceptuales al respecto. De entrada me parece útil recuperar algunos de los aportes que los estudios sobre juventud han realizado en torno al tema.

Se puede decir sintetizando en cuanto a la juventud, que éste es un concepto polisémico (Castillo, 2002); una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio, donde los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad (Feixa, 1998), de su condición social y cultural expresada de varias maneras (De Garay, 2003), y de los ritos que marcan sus límites (Feixa, 1998).

Además, también es un campo conceptual o interpretativo, de nociones e instrumentos metodológicos que nos ayudan a reflexionar teóricamente el conjunto de investigaciones y estudios que desde varios acercamientos se realizan sobre los jóvenes de carne y hueso (Urteaga, 2007).

Muchos de los trabajos académicos que tienen como objeto de estudio a los jóvenes, utilizan indistintamente las categorías de adolescencia y juventud sin ninguna explicación al respecto, o bien, en algunos casos, establecen una diferencia entre estos conceptos de manera simple y rápida, reduciendo la adolescencia a una categoría biológico – psicológica, en tanto la juventud se define como una categoría socio – cultural, producto de procesos sociales. Así, la primera hace referencia a una *edad biológica* o *psicológica* y la segunda a una *edad social*.

*De manera sencilla establecemos una diferencia entre adolescencia y juventud. De tal suerte que la adolescencia alude a una categoría biológico – psicológica, en la que resulta precisamente la “edad biológica”, es decir, los cambios físico – emocionales, que caracterizan al adolescente como un sujeto inacabado. Su contraparte será el joven que es una categoría socio – cultural producto de procesos sociales; por lo que la juventud sería básicamente una “edad social” (Nateras, 2002: 10).*

La definición de adolescencia como *edad biológica*, es una trivialización que desconoce los cambios que ocurren en el individuo en esta etapa de la vida, como lo expresan Herrero y Navarro (1997), cuando mencionan, que en el todo de las transformaciones que suceden en

la adolescencia los cambios biológicos son únicamente lo visible ya que, al mismo tiempo ocurren fenómenos mucho más complejos que no se refieren sólo al individuo. Estos *otros cambios* son verdaderas revoluciones sociales y nuevas síntesis culturales a través de las cuales el adolescente reconstruye y resignifica sus relaciones e identidad.

Así, hoy en día es difícil analizar la adolescencia separada de estos cambios físicos y biológicos, donde el propio cuerpo constituye uno de los aspectos importantes en los procesos de redefinición y resignificación individual y social que se producen en este periodo, pero de ninguna manera se reduce a ellos.

La adolescencia es una construcción sociocultural, perspectiva que cuestiona los supuestos de la adolescencia como un periodo de la vida marcada por etapas lineales, que depende en cierta medida de las transformaciones biológicas del individuo, que enfocan el desarrollo psicológico como algo inherente a él y que no consideran las condiciones sociales, históricas y culturales en las que dicho desarrollo tiene lugar (Saucedo, Suárez y Palacios, s/f).

La adolescencia es una edad social y una construcción histórico cultural utilizada para describir a este grupo generacional en cada época y sociedad. Es el producto de los sistemas de clasificación social que dan cuenta de la manera en que las diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales (Reguillo, 2000).

En la presente investigación emplearé indistintamente juventud y adolescencia, ya que la segunda la he definido como la primera etapa de la juventud, etapa en la que el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forma parte, redefiniendo su papel en la sociedad, y viviendo procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria profundos. Así, más que buscar un lugar en el mundo social, los adolescentes pretende hacerse visibles en él y ser reconocidos como actores sociales (Reyes, 2009).

La adolescencia no es sólo un periodo de transición o de paso entre la edad infantil y la edad adulta, ni de preparación para la vida adulta, es un periodo de reconstrucción profunda de los sujetos como actores sociales, en el cual los procesos de subjetivación se acentúan produciendo rupturas importantes con su socialización, lo cual alimenta una mayor independencia y autonomía en los sujetos.

Es una etapa con importancia en sí misma, de redefinición de la identidad personal, y de resignificación social, tan trascendentes en la vida del sujeto que marcan de manera definitiva su relación con su entorno social. Los adolescentes se van transformando, pero al mismo tiempo van modificando su mundo, no tan sólo en su visión, sino también en sus condiciones de existencia reales.

Si la adolescencia está determinada por factores sociales y difiere de una sociedad a otra, de un grupo social a otro, incluso de un individuo a otro, los procesos de reconstrucción, resignificación y redefinición en los que se ven envueltos los adolescentes están matizados por los rasgos socioeconómicos y culturales del grupo social al que pertenecen los sujetos, por las relaciones familiares, el género, la edad, las autopercepciones y heteropercepciones, por los espacios de actuación, los consumos culturales y el acceso a bienes simbólicos en general, y también por las experiencias escolares.

La adolescencia no es sólo singular, sino también plural, múltiple y cambiante, por lo tanto, lo que existe es una heterogeneidad de realidades adolescentes; distintas adolescencias que se expresan de formas variadas (Funes, 2004).

Los procesos de ruptura, emancipación y subjetivación que caracterizan a la adolescencia producen tensiones y conflictos sociales dentro de los distintos ámbitos institucionales en los cuales participan los sujetos adolescentes. Por ejemplo, el espacio que otorgaba la familia hasta entonces suficiente para la actuación del individuo, se empieza a convertir en un círculo estrecho que los adolescentes buscan traspasar multiplicando sus ámbitos de actuación.

Los valores, las normas y todo el conjunto de relaciones familiares, son cuestionadas por ellos. Ante esto, el adulto se enfrenta a la dificultad de aceptar el crecimiento de los adolescentes y reconocer el derecho del adolescente a tomar decisiones sobre su futuro; la elección de pareja, las decisiones vocacionales o laborales. Aceptar que existen estados de desarrollo diferentes, que la brecha generacional es una realidad, constituyen grandes tareas para la familia, además de que es fuente de conflictos.

Bourdieu (1990) menciona que en estos límites de edad está en juego la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones, la imposición de un orden en el cual cada quién debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar. Estos procesos sociales en

los cuales participan los adolescentes, los lleva a un tipo de exclusión social porque se encuentran en una especie de tierra de nadie social ya que son adultos para ciertas cosas y niños para otras.

Parece que uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esta especie de existencia separada, que lo deja socialmente fuera del juego (Bourdieu, 1990). Los adolescentes, en medio de procesos profundos de transformación, comienzan a abrirse paso en un mundo distinto que les exige más y con el cual su visión no coincide. Al respecto, Bourdieu (1990) menciona que muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes.

### ***IDENTIDADES Y CULTURAS JUVENILES***

Entre las representaciones dominantes sobre la juventud y las que conforman los propios jóvenes, a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente, es decir, del plano de las imágenes culturales o autopercepciones, hay diferencias y conflictos, pero también negociaciones y coincidencias.

Las identidades juveniles, es decir las formas como los sujetos y grupos son definidos por ellos mismos o por otros, con base en su condición de jóvenes, y que conviven con otras identidades en un marco de identidades múltiples (Maffesoli, 2004a), suponen una constante recomposición, producto de las variadas y constantes interacciones sociales en las que están inmersos los grupos juveniles.<sup>10</sup>

Por tanto, no se puede hablar de grupos sustanciales, invariables o inmóviles. Por el contrario, las identidades constantemente experimentan transformaciones y reconfiguraciones. Se construyen y manifiestan por medio de prácticas socioculturales divergentes, las cuales distinguen a los jóvenes y les confieren un significado en la sociedad (Brito, 2002).

Precisamente, de manera privilegiada, en el ámbito de las expresiones culturales los jóvenes se vuelven visibles como actores sociales, como resultado de la dramatización de la

---

<sup>10</sup> Las identidades juveniles nos remiten a procesos intersubjetivos inmersos en relaciones sociales que se sitúan históricamente, en consecuencia, de interacciones y representaciones de lo individual y lo colectivo, y sólo adquieren sentido dentro del contexto social más amplio pero al mismo tiempo situado temporo-espacialmente (Torres, 2002). Las identidades juveniles se refieren a la construcción de umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia, donde se delimita quiénes pertenecen al grupo juvenil y quiénes quedan excluidos (Valenzuela, 1997).

identidad vía la creación de estilos que operan como identificación entre los iguales y como diferenciación frente a los otros (Reguillo, 2000).

Estos procesos son la base de lo que se ha denominado culturas juveniles. El concepto de culturas juveniles reconoce la existencia de elementos culturales (materiales y simbólicos) que cruzan la heterogeneidad del mundo juvenil y que permiten diferenciar a los jóvenes de los sujetos que viven otro periodo de la vida: niñez, adultez y senectud.<sup>11</sup> A decir de Feixa (1998), las culturas juveniles hacen referencia a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.

Las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas, son construidas en el marco de una cultura general de la que forman parte, la expresión de las experiencias sociales de los jóvenes por medio de manifestaciones simbólicas, son diversas y dinámicas, manifestaciones que se pueden traducir en un conjunto de formas de vida y valores, elementos materiales e inmateriales, que se construyen a partir de ciertas condiciones socioeconómicas y de la relación-tensión con la cultura hegemónica, pero que también incluye elementos creativos que elaboran, organizan y recrean prácticas, discursos, creencias, actitudes, proyectos políticos y culturales, representaciones y autorrepresentaciones (Piña, 2004).

Los estilos de vida a partir de los cuales se hacen visibles las culturas juveniles, implican la adopción de prácticas hechas rutinas (hábitos de vestir, modos de actuar, consumos), pero abiertas al cambio en función de la naturaleza flexible y cambiante de las identidades juveniles, e implican la elección entre una pluralidad de posibles opciones, condicionadas por las oportunidades de vida que los componentes institucionales ofrecen (Giddens, 1995).

Los jóvenes se hacen visibles mediante *praxis* diferenciadas (Brito, 2002), al crear su presencia mediante rituales (Díaz, 2002) que dramatizan su identidad (Reguillo, 2000), procesos configurados por acciones simbólicas que focalizan, aíslan, resaltan, inhiben o

---

<sup>11</sup> La cultura implica el conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo orientan y regularizan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo; en ese sentido, abarca tanto la llamada *cultura material* o las formas objetivadas y las formas subjetivadas o *formas simbólicas interiorizadas* (Giménez, 2003).

exhiben, incluyen o excluyen elementos o aspectos de la realidad, que se resignifican y recontextualizan y que, además, prescriben pautas de comportamiento (Piña, 2004).

Una de las formas por las que los grupos otorgan sentido y significado a su propia existencia es mostrándose a sí mismos como son y como quieren ser, creándose al mismo tiempo su propia presencia; proceso que no es sólo expresión y representación de sus condiciones de vida, sino que alude a agentes creativos.

Dentro de los procesos culturales que hacen visibles las culturas juveniles, el cuerpo juega un papel importante, ya que los jóvenes se comunican y expresan a partir de su representación corpórea, al buscar el reconocimiento de su existencia y de su identidad. Menciona Navarro (2000) que es el cuerpo el primer espacio que se apropia y la primera dimensión simbolizada; el joven lo inscribe, lo enmascara, y lo muestra como primer referente de su presencia.

Otro de los aspectos que parece cobrar relevancia actualmente en la construcción de las identidades y las culturas juveniles, es lo que Maffesoli (2004b) denomina socialidad, es decir, las formas de socialización lúdicas, donde se da prioridad al sentimiento, a la emoción y a la experiencia compartida. En ella lo afectivo, que surge como una amalgama ante la proximidad de los sujetos, produce un sentimiento de pertenencia y es la base para la constitución de pequeños grupos sociales empáticos; de comunidades emocionales.<sup>12</sup>

Las comunidades emocionales son redes de amistades cuyo único objetivo es el reunirse sin objeto ni proyectos específicos, para gozar del estar-juntos en el marco de una red de comunicación, suscitando la búsqueda de una moralidad diferente. Sensibilidad colectiva proveniente de una forma estética que desemboca en una relación ética (Maffesoli, 2004b).

Las comunidades emocionales tienen entre sus rasgos la adhesión de los sujetos de manera voluntaria a dichos grupos, quienes crean fuertes lazos emocionales con la comunidad y con cada uno de los miembros; la relativa porosidad en sus fronteras, al ser modos flexibles de asociación donde predomina la relación subjetiva y pragmática con el grupo; el localismo, en el sentido de que se construyen ante la proximidad de sus miembros, además

---

<sup>12</sup> La categoría de comunidades emocionales, que Maffesoli tiene en las aportaciones de Weber (1981) un sustento teórico. *Las grandes características atribuidas a estas comunidades emocionales son su aspecto efímero, la "composición cambiante", la inscripción local, la "ausencia de organización" y la estructura cotidiana* (Maffesoli, 2004b: 57).



de que el horizonte y la legitimación de su existencia recae sobre el propio grupo; hay una necesidad de compartir gustos, intereses y vivencias, en una estética del nosotros basada en las emociones (Maffesoli, 2004b).

Los procesos de identificación-diferenciación conducen a la conformación de distintas comunidades emocionales (Maffesoli, 2004b) en los distintos ámbitos de actuación juvenil, en las cuales los sujetos interactúan, realizan ciertas prácticas y consumos culturales, construyendo umbrales de adscripción simbólica que los integran a ciertos grupos y los excluyen de otros, lo cual influye y es influido por los procesos de transformación, resignificación y redefinición que están experimentando los adolescentes en el inicio de la juventud.

Podemos concluir este apartado subrayando que las culturas juveniles no son construidas en un vacío social, son construidas en un espacio y en un tiempo particulares, conforme condiciones socioeconómicas, políticas y culturales específicas, que determinan ciertas formas de ser joven, es decir, se ubican en alguna estructura social inmersa en relaciones de poder, pertenecen a tradiciones culturales que ayudan a reproducir, pero también con sus prácticas potencian su transformación.

Las culturas juveniles son heterogéneas, fragmentarias, dinámicas, flexibles y temporales. Los jóvenes, como todo grupo social, además de practicar su cultura, tienen también la capacidad de interpretarla y de expresarla, como agentes entendidos saben sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana, y son capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer (Giddens, 1997a).

Los adolescentes que inician su periodo de vida juvenil, caracterizado por cambios socioculturales que los llevan a resignificar su socialización, sus relaciones con los demás, las normas, los espacios de interrelación y su propio cuerpo, construyen prácticas divergentes que les permiten diferenciarse de los otros, pretendiendo con ello también hacerse visibles como actores sociales en los distintos ámbitos sociales en los que se desenvuelven, entre ellos los escolares.

Tener presente los rasgos y procesos que caracterizan a la adolescencia, me permitió contar con mayores elementos para analizar las tensiones y los procesos sociales dentro de los

cuales se construyen las experiencias estudiantiles de los jóvenes que cursan la educación secundaria en comunidades rurales.

Al mismo tiempo, el estudio de la experiencia estudiantil parece una ruta analítica pertinente para contribuir al conocimiento de los estudiantes de secundaria; de los procesos sociales y de construcción identitaria en los que participan, así como de los significados que éstos adquieren para ellos y; de los procesos subjetivos a través de los cuales viven, dan sentido y se posicionan respecto a lo que la escuela les ofrece.

En particular, el análisis de la experiencia estudiantil de los adolescentes que asisten a las telesecundarias que se ubican en contextos rurales, puede ofrecer elementos que permitan comprender mejor la heterogénea realidad social de los jóvenes en el México de nuestros días, y las relaciones que construyen con las instituciones educativas.

## PREGUNTAS Y PROPUESTA METODOLÓGICA

### *PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN*

Como estudiantes y jóvenes, quienes asisten a las telesecundarias que se ubican en contextos rurales, construyen sus experiencias estudiantiles desde sus diversos ámbitos de actuación, en un momento de transformaciones, resignificaciones y redefiniciones trascendentales en sus vidas.

Así, en esta investigación me propuse comprender las maneras como los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales construyen sus experiencias estudiantiles, a partir del análisis de los procesos de socialización y subjetivación en los que participan, de las lógicas de acción estratégica que desarrollan, y de las interrelaciones entre estos procesos, así como de las tensiones producto de la participación de los estudiantes en distintos ámbitos de actuación.

El proceso de investigación nunca es lineal, es una espiral que se construye como resultado del ir y venir entre la pregunta de investigación, la teoría y los datos, con aparentes retrocesos que derivan de los obstáculos metodológicos que nos vamos encontrando al tratar de aprehender la compleja realidad social, pero siempre, o casi siempre, nos encontramos en un nivel de mayor comprensión del problema de investigación.

De esta forma, la pregunta inicial de la que partí: ¿cómo construyen su experiencia escolar los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales actuales en México?, se transformó en la siguiente: ¿cómo construyen su experiencia estudiantil los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales en México?

La sustitución de lo escolar por lo estudiantil subraya la importancia del sujeto en la construcción de sus experiencias, no obstante que el contexto social e institucional siempre ejerce influencias, además, ello permite distinguirla de las otras experiencias que los otros actores escolares que participan en las telesecundarias rurales también construyen: docentes, directivos, etc.

Otras interrogantes pueden desprenderse del cuestionamiento central: ¿cómo interrelacionan los estudiantes los procesos de socialización y subjetivación en que participan y la acción estratégica que desarrollan en las escuelas secundarias ubicadas en

contextos rurales?; ¿cuáles son las tensiones que se crean entre los distintos ámbitos de actuación juvenil en la construcción de las experiencias educativas?; ¿cuáles son los puntos de encuentro, tensión, negación y ruptura entre los aspectos culturales e identitarios de los adolescentes rurales y los aspectos institucionales de las escuelas secundarias en las que éstos desarrollan sus experiencias educativas?

### ***PERSPECTIVA CUALITATIVA INTERPRETATIVA***

Mencionan Dubet y Martuccelli (1998) que la experiencia escolar no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera, ya que es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de elección y construye imágenes de sí mismo, reconociendo la capacidad reflexiva del estudiante y de su distanciamiento para analizar y expresar su situación. Por ello, la propuesta analítica que permita acercarse a la manera como los estudiantes construyen su experiencia educativa, fabrican relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se construyen ellos mismos debe ir del actor al sistema; del trabajo de los sujetos a las dimensiones objetivas de su experiencia.

Así, para incursionar en el análisis de la experiencia estudiantil de adolescentes en ámbitos rurales y dar respuesta a las preguntas planteadas aquí, se requiere de una propuesta analítica capaz de extraer la tonalidad cualitativa de los fenómenos sociales. La investigación social no tiene sólo como objetivo la explicación de lo social sino, ante todo, su interpretación (Alexander, 1990), afirmando así el potencial heurístico de las ciencias sociales.

La investigación social desde esta perspectiva debe responder a preguntas sobre el significado de lo social y la traducción teórica de los sentidos construidos de la realidad social, y las preguntas de investigación se orientan al conocimiento de la subjetividad, desde el punto de vista y la perspectiva de los sujetos dentro de sus propios contextos de actuación.

A lo anterior habría que agregar que lo cualitativo, como lo entiendo aquí, no se define en oposición a lo cuantitativo, sino superando la dicotomía,<sup>13</sup> de manera que el carácter

---

<sup>13</sup> Tashakkori y Teddlie (1998), plantean esta dicotomía cuantitativo versus cualitativo como metodologías que escenificaron *una guerra de paradigmas*, que parece llegar a su fin.

cualitativo está determinado por los procesos de comprensión e interpretación que sustentan la investigación social aún cuando se hagan uso de fuentes de información cuantitativa.<sup>14</sup>

Lo metodológico posee una base epistemológica que lo define y le da sentido. En un marco de disensos y rupturas epistemológicas, encuentro los fundamentos teóricos y metodológicos del análisis cualitativo interpretativo que empleé en esta investigación, en la línea sociológica fundada por Weber y reformulada por autores como Schütz, Berger, Luckmann y Giddens.

Parto de la premisa weberiana de que la realidad social no tiene sentido fuera del que le asignan los sujetos que la producen y reproducen. Como sujetos sociales, tenemos la capacidad de tomar posición ante el mundo y de conferirle sentido, y éste, cualquiera que sea, conducirá a que en la vida juzguemos determinados fenómenos de la coexistencia humana a partir de él, y a que tomemos posición frente a ellos como significativos.

Se reconoce también que la tarea de las Ciencias Sociales es comprender interpretando las acciones, las cuales son orientadas por un sentido, y que la comprensión de la conducta humana obtenida por medio de la interpretación contiene ante todo una evidencia cualitativa específica. (Weber, 1981; 2001).

Schütz coincide con Weber en el reconocimiento de la importancia de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los fenómenos sociales. Sin embargo, mientras que para Weber la comprensión es el método específico que la sociología utiliza para rastrear los motivos de los actores y así poder asignar sentido a sus acciones, Schütz le otorga a la comprensión un alcance mayor.

La postura de Schütz (1993) considera que el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, uno cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y las personas que nos precedieron, y por lo tanto, la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo. La comprensión no tiene entonces únicamente una dimensión metodológica, sino otra ontológica, ya que es parte del ser del mundo, y de nuestro ser en el mundo como sujetos constructores y asignadores de sentido.

---

<sup>14</sup> Vasilachis (2006) menciona que la investigación cualitativa no constituye un enfoque monolítico sino un variado mosaico de perspectivas, orientaciones metodológicas y presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad.

Pero además se puede agregar que la comprensión tiene también una dimensión epistemológica, en la medida en que conocer el mundo quiere decir interpretarlo, comprenderlo; es una interpretación del mundo que nos rodea y de los seres y objetos que lo componen lo que nos permite actuar y vivir en él y saber cómo seguir adelante.

Schütz (2003) al respecto, menciona que los hechos puros no existen, siempre son hechos interpretados, lo que no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella. Las construcciones del mundo de la vida poseen una calidad epistemológica, las cuales constituyen el primer nivel constructivo del mundo a partir del cual deben ser erigidas las construcciones de segundo nivel, es decir, las de las Ciencias Sociales.

En palabras de Schütz, para interpretar, empleamos construcciones de segundo grado, es decir, *construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia* (Schütz, 2003: 37 – 38).

Giddens (1993) recupera estos planteamientos para seguir aportando en esta perspectiva teórico analítica. Para este autor, el generar descripciones de la conducta social depende de la tarea hermenéutica de penetrar en los marcos de significado a los que recurren los mismos actores legos al constituir y reconstituir el mundo social. Se trata de una doble hermenéutica que se construye a partir de la relación sujeto-sujeto, y donde la reflexividad como un ingrediente de lo social debe ser incorporada en las formulaciones sociológicas (Giddens, 1995).

En la base ontológica de la teoría sociológica de Giddens se encuentra un agente reflexivo cuya acción es precisamente un monitoreo reflexivo de su propia acción, así como de la de los otros. Es un agente que tiene una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad. Ante ello, la tarea de las descripciones sociológicas, que tienen por campo de estudio fenómenos que ya están constituidos en tanto provistos de sentido, consiste en mediar entre los marcos de sentido en cuyo interior los actores orientan su conducta. Pero, estas descripciones son categorías de comprensión que también requieren un esfuerzo traductor dentro y fuera de los marcos de sentido que convienen a las teorías sociológicas. De esta manera, estas teorías sociológicas son construcciones de segundo orden ya que

suponen ciertas capacidades conceptuales en los actores a cuya conducta se refieren (Giddens, 1995).

Desde esta perspectiva, la sociología como una ciencia de segundo orden tiene necesidad de un conocimiento nuevo que tome en cuenta las implicaciones del conocimiento del primer orden en el mundo social o, como lo plantea Bourdieu (2004), el conocimiento del mundo social deviene en un proceso interrelacionado que *des-construye* teóricamente las nociones espontáneas del primer orden de la vida cotidiana y, simultáneamente, de *re-construir* la realidad en forma conceptual por la ciencia. Se trata de desprenderse y superar el saber inmediato, constituido por los sentidos, para poder llegar al conocimiento profundo; científico de la realidad.

Si la acción es forjada por el actor a partir de lo que percibe, interpreta y juzga, para comprenderla es necesario ver la situación operante tal como la ve el actor, percibir los objetos en la forma en que el actor los percibe y determinar su significado en términos del significado que tienen para el actor y como éste los organiza. Para ello hay que recurrir, como investigadores sociales, al propio actor como fuente de información, ya que los seres humanos son agentes entendidos, lo cual significa, que los actores sociales saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana, además son capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer (Giddens, 1995).

La presente investigación incursiona en el ámbito del significado de las acciones de los actores y del sentido subjetivo de la acción, por lo que puede decirse que queda inscrita dentro de algunos de los aspectos centrales de la sociología comprensiva.

Menciona Guzmán (2004) que la sociología de la experiencia puede ubicarse dentro del campo de la sociología comprensiva, ya que parte de la subjetividad de los actores, de su trabajo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. De esta manera, la sociología de la experiencia es eminentemente una sociología de los actores, así como una sociología de la subjetividad, al interesarse por las actividades, las representaciones, las emociones, las conductas y la manera en que los actores dan cuenta de ellas.

Por el hecho de considerar a mi objeto de estudio desde esta perspectiva, el punto de vista de los estudiantes es esencial, porque los ubica como protagonistas de la experiencia estudiantil que se intenta analizar, como individuos integrales que manipulan y administran realidades personales complejas, y que persiguen fines determinados contando con recursos y marcos de referencia determinados.

Hay que insistir en que la mirada puesta en los sujetos, como actores capaces de modificar su medio, no ignora lo que ya mencionaba Marx, que la producción de la sociedad que realizan los actores lo hacen como actores históricamente situados y no en condiciones de su propia elección. La definición de la experiencia estudiantil, como la he planteado aquí, destaca como elemento importante la exterioridad del sistema con que se enfrenta el sujeto, ya que ella no puede aislarse del conjunto de mecanismos que la producen (Dubet y Martuccelli, 1998).

De esta manera, en el análisis de la experiencia estudiantil tampoco se pueden omitir las condiciones socioeconómicas generales de la sociedad, que constituyen el contexto de la vida cotidiana y que no son factores escindidos de las problemáticas individuales, sino elementos vivos que están presentes en la realidad cotidiana de los individuos, y que pueden ser observadas a partir de la forma como son registradas y representadas por ellos (Giddens, 1995).

No hay que dejar de tener presente que aunque la experiencia estudiantil está determinada socialmente de manera fuerte, esta determinación no nos dice nada sobre la experiencia estudiantil en sí misma; sobre el trabajo por el cual los actores construyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse como sujetos (Dubet y Martuccelli, 1998).

Puedo concluir hasta aquí, siguiendo a Vasilachis (2006), que la investigación cualitativa se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes; por sus sentidos, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.



## ***RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN***

En este marco analítico metodológico, la entrevista se presenta como una herramienta pertinente para acercarme a los significados que los propios adolescentes le otorgan a su experiencia estudiantil y al sentido de las acciones que despliegan los actores en el escenario inmediato donde se mueven.

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2004); para obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso, 1994); informaciones y descripciones que el sociólogo puede utilizar con ventaja para comprender las razones ocultas y las reglas del juego social que trata de identificar (Bertaux, 1997).

La entrevista es una relación social (Bourdieu, 2000) que se fundamenta en una conversación con el entrevistado, que supone la presencia de otro en interacción con el cual se construye un relato y se tejen redes de intersubjetividad (Arfuch, 1995). Es un autoanálisis provocado y acompañado (Bourdieu, 2000) que permite la reconstrucción de la experiencia de su vida (Mallimaci y Giménez, 2007).

La entrevista es también un espacio dialógico que pone en escena el carácter narrativo, construido, de toda experiencia, de manera que lo que el investigador va a buscar no se encuentra preformado en ningún otro sitio, se produce bajo sus ojos en el devenir actual del diálogo, por más que esté en juego la memoria y el archivo (Arfuch, 1995; 2005).

No obstante que entrevistado e investigador tienen un protagonismo compartido en este diálogo, la diferencias de marcos contextuales e institucionales de pertenencia, así como las posiciones, intereses y percepciones que posee cada uno de ellos, y en este caso particular, las diferencias generacionales, producen una asimetría.

A decir de Bourdieu (2000), una violencia simbólica que hay que tener presente y de la cual hay que procurar reducir sus efectos, a través de un proceso de comprensión de la

interacción que se desarrolla, estableciendo una relación de escucha activa y metódica e intentando situarse mentalmente en el lugar que el entrevistado ocupa en el espacio social.

Aunque la experiencia estudiantil remite a la comprensión de las maneras como los adolescentes articulan las distintas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar, y a los sentidos que los estudiantes otorgan a su actuar en él, Dubet y Martuccelli (1998) mencionan que es difícil analizar la experiencia estudiantil solamente a partir de los puntos de vista de los alumnos.

Es necesario considerar a los otros actores escolares, para contar con elementos que permitan captar la experiencia de los estudiantes como una tensión entre una autonomía y una fuerte determinación por otro. La experiencia estudiantil se inscribe en relaciones asimétricas entre jóvenes y adultos, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos y aquellos que son los objetos, aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y recursos (Dubet y Martuccelli, 1998).

De tal manera, para esta investigación entrevisté a otros actores escolares como profesores y directivos, con el propósito de obtener mayor información sobre las condiciones institucionales en las que los adolescentes rurales construyen su experiencia estudiantil y del actuar de éstos en los espacios escolares. Estas entrevistas fueron focalizadas (Alonso, 1995) sobre los estudiantes, sus relaciones, sus estrategias y los procesos de transformación que viven.

La información obtenida a través de estas entrevistas, además, se constituyó en un referente que con fines heurísticos me permitió contrastar los sentidos que los estudiantes otorgan a su experiencia, con la forma como es percibido su actuar por otros actores que comparten con ellos los espacios escolares, aunque, en una posición distinta. Así, se está ante la posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y negociación entre actores, visiones y argumentaciones (Arfuch, 2005).

Tomé como base las tres lógicas de acción que el estudiante articula para construir su experiencia estudiantil: integración, estrategia y subjetivación, para establecer los ámbitos de observación desde los cuales se llevaran a cabo las entrevistas.

De manera particular, dentro del ámbito de la integración el énfasis estuvo puesto en la integración del adolescente a las instituciones educativas, las condiciones institucionales, los procesos de socialización y sociabilidad que en ellas se realizan y, las tensiones que se producen entre los miembros de la comunidad escolar, y entre el mundo escolar y los otros espacios de actuación adolescente.

Dentro del ámbito de la estrategia indagué, entre otros aspectos, por la utilidad que los alumnos atribuyen a la escuela y la educación; por los proyectos de vida que tienen y el papel que ocupa en ellos la educación; por las estrategias desarrolladas para dar respuestas a las exigencias académicas y escolares ante el marco del total de exigencias sociales a las que se enfrentan en los contextos rurales.

Al indagar sobre los sentidos que los adolescentes otorgan a la escuela y a su actuar en ella, al mismo tiempo, recopilé información sobre los procesos de subjetivación que experimenta el estudiante, es decir, sobre la distancia que construye el adolescente de sí mismo y la capacidad crítica que hacen de él un *sujeto*. No obstante ello, en esta dimensión de observación puse atención en otros aspectos subjetivos como los procesos de construcción identitarios, y los sentidos que los estudiantes otorgan a la adolescencia y sus aspectos socioculturales.

Adicionalmente, consideré una dimensión sociodemográfica, desde donde recuperé información general que, además de ser útil para identificar al entrevistado, me permitió conocer acerca del contexto familiar y social en que vive.

<b>Cuadro 1. Guía de entrevista para estudiantes</b>	
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Integración</b>	Coméntame, ¿cómo es un día normal en la escuela? ¿Con quiénes te juntas, son de tu grupo o de otro grupo? ¿Siempre te has juntado con ellos? ¿Los consideras tus amigos? ¿Qué hacen juntos? ¿De qué conversan? ¿Cómo es la relación en general con tus compañeros? ¿Has tenido problemas con ellos?, ¿por qué? ¿Qué es lo que más te agrada y lo que menos te agrada de tus compañeros? ¿Realizas actividades fuera de la escuela con tus compañeros? ¿Cuáles? ¿Que actividades realizan juntos hombres y mujeres?, ¿cuáles separados?

	<p>¿Tienes novio (a)?, ¿de dónde es?</p> <p>¿Cómo es la relación con tu profesor?, ¿con los otros profesores de la escuela?</p> <p>¿Cómo se dirigen hacia ustedes?, ¿qué opinión tienen de ustedes?</p> <p>¿Qué piensas de las normas que existen en esta escuela?</p> <p>¿Qué haces cuando no estás en la escuela?</p> <p>¿Qué haces los fines de semana?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias que encuentras entre la escuela y tu familia?</p> <p>¿Dónde te sientes con mayor libertad de ser tu mismo?</p>
<b>Estratégica</b>	<p>¿Qué es lo que más te agrada y lo que menos te agrada de la escuela?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias con respecto a la primaria?</p> <p>¿Crees que sea importante la escuela?, ¿por qué?</p> <p>¿Consideras que lo que ves en clases tenga relación con lo que vives todos los días fuera de la escuela, con lo que te interesa y preocupa?</p> <p>¿Qué es lo que más te agrada y menos te agrada de tu profesor (es), las materias y las clases?</p> <p>¿Cómo son tus calificaciones?, ¿a qué crees que se deban que sean de ese modo?</p> <p>¿Qué tan seguido te reportan o llaman la atención los profesores?, ¿por qué?</p> <p>Si fueras nombrado director de esta escuela, ¿qué cambiarías?</p> <p>¿Cómo sería una escuela en la que te sentirías más a gusto?</p> <p>¿Qué es lo más importante para ti en este momento?</p> <p>¿Te preocupa algo del futuro?</p> <p>¿Qué posibilidades ves de seguir estudiando al terminar la secundaria?</p> <p>¿Cómo visualizas que sea tu vida cuando tengas 30 años?</p>
<b>Subjetivación</b>	<p>¿Quién eres?</p> <p>¿Cómo eres?</p> <p>¿Cómo te perciben los demás?</p> <p>Cuéntame, ¿cómo consideras que sean los chicos de tu edad?</p> <p>¿Qué características consideras que te diferencian de los adultos y de los niños?</p> <p>¿Qué actividades realizas que sean distintas a las que realizan ellos?</p> <p>¿Hay diferencias entre los hombres y mujeres?</p> <p>¿Por qué crees que son así?</p> <p>Dicen algunos que los chicos de tu edad son apáticos, pocos participativos, ¿qué piensas de ello?</p> <p>¿Por qué crees que algunas personas piensen eso?</p> <p>También algunos dicen, que los chicos de tu edad son violentos, ¿qué opinas de ello?</p> <p>Cuéntame sobre lo que te gusta escuchar y ver, ¿qué tipo de música?, ¿qué estaciones del radio?, si tienes televisión, ¿qué programas ves?, ¿qué te gusta hacer?, ¿por qué?</p> <p>Utilizas Internet, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los chicos de tu edad en esta comunidad?</p>

	<p>Recientemente leí una noticia sobre el aumento del consumo de alcohol y drogas en alumnos de secundaria. Tú, ¿qué opinas de ello?, ¿En esta escuela existirá ese problema?</p> <p>¿Qué ha cambiado en ti en este tiempo en la secundaria?</p>
<b>Sociodemográfica</b>	<p>Nombre (Anónimo)</p> <p>Sexo (No se pregunta)</p> <p>¿Qué edad tienes?</p> <p>¿Qué grado estás cursando?</p> <p>¿En que grupo vas?</p> <p>¿Con quién vives?</p> <p>¿Cuántos hermanos tienes?, ¿de qué edades?, ¿a qué se dedican?</p> <p>¿Dónde vives?</p> <p>¿A qué se dedican tus papás?</p> <p>¿Deseas agregar algo más?</p>

<b>Cuadro 2. Guía de Entrevista para profesores</b>	
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Sociodemográfica y laboral</b>	<p>Nombre</p> <p>Edad</p> <p>Sexo</p> <p>¿Cuánto tiempo tiene siendo profesor?</p> <p>¿Cuál es su formación profesional?</p> <p>¿Trabaja sólo en esta escuela?, ¿dónde más ha trabajado?</p>
<b>Subjetivación</b>	<p>¿Cómo son los chicos que acuden a la escuela secundaria?, ¿qué les gusta e interesa?</p> <p>¿Hay diferencias entre los alumnos de distintos grados y, entre hombres y mujeres?, ¿entre distintos contextos y generaciones?</p> <p>¿Cuáles cree que sean los principales problemas y preocupaciones de los estudiantes de esta secundaria?</p> <p>¿Cómo enfrentan sus problemas los alumnos?</p>
<b>Integración</b>	<p>¿Cómo son las relaciones entre los alumnos?</p> <p>¿Qué hacen juntos hombres y mujeres?</p> <p>¿Cómo van cambiando las relaciones entre hombres y mujeres a lo largo de los tres años de educación secundaria?</p> <p>¿Cuál es la importancia de la amistad para los alumnos de secundaria?</p> <p>¿Cómo se ayudan y apoyan entre ellos?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido con el trato con los alumnos?, ¿a qué creé que se deba?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que tiene al trabajar con adolescentes y cómo intenta resolverlas?</p> <p>Hay alumnos que cuestionan a la escuela por ser un espacio con muchos controles, ¿qué opina al respecto?</p> <p>¿Cuál será el impacto de la educación secundaria en los adolescentes?</p> <p>¿Cómo es la relación de la escuela con la comunidad?</p>
<b>Estratégica</b>	<p>¿Cuáles son las perspectivas que tienen los estudiantes ante la escuela y la educación?</p> <p>¿Cuáles son las respuestas de los alumnos ante las exigencias académicas?</p>

	<p>¿Cuáles son las respuestas de los alumnos ante las normas disciplinarias?</p> <p>¿Considera que la educación secundaria tome en cuenta las necesidades sociales y educativas de los adolescentes suficientemente?</p> <p>Y usted, ¿cómo recupera en clases los problemas e intereses de los adolescentes?</p> <p>¿Cómo influyen las características de los adolescentes en su rendimiento académico y en la forma como realizan sus actividades escolares?</p> <p>¿Cuál es la trayectoria que regularmente siguen los estudiantes de esta escuela a concluir la educación secundaria?</p> <p>Hoy se sigue cuestionando a la secundaria por sus pobres resultados, ¿cómo mejorarlos?, ¿cómo disminuir los índices de deserción y reprobación?</p> <p>Quisiera agregar algo más</p>
--	--

La experiencia estudiantil es un fenómeno complejo, como en general son los fenómenos sociales, y su estudio requiere de diseños de investigación flexibles que consideren una diversidad de métodos, técnicas y datos en su desarrollo. Vasilachis (2006) menciona al respecto que la diversidad de los métodos y de los datos debe ser equivalente a las diferentes propiedades de la cultura y de la acción social en estudio, a fin de reflejarlas preservando sus cualidades.

Por otro lado, la combinación de técnicas y fuentes de información, me permitió contar con elementos para llevar a cabo lo que algunos autores denominan *triangulación* (Bericat, 1998; Taylor y Bogdan, 1986), que es una forma de confrontar y someter a control la información y la investigación en su conjunto, siendo importante para la confiabilidad y validez de los estudios cualitativos.

Con la misma intención de obtener mayor información sobre los espacios escolares y los contextos sociales que enmarcan la experiencia estudiantil y la actuación de los adolescentes en ellos, sin ser una observación participante que requiere de un espacio de tiempo y una inmersión en el campo mayor (Taylor y Bogdan, 1986), llevé a cabo una observación directa de prácticas e interacciones en situaciones (Bertaux, 2005), levantado registros de observación sobre la actuación de los adolescentes en varios espacios del contexto escolar.

Aunado a lo anterior, también recuperé registros fotográficos, con lo que la fotografía se constituyó en otro instrumento que me permitió contar con datos adicionales sobre los

espacios de actuación, actividades, interrelaciones e intereses de los adolescentes, los cuales contribuyeron a la comprensión de la experiencia estudiantil de los adolescentes rurales que cursan la educación telesecundaria.

Emmison y Smith (2000) dicen que la fotografía, marginada en la sociología, nos permite entender aspectos visuales de la vida social. La fotografía es experiencia capturada, vestigios e indicios del transcurso de una biografía e historia (Sontag, 2006), pero no sólo es contingencia o certificado de presencia (Barthes, 2007), es mucho más que un reflejo de realidad, también es una interpretación del mundo (Sontag, 2006), una construcción en la que intervienen procesos de percepción, selección, registro, interpretación y análisis de diversos fenómenos o sucesos, con lo que su potencialidad como documento científico para investigaciones sociales es notable (Roca, 2004).

Al respecto, Bourdieu (2003b) sobre el uso de la fotografía en la sociología menciona, que esta técnica puede permitir al investigador acercarse a la experiencia subjetiva de los sujetos, ya que aun cuando la producción de la imagen sea enteramente adjudicada al automatismo de la máquina, su toma sigue dependiendo de una elección que involucra valores estéticos y éticos. De modo que la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha hecho, el sistema de los esquemas de percepción, de pensamiento y de apreciación, en la medida en que participa de la cultura simbólica de una época, de una clase.

En esta investigación, además de la exploración fotográfica de la vida social (Emmison y Smith, 2000) que realicé a través del registro directo de espacios y formas de interacción de los adolescentes dentro y fuera de las escuela, busqué explorar otros usos de la fotografía en la investigación social.

Solicité a los estudiantes que, haciendo uso de cámaras fotográficas desechables, contaran a través de fotografías cómo era su vida actualmente, lo cual me permitió contar con información adicional sobre la vida cotidiana de los adolescentes, sus intereses, relaciones y aspectos culturales; sobre los distintos espacios de actuación, la importancia que le atribuyen y el lugar que en ellos puede ocupar la escuela. Hay que recordar que desde la perspectiva teórico metodológica adoptada en esta investigación la experiencia escolar fusiona adolescencia y condición estudiantil. Esta forma de emplear la fotografía es

definida por Emmison y Smith (2000) como *técnica autofotográfica*, donde el sujeto de investigación es el responsable de hacer las fotografías, pero la tarea analítica de interpretación recae en el investigador.

En el siguiente cuadro presento un resumen de la información recopilada a través del trabajo de campo realizado en tres telesecundarias, ubicadas en tres comunidades rurales con rasgos distintos del Estado de México, aunque es en el siguiente capítulo donde, como parte del marco contextual, detallaré el proceso que desarrollé para seleccionar la muestra de esta investigación.

<b>Cuadro 3. Recopilación de información</b>			
<b>Comunidad</b>	<b>Comunidad 1 (rural tradicional)</b>	<b>Comunidad 2 (rural mixta)</b>	<b>Comunidad 3 (urbano-rural)</b>
<b>Entrevistas estudiantes</b>	21	20	22
<b>Entrevistas profesores</b>	2	2	4
<b>Observaciones de clases</b>	3	2	0**
<b>Registros fotográficos*</b>	20	19	20

\*El número de registros fotográficos corresponden a los rollos fotográficos, de 24 exposiciones, recuperados en cada una de las escuelas, pero éste no coincide con el número de estudiantes entrevistados, porque algunos estudiantes no regresaron la cámara fotográfica proporcionada, o en otros casos el rollo se veló.

\*\*De la última telesecundaria, la ubicada en la comunidad urbano-rural, no se tienen observaciones de clases porque el trabajo de campo se realizó durante la última semana del ciclo escolar, durante la cual, como en gran parte de las escuelas secundarias, las actividades, ante la entrega de las calificaciones, adquieren otra dinámica; exámenes, labores de limpieza y pintado de aulas, preparación de la ceremonia de clausura, entre otras actividades, ocupan el lugar de las sesiones de cada una de las asignaturas.

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El análisis cualitativo interpretativo pretende hacer inteligible los aspectos relacionados con la perspectiva de los actores, sus opiniones, puntos de vista y representaciones, así como acceder a la subjetividad. Para ello, se busca establecer relaciones, conexiones y articulaciones entre los diferentes componentes del material con que se cuenta (Guzmán, 2004).

El trabajo de análisis de los datos recuperados a partir del trabajo de campo lo desarrollé en dos niveles. Por un lado, las entrevistas transcritas, las sometí a un análisis comprensivo, con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ellos se contenían (Bertaux, 2005), descomponiendo los datos en sus componentes constituyentes



para revelar sus temas y patrones característicos, ordenando y clasificando la información, buscando analogías, construyendo conceptos o categorías y comparando, con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que constituya una respuesta pertinente a la pregunta de investigación planteada, y que supere el marco particular de las observaciones.<sup>15</sup>

Guzmán (2004) menciona que el análisis se nutre de las entrevistas al abordarse las acciones relatadas por los actores en su contexto y el sentido que le confieren, de tal manera que el análisis no se reduce a su contenido. El discurso básicamente se somete a un abordaje comprensivo y sociológico de la subjetividad, más que desde su estructura lingüística o semántica.

Este análisis lo realicé sin perder de vista la escuela de procedencia, y la comunidad donde transcurre la vida cotidiana de los estudiantes, con el propósito de contar con mayores elementos para identificar las posibles diferencias entre las maneras como los estudiantes, de las telesecundarias ubicadas en distintos contextos rurales, construyen sus experiencias estudiantiles.

Por otro lado, la generalización teórica también fue alimentada desde los relatos que, como resultado una codificación vertical de cada entrevista en sí misma, fueron construidos con el propósito de profundizar en cada uno de los casos de estudio. Ello considerando que la unidad de análisis es la experiencia estudiantil que es construida cotidianamente por los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales. En la medida que ésta es, en última instancia, una construcción personal y subjetiva donde entran en juego diferentes elementos e interrelacionan las distintas dimensiones que la componen (socialización, estrategia y subjetivación).

Los relatos de cada experiencia estudiantil de los sujetos que conformaron la muestra de esta investigación son el resultado de este tipo de análisis, donde además de las entrevistas, también analicé los registros fotográficos, los cuales aportan información importante para la reconstrucción de cada caso al ofrecer una mirada de los propios sujetos sobre su contexto

---

<sup>15</sup> La generalización teórica no tiene como base una muestra estadísticamente representativa, sino el proceso de análisis que permite al investigador develar recurrencias y mecanismos genéricos; aspectos generales de los casos particulares que se estudian, con base en lo cual se construyen conclusiones de alcance general.

y vida cotidiana; sobre sus relaciones y grupos de pertenencia; sobre sus intereses, preferencias y las formas de presentarse ante los demás.

El pasaje de las entrevistas y fotografías al relato supone la comprensión global y contextual de cada caso, a la vez que una interpretación donde ciertos datos se discriminan y otros se constituyen como necesarios. Supone una tarea de análisis, ya que establece códigos, jerarquías y articulaciones (Guzmán, 2004).

Guzmán (2004) añade que el relato puede considerarse como una versión depurada y ordenada de la entrevista y que, en una fase de la investigación, opera como insumo de información acerca de las prácticas y de la dimensión subjetiva. Es, en suma, un recurso analítico e interpretativo.

Las entrevistas de los profesores que realicé con fines heurísticos para reconstruir tramas de sentidos que resultan de la confrontación y negociación entre actores, visiones y argumentaciones (Arfuch, 2005), también las sometí a un proceso de análisis interpretativo similar al realizado con las entrevistas de los estudiantes, donde lo importante, para los objetivos de esta investigación, es la visión que tienen estos actores sobre la experiencia estudiantil de los adolescentes que asisten a las telesecuncarias, así como de las condiciones institucionales donde se construye dicha experiencia.

Finalmente, con el mismo propósito, emplearé los registros de observación que recuperé de algunas clases, y la información que algunos registros fotográficos también puedan proporcionar sobre la actuación de los adolescentes y sus relaciones en los espacios escolares.

El objetivo último de toda investigación de este tipo es comprender a partir de los actores sociales la naturaleza de la sociedad en que vivimos, o por lo menos parte de ella. Se trata en última instancia de generar construcciones teóricas que tengan como fundamento los datos que se han construido, lo cual exige una interpretación basada en una indagación que se realiza de forma sistemática (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), donde el conocimiento es el resultado de transacciones con el mundo social, modeladas por nuestros métodos de investigación, y de transacciones con los datos que producimos, a su vez modelados por nuestras ideas y procesos analíticos (Coffey y Atkinson, 2003).

## CAPITULO II

### EDUCACION SECUNDARIA Y RURALIDAD. DESCRIBIENDO EL CONTEXTO



“Quisiera ser gitano y caminar la tierra  
tener la piel y sentir tu miel entre mis labios  
un campesino para extraer los frutos de entre la miseria  
un colibrí y beber del néctar a su gran velocidad...”

(Arturo Meza, *El sueño del ángel*, 2001)

## PROEMIO

### Escuela 1

El director de la telesecundaria, quien también es profesor de uno de los grupos, me comentó sobre la labor que realiza, junto con los otros dos profesores que integran la planta docente, de visitar las casas de la comunidad donde hay jóvenes que pueden integrarse como estudiantes a la escuela.

A veces logran convencer a algunos padres de familia para que sus hijos, quienes están próximos a concluir su educación primaria, o quienes han interrumpido su trayectoria escolar, se incorporen, o reincorporen, a la educación secundaria a través de la telesecundaria. Pero en otras ocasiones, se enfrentan ante la poca valoración que se tiene hacia la educación dentro de algunas familias y la respuesta es negativa.

### Escuela 2

El supervisor de zona escolar, quien me acompañó a la telesecundaria para presentarme ante los padres de familia y explicarles el motivo de mi estancia en la comunidad por algunos días, a decir de él, *para que no se de un mal entendido*, me insistía en la necesidad de conocer *el modelo* de la telesecundaria, los cambios que la más reciente reforma a este nivel educativo incorporó y el trabajo que se realiza en el aula, lo cual me permitiría tener una visión más amplia de lo que son las telesecundarias y sobre los beneficios que ofrecen a los adolescentes que asisten a ellas.

### Escuela 3

En esta telesecundaria, a diferencia de las otras dos seleccionadas para esta investigación, el director no tiene a su cargo ningún grupo escolar, además de que cuenta con personal de apoyo como un orientador y un conserje. Habría que agregar que en el mismo plantel educativo se localiza la supervisión escolar.

El director de la telesecundaria, quien posee estudios de posgrado y que por las tardes labora en otra escuela del mismo nivel educativo, pero localizada en una comunidad urbana, realizando, también, labores directivas, me comentó de las diversas actividades que desde la dirección se promueven para apoyar los procesos formativos de los estudiantes, tales como las actividades físicas, círculos de lectura, o la búsqueda de apoyos en otras

instituciones como talleres o pláticas sobre sexualidad, orientación vocacional o drogadicción, entre otros.

No es el objetivo de esta investigación realizar un análisis del modelo pedagógico de la telesecundaria, ni de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en sus aulas, o de los procesos de gestión que se ponen en marcha. Sin embargo, para comprender el espacio donde los adolescentes construyen su experiencia estudiantil, resulta necesario conocer las características particulares de esta modalidad de educación secundaria.

En este capítulo, realizaré una revisión de los rasgos que caracterizan a la Telesecundaria, sus indicadores educativos, y algo de lo que sobre ella se ha investigado. Además, el análisis del contexto lo extenderé hacia las comunidades rurales que, de manera preferencial, han albergado a las escuelas de esta modalidad educativa y donde los adolescentes objeto de esta investigación viven.

## LA TELESECUNDARIA ENTRE INNOVACIONES E INEQUIDADES

### *LA TELESECUNDARIA: RASGOS Y TRANSFORMACIONES*

Hace cuatro décadas, en 1968, cuando un grupo de estudiantes tomaban las calles de la ciudad de México haciendo valer su derecho a la libertad de expresión, otros, que habitaban en comunidades rurales alejadas y que formaban parte de poblaciones marginadas, veían ampliar sus oportunidades educativas al crearse la Telesecundaria, cuyo objetivo consistió, precisamente, en proporcionar educación secundaria a jóvenes que, preferentemente, habitaban en comunidades rurales e indígenas que no contaban con ese servicio educativo o en lugares donde la cobertura no era suficiente.

La Telesecundaria nacía como una modalidad escolarizada de educación secundaria que incorporaba algunos elementos de la educación a distancia, que contaba con una orientación comunitaria o de desarrollo rural (Calderoni, 1998), y tenía en la utilización de la televisión como herramienta educativa uno de sus elementos centrales. Esto aconteció mucho antes de que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) formara parte del discurso pedagógico cotidiano. La innovación tecnológica y la ampliación de la oferta educativa a bajos costos hicieron de la Telesecundaria una alternativa pertinente para cubrir parte de las necesidades educativas de la población mexicana.<sup>16</sup>

Para la década de los noventa esta alternativa para ampliar la oferta educativa a bajos costos siguió mostrando su vigencia al constituirse, dentro de la ola de reformas educativas que cruzaron el continente, en una pieza clave de la expansión de la educación secundaria en México luego de la reforma que le dio a este nivel el carácter de obligatoriedad en 1993.<sup>17</sup>

La Telesecundaria se convirtió en la modalidad de educación secundaria que más creció en las últimas décadas. A decir de Torres y Tenti (2000), constituye una mezcla particular de estabilidad en cuanto a los objetivos generales que se persiguen, una persistencia en las

---

<sup>16</sup> En un cálculo realizado a finales de la década de los 90's, el costo unitario de la Telesecundaria comparado con los costos estimados de las escuelas secundarias generales, era sólo del 16% mayor. Sin embargo, cuando la comparación se realizaba con el costo que significaría una secundaria general en una zona rural, los costos de operación se estimaban en cuatro veces mayores que los de las telesecundarias (De Moura, Wolff y García, 1999).

<sup>17</sup> Como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1993 se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria y se integró como parte de la educación básica, estableciéndose además, un nuevo plan de estudios para este nivel educativo.

opciones estratégicas fundamentales y un proceso continuo de adaptación a los nuevos requerimientos y circunstancias.

Desde ciertas perspectivas, la Telesecundaria ha sido un programa exitoso (Calderoni, 1998; De Moura, Wolff y García, 1999; Torres y Tenti, 2000) que ha cobrado notoriedad internacional como un programa pionero y ejemplar que muestra la posibilidad de llegar con la educación secundaria a las zonas rurales y a los grupos más apartados. Ha sido retomada en el Sur de Estados Unidos de América, a Centroamérica y algunos países de América del Sur (Torres y Tenti, 2000).

Mientras la matrícula de las secundarias generales y técnicas crecieron en un 20% y 42% respectivamente en el periodo comprendido entre el ciclo escolar 1993-1994 y el 2006-2007, la Telesecundaria en el mismo periodo tuvo un crecimiento del 121% (Ver cuadro 4), con lo que del 1 millón 713 mil estudiantes incorporados al nivel secundaria durante esos trece años, 674 mil 203 (39.3%) lo hicieron a través de la Telesecundaria. Por otro lado, de las 11 993 nuevas escuelas secundarias que se crearon en ese periodo 7 599 (64%) fueron telesecundarias (INEE, 2007).

Para el ciclo escolar 2006 – 2007, se registraron 32 mil 788 escuelas secundarias en México; de ellas, poco más de la mitad (51.7%) eran telesecundarias y en su conjunto atendían a la quinta parte de los 6 millones de estudiantes inscritos en este nivel educativo (INEE, 2007).

<b>Cuadro 4. Crecimiento de la matrícula y de las escuelas de la educación secundaria después de la Reforma de 1993</b>					
<b>Modalidad</b>	<b>1993-1994</b>	<b>2006-2007</b>		<b>Incremento</b>	
		<b>Matrícula</b>	<b>Absoluto</b>	<b>Porcentual</b>	
<b>General*</b>	2 573 417	3 095 319	521 902	20.3	
<b>Técnica</b>	1 209 728	1 714 075	504 347	41.7	
<b>Telesecundaria</b>	558 779	1 232 982	674 203	120.7	
<b>Comunitaria</b>		13 091			
<b>Total</b>	4 341 924	6 055 467	1 713 543	39.5	
<b>Escuelas</b>					
<b>General</b>	8 094	10 676	2 582	31.9	
<b>Técnica*</b>	3 362	4 330	968	28.8	
<b>Telesecundaria</b>	9 339	16 938	7 599	81.4	
<b>Comunitaria</b>		844			
<b>Total</b>	20 795	32 788	11 993	57.7	

Fuente: INEE (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007.

\* Incluye a las secundarias para trabajadores que actualmente atienden a menos del 1% de la matrícula total.

## ***INEQUIDAD Y PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA***

La expansión de la educación secundaria fue uno de los resultados de las reformas educativas implementadas en América Latina a partir de la década de los noventa.<sup>18</sup> Cada vez más adolescentes, antes excluidos de los procesos escolares, se incorporaban a las instituciones educativas, sin embargo, la igualdad de oportunidades educativas seguía estando lejos (Reimers, 2000).

La equidad representa un área en la que el avance ha sido deficiente ya que, entre otros aspectos, el número de niños pobres, de áreas rurales e indígenas que asisten a la escuela ha aumentado, pero aprenden menos y abandonan la escuela más tempranamente que los niños provenientes de familias con un mejor nivel socioeconómico (PREAL, 2006: 5).

En el caso de México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) afirma que la nota más distintiva del Sistema Educativo Mexicano es la desigualdad, la cual se presenta en las oportunidades de acceso, en las trayectorias escolares, en los resultados de aprendizaje y en las condiciones en las cuales se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad (INEE, 2007).

En este contexto en el cual la distancia entre los ambiciosos objetivos propuestos y lo logrado continúa siendo amplia (Tedesco y López, 2004), y donde la educación de los adolescentes se empieza a considerar prioritaria, se ha identificado de manera particular a la educación secundaria como un nivel que requiere una atención urgente, por el rezago educativo que en ella prevalece y porque constituye un umbral infranqueable para muchos jóvenes.

Al respecto, mencionan Tedesco y López (2004) que los diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina coinciden en señalar tanto la importancia crucial de este nivel para los procesos de desarrollo social y para el destino personal de los individuos, como la situación particularmente crítica de su funcionamiento y de sus resultados.

Para la UNESCO la educación secundaria representa un nivel en el que hay que poner atención por su importancia en la formación de los jóvenes, al constituirse en un espacio

---

<sup>18</sup> La educación secundaria tienen una estructura heterogénea entre los países latinoamericanos, en algunos casos como en México forma parte de la educación básica, en otros constituye la educación media, aunque también una parte de ella (tres años por lo general), tienen un carácter obligatorio. Lo anterior hay que considerarlo cuando se revisan los estudios educativos comparativos de la región.



que coincide con transiciones importantes en la vida de los sujetos, donde éstos toman decisiones y elecciones que impactan en su vida futura.

Se plantea, de esta manera, que la expansión de este nivel debe ir acompañada de adecuaciones que lo hagan más pertinente y eficiente. No sólo aparece como urgente la atención de la educación media, y resolver los problemas de cobertura, equidad y calidad que le aquejan, sino también parece necesaria una transformación profunda que la convierta en una verdadera educación para adolescentes cercana a sus intereses y necesidades tanto presentes como futuras (Hargreaves, et al, 2001; Macedo y Katzkowicz, 2002).

En México, a partir de la declaración de la obligatoriedad de la educación secundaria y la puesta en práctica del *Plan de Estudios de 1993*, se incrementó porcentualmente y realmente los niveles de absorción y la matrícula del nivel (Ver cuadro 5), pero el acceso y permanencia de los adolescentes se enfrenta a una serie de inequidades que tienen que ver con factores regionales, socioeconómicos y de género. Inequidades que también se reflejan en los índices de reprobación escolar, que continúan siendo altos, y en los aprendizajes, los cuales siguen siendo deficientes.

<b>Cuadro 5. Evolución de los principales indicadores educativos en México después de la Reforma de 1993 (Educación Secundaria)</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>1993-1994</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2005-2006</b>
<b>Matrícula</b>	4 341 924	5 349 659	5 979 256
<b>Cobertura</b>	68.1%	88.2%	87%
<b>Absorción</b>	85.8%	90%	94.9%
<b>Deserción</b>	8.2%	7.3%	7.7%
<b>Reprobación</b>	24.7%	20.9%	18%
<b>Eficiencia Terminal</b>	77.5%	77.7%	79.2%

Fuente: Elaborado con datos de los informes de labores de la SEP de los ciclos 1998 – 1999, 2003 – 2004, 2005-2006, del *Panorama educativo de México 2007* (INEE, 2007) y del diagnóstico que presenta la RIES en la página Web <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, consultada el 14 de octubre de 2005.

Precisamente, cuando la mirada se pone en el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, éstos también se han visto cuestionados por una serie de evaluaciones, cuyos resultados empiezan a difundirse con mayor amplitud, los cuales permiten apreciar parte del deterioro en que se encuentra la educación secundaria.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Me refiero a evaluaciones internacionales como la realizada por el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA, por sus siglas en inglés), y a evaluaciones nacionales como los Exámenes Nacionales del Logro Educativo en el Centro Escolar (ENLACE).

Diversas investigaciones y análisis comparativos (Sandoval, 2000; Quiroz, 2000; Tedesco y López, 2004; Frigerio, 2000) muestran que los indicadores educativos y los resultados de las evaluaciones también son la expresión de una serie de problemas relacionados con el currículo, con las prácticas escolares que se desarrollan al interior de las escuelas secundarias y con los sentidos que la escuela adquiere para los distintos miembros de las comunidades educativas.

Hay coincidencia en señalar la gran distancia existente entre el discurso y las prácticas escolares, entre los objetivos planteados y los cambios reales, que la escuela es el espacio donde se concretan las políticas educativas, pero también es el lugar donde la vida cotidiana las cuestiona.

### ***LA SITUACIÓN DE LA TELESECUNDARIA***

Para revisar la situación particular de la Telesecundaria recurriré a los documentos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a las evaluaciones realizadas por el INEE y a algunas de las investigaciones que sobre esta modalidad se han realizado en la última década, las cuales, habría que agregar, se han caracterizado por su escasez (Quiroz, 2003).

La Telesecundaria, como ya mencioné, es una de las modalidades a través de la cuales se imparte la educación secundaria en México. Comparte con la secundaria general y la secundaria técnica un currículo nacional que vivió su más reciente reforma en 2006. Sin embargo, debido a sus características distintivas, y ante la necesidad de fortalecer la modalidad para hacer frente a los grandes cuestionamientos que se han realizado a su eficacia (SEP, 2001; SEP, 2002; Santos 2001), cuenta con una renovada propuesta pedagógica.

El llamado *Modelo Renovado de Telesecundaria*, tiene sus fundamentos pedagógicos en el *Plan y Programas de Estudio 2006*, con énfasis en el alumno como partícipe activo en la construcción de los conocimientos y en la valoración de sus experiencias previas, y pretende enriquecer la interacción en el aula con base en la utilización de diversos materiales educativos y el desarrollo de múltiples y variadas actividades de aprendizaje (SEP, 2006).

La diferencia principal entre la Telesecundaria y las otras modalidades de educación secundaria se encuentra en su operación y organización. Un docente imparte todas las asignaturas, y aunque dentro de la propuesta pedagógica cada docente debe hacerse cargo de un grupo, en la práctica hay escuelas unitarias, es decir, escuelas donde un solo docente atiende los tres grados, y escuelas bidocentes, donde un profesor tiene a su cargo dos de los tres grados.<sup>20</sup>

La existencia de telesecundarias multigrado, que para algunos investigadores representó una sorpresa (Santos y Carvajal: 2001; Santos 2001), constituye una realidad para el 21.4% de las escuelas de esta modalidad educativa (INEE, 2007). Hay que agregar que en la mayoría de estas escuelas, alguno de los profesores también cumple con las funciones directivas que la institución requiere.

Otros de los aspectos que condicionan el funcionamiento de las telesecundarias, y que son más que evidencia anecdótica de problemas (De Moura, Wolff, García, 1999), son: las carencias de infraestructura y equipamiento, que van desde la insuficiencia de textos, pupitres y sanitarios, hasta la falta de aulas, talleres, laboratorios, energía eléctrica, televisores, antenas y decodificadores; la alta movilidad de los profesores; la inasistencia de los maestros y los problemas de capacitación y actualización docente que se enfrentan (Santos y Carvajal, 2001; Quiroz, 2003; INEE, 2007).

La edad de los alumnos y la existencia de grupos pequeños (Quiroz, 2003), son también aspectos que se conjugan para crear las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos que se llevan a cabo en las telesecundarias, y se construyen las experiencias estudiantiles de los jóvenes que asisten a ellas.

La extraedad al comienzo de la educación secundaria da cuenta de ingresos tardíos a la primaria, de repeticiones de grado o de deserciones temporales. En la Telesecundaria estos factores están presentes en mayor proporción que en las secundarias generales y técnicas. Mientras en las secundarias generales y técnicas alrededor del 94% de los estudiantes cursa

---

<sup>20</sup> La mayoría de los profesores de Telesecundaria cuentan con estudios de Normal Superior o equivalente, es decir con estudios de licenciatura, sin embargo, hay un grupo de ellos, que ante el gran crecimiento de la oferta educativa de la Telesecundaria, antes de incorporarse a esta modalidad eran profesores de primaria, cuando para ello se requería la Normal básica que se cursaba sin estudios previos de bachillerato.

el primer grado del nivel en la edad normativa (12 ó 13 años), en la Telesecundaria, uno de cada diez estudiantes lo hace con 14 años y el 5% con 15 o más (INEE, 2007).

Por otro lado, se sabe poco sobre las maneras como se desarrollan los procesos educativos al interior de las aulas de las telesecundarias, donde un conjunto de elementos (alumnos, profesores, contenidos y materiales educativos) se interrelacionan originando complejos intercambios y transacciones que de manera cotidiana reconstruyen el modelo pedagógico (Carvajal, 2003).

Una mirada a las aulas de las telesecundarias es realizada por Carvajal (2003), la cual, no obstante enfocarse en las clases de Matemáticas, nos puede permitir tener una idea de cómo opera el modelo pedagógico de manera cotidiana.

Esta autora menciona que hay un control y estructuración elevados de las tareas por parte del profesor, quien se desempeña más como administrador del tiempo y organizador de las actividades preestablecidas por la Guía de Aprendizaje.<sup>21</sup> A decir de Quiroz (2003), las guías son el instrumento fundamental en el que se apoya el profesor para programar las actividades y en el lugar esencial en el que se objetiva físicamente el trabajo de los alumnos; se convierte en el instrumento para demostrar que han trabajado y aprendido la lección.

En general en las telesecundarias hay un uso discrecional de los recursos didácticos, lo cual se acentúa en situación multigrado donde se prescinde de algunos, desarrollando soluciones intuitivas que van desde la dosificación y selección de los contenidos hasta el manejo de los mismos sin diferenciación de grados.<sup>22</sup>

Ante un enfoque que promueve la resolución de problemas en situaciones contextuales que permita generar conjeturas, la operación en el aula muestra el predominio de los ejercicios para la adquisición de destrezas técnicas específicas. En lugar del proceso interactivo y

---

<sup>21</sup> Antes de la reforma de 2006, los alumnos contaban con una *Guía de aprendizaje* y un *Libro de Conceptos Básicos* por cada asignatura, ahora éstos se encuentran integrados en un *Libro para el Alumno* por asignatura integrado por dos volúmenes, donde además de proporcionar información básica sobre los contenidos disciplinarios, se plantean una serie de actividades y ejercicios que pretenden articular los distintos medios y recursos didácticos (Eternod, et al, 2006).

<sup>22</sup> Prescindir de los recursos didácticos también puede darse en las escuelas con organización completa. Por ejemplo, en nuestro trabajo de campo en una de las escuelas, aquella que contaba con una organización completa, además de personal de apoyo, los alumnos entrevistados de uno de los grupos mencionaron que su profesor nunca hacía uso de los programas televisivos, porque a decir de él, éstos no eran importantes.

participativo entre maestro y alumnos que promuevan el desarrollo de habilidades reflexivas y argumentativas. En el aula se desarrolla una interacción en la cual, a preguntas cerradas de los docentes, se siguen respuestas predeterminadas de los alumnos. En contraste con la propuesta para favorecer habilidades de autoaprendizaje en los alumnos, en el aula se opera para cumplir con los requisitos específicos de tareas rutinarias y esquemáticas (Carvajal, 2003).

Los profesores hacen también un uso discrecional del modelo pedagógico propuesto, no toman las decisiones que lleven a la diversificación de estrategias didácticas, a la adecuación de contenidos y su aplicación en otros contextos. Los docentes se han limitado a reproducir un papel de *mediador* literal y limitado que hace de la utilización de la tecnología y de las herramientas de educación a distancia una labor aparentemente mecánica (Carvajal, 2003).

Estos problemas ejemplifican la distancia que existe entre el modelo pedagógico y los enfoques de las asignaturas, por un lado, y el modelo que opera en las aulas, por el otro (Carvajal, 2003). Distancias entre currículo y prácticas de enseñanza que han sido analizadas en las otras modalidades de educación secundaria por otros autores (Quiroz, 1996; Quiroz, 1998; Quiroz; 2000), quienes concluyen que éstas condicionan las posibilidades de aprendizaje de los adolescentes.

No hay que perder de vista el rasgo particular de las telesecundarias donde un solo profesor se hace cargo de todas las asignaturas del plan de estudios, cada una de las cuales cuenta con rasgos disciplinarios particulares y con estrategias didácticas específicas, lo cual puede complicar la tarea docente. En este sentido, De Moura, Wolff y García (1999) señalan que muy pocos profesores poseen las habilidades docentes y la preparación necesaria, así como el tiempo y la iniciativa disponibles para atender las exigencias que implican la labor docente en las escuelas telesecundarias, en tanto Torres y Tenti (2000) identifican que el elemento más débil del sistema de Telesecundaria es el profesor.

Con lo hasta aquí revisado se puede apreciar la existencia de un debate en torno a la Telesecundaria, su funcionamiento y resultados. Por un lado, hay aspectos que han sido valorados por algunos estudios, incluso algunos elementos de su modelo educativo son percibidos con la capacidad para ser transferidos y/o adoptados por el sistema educativo

regular (Torres y Tenti, 2000), pero, por otro lado, hay una serie de cuestionamientos a su funcionamiento y eficacia.

A las fortalezas de la educación telesecundaria que, desde algunos frentes, se identifican, pueden añadirse: la proximidad que tienen los profesores con los estudiantes, situación que puede promover relaciones de mayor confianza (Bibiano, 2008); la atención personalizada y un mejor seguimiento de los alumnos (De Moura, Wolff y García, 1999); la disminución del esfuerzo de adaptación a la fragmentación curricular (Quiroz, 2003).

También algunas investigaciones han mostrado la alta valoración que parece tener la Telesecundaria entre sus alumnos y profesores. Por ejemplo Quiroz (2003), al analizar los sentidos que los estudiantes atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico, concluye que los juicios de valor de los estudiantes esbozan una descripción de las telesecundarias como espacios en los que los elementos del modelo pedagógico, su complementación y el maestro único de grupo generan argumentos y confianza respecto de sus posibilidades de aprendizaje y de éxito en este nivel escolar.

Por su parte Bibiano (2008), al revisar la pertinencia de la Telesecundaria desde sus actores (alumnos, profesores, padres de familia y exalumnos), menciona que para éstos las telesecundarias ofrecen una educación de calidad, no obstante sus grandes carencias de infraestructura, porque permite a los estudiantes obtener conocimientos que en otro lado no obtendrían e ingresar a las escuelas del próximo nivel educativo. Resalta la oportunidad que ofrece la Telesecundaria a los adolescentes de comunidades rurales de cursar la educación secundaria y con ello disminuir el rezago educativo que éstas padecen.

### ***LA TELESECUNDARIA A DEBATE***

Son precisamente en las comunidades rurales donde la Telesecundaria focaliza su presencia. El 87% de las escuelas de esta modalidad se ubica en las localidades menores a 2 mil 500 habitantes y, seis de cada diez brindan servicio en localidades de alta y muy alta marginación. Además, la presencia de población indígena también es comparativamente más importante en Telesecundaria que en las modalidades tradicionales.

Tomando en cuenta el contexto en el que las telesecundarias se ubican, se ha afirmado que éstas han cumplido cabalmente con el cometido para el que fueron creadas: proporcionar educación secundaria a millones de egresados de primaria en comunidades rurales

marginadas que, de otra manera, no hubieran podido continuar estudiando (INEE, 2007). Sus índices de reprobación son menores que en las otras modalidades,<sup>23</sup> y los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicamente más bajos disponen de un mayor *techo* para desarrollar sus habilidades académicas (Muñoz y Solórzano, 2007).

Desde la otra posición del debate, aunque se reconoce que la participación de la Telesecundaria en la ampliación en las oportunidades de acceso ha sido extraordinaria y, probablemente, lo seguirá siendo durante los próximos años, se establece que sus resultados son desalentadores (Santos, 2001).

Todas las evaluaciones estandarizadas (PISA, EXCALE, ENLANCE) realizadas durante la última década son consistentes en mostrar que los estudiantes de secundaria alcanzan resultados de aprendizaje más bajos que sus pares que asisten a las otras modalidades de este nivel educativo (INEE, 2007).

Santos (2001) concluye en su estudio sobre las oportunidades educativas que ofrecen las telesecundarias ubicadas en zonas rurales marginadas, que la Telesecundaria aún está distante de saldar la deuda en términos de equidad y eficacia para con los jóvenes que acuden a ellas, ya que esta modalidad no sólo es incapaz de compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de sus alumnos, sino que las reproduce y acentúa al operar desigualmente, dándole menos a quines más necesitan.

En el mismo sentido, Pacheco (2006) menciona que los adolescentes mexicanos de principios del siglo XXI viven una paradoja. Por una parte, la centralidad del conocimiento se establece como uno de los rasgos característicos del mundo que les tocó vivir pero, por otra, los adolescentes son excluidos de las posibilidades de acceder a una educación de calidad, debido a diversos factores, entre los que se encuentran la pobreza y la falta de calidad de la educación que se les otorga.

La educación rural en México, y en Latinoamérica en general, se caracteriza por una inequidad, toda vez que las estructuras educativas no facilitan el cumplimiento del principio democrático de igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y la población

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, para el ciclo escolar 2005-2006, el índice de no aprobación para telesecundaria fue de tan sólo 2.9%, mientras que para la secundaria general fue de 9.9% y para la secundaria técnica de 11.8% (INEE, 2007).

rural; por la baja cobertura de la oferta educativa que se traduce en un significativo porcentaje de escuelas que sólo ofrecen algunos grados de educación básica, y en las escasas posibilidades que tienen los jóvenes de alcanzar los niveles superiores de educación; y por el déficit en el rendimiento educativo que impide el logro de los fines de la educación (Mendoza, 2004).

También existe una concentración en la toma de decisiones en materia curricular y administrativa; una desvinculación entre la educación formal y las modalidades de educación no formal o de adultos; una escasa pertinencia curricular, ya que los contenidos son concebidos en la mayoría de los casos a partir de situaciones ajenas al ámbito rural, resultando currículos universalizantes, excesivamente extensos y con muy poco margen de adaptación a las situaciones locales (Viñas-Román, 2003).

Hay una falta de coordinación entre las diferentes agencias que desarrollan programas educativos para el sector rural, además de una desvinculación entre la escuela y la comunidad, que refleja la pérdida progresiva de protagonismo de la escuela como espacio de encuentro entre las políticas del Estado y la sociedad rural en general. Desencuentro que se manifiesta en la incapacidad de la escuela para utilizar las oportunidades educativas que ofrecen las comunidades rurales y, para convocarlas para construir compromisos a favor de la educación de los niños y jóvenes (Mendoza, 2004).

Finalmente, hay poca visibilidad de métodos y procedimientos de enseñanza; inadecuada o insuficiente infraestructura escolar; dotación deficitaria de recursos didácticos; falta de eficiencia en la supervisión escolar; problemas en la evaluación del rendimiento escolar; baja compenetración del docente con la comunidad e insuficiencia de los programas de asistencia escolar (Mendoza, 2004).

Se puede concluir, considerando las condiciones en las que opera la educación rural, y en particular la inequidad e ineficacia con la que funciona la Telesecundaria en las zonas rurales, que si bien existe una valoración positiva entre diversos actores escolares, y una confianza en las posibilidades de aprendizaje que en ella se pueden desarrollar, producto de las *bondades* de su modelo pedagógico y de algunos rasgos de su operación, así como de los bajos niveles de reprobación que se experimentan, esta valoración y confianza son



construidas ante un panorama estrecho de oportunidades educativas, culturales y sociales con las que cuentan los jóvenes rurales.

En México, la Telesecundaria, y en general la educación secundaria, se enfrenta a viejos problemas que prevalecen y a retos nuevos que se configuran después del par de reformas educativas que ha experimentado en las últimas décadas. La primera, llevada a cabo a principios de los 90 le asignó el carácter de obligatoriedad y modificó su estructura curricular, la segunda, denominada en un principio *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES) y después sólo *Reforma de la Educación Secundaria* (RS),<sup>24</sup> que está en marcha a partir del ciclo escolar 2006 – 20007, volvió a modificar su plan y programas de estudio en su afán de construir una educación para adolescentes cercana a sus intereses y necesidades.

La RS se plantea como finalidad la construcción de una educación secundaria para adolescentes que haga frente a los retos de equidad y calidad que persisten, así como para dar respuesta a las exigencias sociales actuales que se incrementan; *es esencial que la escuela secundaria se ocupe de comprender y caracterizar al adolescente que recibe, y de definir con precisión lo que la escuela ofrece a sus estudiantes, para quienes las transformaciones y la necesidad de aprender nuevas cosas serán una constante* (SEP, 2006: 14).

La RS se presenta como una continuación de la reforma de 1993, fundamentada básicamente en los mismos objetivos, que pretende darle solución a problemas no resueltos por ésta, no circunscribiéndose a lo curricular, sino contemplando además lo organizacional y el desarrollo profesional de docentes y directivos.

De esta manera, la RS es al mismo tiempo el reflejo de una continuidad en las políticas educativas derivadas del ANMEB, pero también muestra los retrasos en la implementación de otras políticas (Latapí, 2004), además de constituir una respuesta a las evaluaciones que sobre la educación secundaria se han realizado, las cuales han llevado a concluir que ésta es

---

<sup>24</sup> El Programa de *Reforma Integral de la Educación Secundaria* estaba contemplado en el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (ProNaE), iniciando sus trabajos en el 2002 y después de verse cuestionada su propuesta curricular, en el ciclo escolar 2005 – 2006 inicia su prueba piloto en 135 escuelas en el país, y en el ciclo escolar 2006 – 2007 inició su operación en todos los planteles educativos de este nivel educativo. Por otro lado, como parte de las discusiones y negociaciones, el adjetivo de integral desaparece, para quedar sólo como *Reforma de la Educación Secundaria* (RS). Por un tiempo las siglas utilizadas por las autoridades educativas para referirse a ella fue RES.

un *foco rojo*, por la situación crítica que enfrenta; el principal reto del sistema educativo mexicano para ofrecer una educación de buena calidad para todos (INEE, s/f).

## RURALIDADES Y JUVENTUDES

### RURALIDADES EN TRANSFORMACIÓN

En la revisión que he realizado páginas atrás de los rasgos que caracterizan a la Telesecundaria en México, he mencionado que son los jóvenes rurales sus principales destinatarios, y que éstos, a pesar de las mayores posibilidades que tienen hoy en día de acceder a ella, de los bajos niveles de reprobación que experimentan y de la alta valoración que parecen mostrar hacia la modalidad, se encuentran en realidad con limitadas oportunidades educativas, las cuales son reflejo, por un lado, de la ineficacia e inequidad con la que opera la Telesecundaria, y en general el Sistema Educativo Mexicano, y por otro, de los procesos de marginación social que padecen amplios sectores de la población que habitan las zonas rurales en este país.

Las áreas rurales han experimentado grandes transformaciones en las últimas décadas, las cuales han trastocado las conceptualizaciones, que fundamentadas en una perspectiva dicotómica, distinguían lo rural de lo urbano, vinculando lo primero a las actividades agropecuarias y a lo tradicional, y lo urbano a las actividades industriales y a lo moderno. En este sentido, la sociedad rural era, *esencialmente, la sociedad en la cual los individuos activamente ocupados lo están en la actividad agrícola, en sentido amplio, como la explotación y cultivo de las plantas y animales. El resto de la población, al vivir vinculada a ese medio y a esa actividad está profusamente marcada por esas características* (Solari, 1968: 17).

De esta manera, la ruralidad tradicional se ha caracterizado, según Gómez (2003), por: 1.- la dedicación casi exclusiva a las actividades agropecuarias regidas por ciclos naturales sin mayor capacidad de intervención del hombre; 2.- la regulación de las actividades a través de ciclos naturales que genera en sus habitantes una noción del tiempo y de su uso que contribuye a la constitución de una cultura específica; 3.- una población rural que se encuentra dispersa en territorios de baja densidad; 4.- la dispersión y el relativo aislamiento, el cual impide a estas comunidades acceder a condiciones de bienestar (servicios e infraestructura básica) y a los avances de la cultura (alto analfabetismo y malas condiciones de educación) y; 5.- la subvaloración de lo rural y sobre valoración de lo urbano, creando condiciones para fuertes flujos migratorios desde el campo a las ciudades.

Agrega Solari (1968), a la caracterización de las sociedades rurales desde la perspectiva dicotómica, los siguientes rasgos: 1.- el principio de la herencia es más fuerte en el medio rural que en el urbano, es decir, el lugar que un una persona ocupa en la sociedad va a estar determinado, esencialmente, por el lugar que ocupaban sus padres; 2.- las áreas rurales presentan una menor estratificación social que en las áreas urbanas, pero una menor movilidad social; 3.- el número de personas con que cada habitante del medio rural establece relaciones y entra en contacto, voluntario e involuntario, es menor en el medio rural que en el urbano, pero, en el medio rural se tiene un mayor conocimiento del otro con el que se entra en relación. Es decir, el sistema de interacción rural es menos diferenciable y complejo que el urbano, pero también puede decirse que es menos superficial, mecanizado y estandarizado y; 4.- en los medios rurales hay un mayor contacto con la naturaleza que en los medios urbanos.

El alcance de esta perspectiva dicotómica se enfrentó con cuestionamientos ya desde la década de los 60. El propio Solari (1968) señalaba al respecto que: existen una serie de escalones intermedios que van creando una transición insensible entre el medio rural propiamente dicho y el urbano;<sup>25</sup> existen poblaciones rurales más complejas que algunas urbanas; se tiende a acentuarse el proceso de urbanización de la vida rural; hay mayores contactos entre la poblaciones rurales y las urbanas; se amplían la utilización de medios mecánicos en las actividades económicas; el aislamiento se ha roto o disminuido considerablemente; las mismas sociedades rurales latinoamericanas contienen diferencias sumamente importantes y , es necesario recurrir a varias dimensiones para el análisis de lo rural (ocupación, tamaño de la población, distribución del espacio, rasgos socioculturales, etc.).

Sobre la línea de estos cuestionamientos es que hoy en día se habla de una *nueva ruralidad*, sustentada en las grandes transformaciones que han redefinido las relaciones campo-ciudad, y desdibujado las fronteras entre lo rural y lo urbano, produciendo hibridaciones culturales y nuevas, complejas y heterogéneas realidades rurales. Emergentes ruralidades donde la vida cotidiana se redefine y las identidades se reconstruyen (Ramírez, 2005; Méndez, 2005; Arias, 2005; Canabal, 2005).

---

<sup>25</sup> Aldo E Solari (1968), a pesar de los cuestionamientos que plantea a la perspectiva dicotómica, señala que para el estudio de las sociedades latinoamericanas es útil seguir con la distinción entre campo y la ciudad.

Las comunidades rurales han presentado una disminución importante de su expresión cuantitativa (Gómez, 2002). En ellas, la condición de aislamiento deja de ser un rasgo esencial como resultado de los procesos de urbanización; del mayor acceso que las personas hoy tienen a vías y medios de comunicación, así como de una mayor relación con los miembros de otras comunidades rurales, incluso con los centros urbanos de distintos tamaños y con el exterior en un mundo que se globaliza. Mayor movilidad, intercambios, migración nacional e internacional, comercio, nuevas tecnologías, son algunos de los aspectos que producen nuevas interacciones y síntesis de elementos culturales locales y urbanos.

La agricultura ha dejado de ser en muchas de ellas el eje articulador de las economías locales, así como la base de la supervivencia de las familias rurales (Arias, 2005). Las actividades productivas se han diversificado, de tal manera que lo rural trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios.

Estos procesos de transformación productiva y laboral han provocado el desarrollo de la pluriactividad, la cual describe el proceso de emergencia de un conjunto de nuevas actividades que tienen lugar en el medio rural, realizadas tanto dentro como fuera de la propiedad campesina, y las cuales pueden estar o no relacionadas con la actividad agrícola tradicional (Méndez, 2005).

Lo rural es configurado por aspectos territoriales, productivos, simbólicos, saberes, formas y estilos de vida en el campo (Caputo, 2006), por la historia, la tradición, la dinámica social y económica que han ido tejiendo la heterogeneidad de significados y la diferenciación socioeconómica de los grupos y de las comunidades (Díaz, 2006).

Hoy parece existir un consenso sobre la heterogeneidad que caracteriza a las zonas rurales latinoamericanas (Corvalan y Duhart, 2007), sin embargo, la marginalidad y la dependencia con respecto a los centros urbanos parece ser un aspecto que prevalece en la mayoría de los casos (Viñas-Román, 2003). El mundo rural es un medio dinámico, con rezagos y retos para una población que ha tenido que adecuar sus estrategias de sobrevivencia y de vida a la realidad de los cambios económicos, sociales y culturales que ha propiciado el acelerado proceso de mundialización (Canabal, Conteras y León, 2006).

Para el caso de México la OCDE (2007) señala que el país sobresale por su concentración (26% de la población está concentrada en tres ciudades metropolitanas), y en el otro extremo, también por su dispersión (23% vive en localidades de menos de 2500 habitantes y casi el 40% en localidades con menos de 15000 habitantes). Lo rural engloba a más del 80% del territorio mexicano y alberga una parte importante de la población (entre 23% y 37% según varias definiciones; hasta 38 millones de personas), aunque contribuye con una pequeña parte a la economía (entre 10% y 26%).

Se señala además, que la población rural está en declive desde hace mucho tiempo en términos relativos y, desde el 2000, también en términos absolutos en las localidades rurales dispersas (menos de 2500 habitantes), siendo la emigración de la población joven a las ciudades de tamaño mediano y al extranjero la principal causa de esta disminución, lo que a su vez, tiene múltiples efectos económicos y sociales.

La disparidad rural-urbana es significativa en términos de niveles de vida: el PIB per cápita nominal es de menos de la mitad en áreas rurales comparado con áreas urbanas. La pobreza extrema es principalmente un fenómeno rural. Pobreza que contrasta con la riqueza de recursos naturales con que cuentan las áreas rurales.

La transición de la agricultura a otras actividades se está dando a un ritmo acelerado en las áreas rurales. La diversificación hacia distintas actividades manufactureras y de servicios tales como el turismo, contribuye a mejorar las condiciones sociales en zonas rurales. Sin embargo, las oportunidades para encontrar trabajos formales y bien remunerados aún son pocas.

Otra de las características demográficas importantes del México rural es la presencia de población indígena. En 2005, 82% de la población que habla lenguas indígenas, esto es 6 millones de personas, vivían en localidades rurales, de las cuales el 62% habitaba en comunidades rurales dispersas y el 20% en rurales semiurbanas, concentradas en 12 estados, particularmente en la región sur sureste del país. Población que, a pesar de su riqueza cultural, es el grupo que vive en las condiciones más pobres, con los niveles de educación y salud más bajos.

No hay uno, sino varios Méxicos rurales. Existe el rural pobre pero no se puede generalizar que lo rural es pobre. Hay una parte de la economía rural que está fuertemente vinculada al

sector agropecuario, de bosques y de pesca, además de que existe un rural diversificado hacia industrias manufactureras y de servicios. Hay áreas rurales con importante desarrollo turístico, y otras que cuentan con recursos naturales, culturales y energéticos que podrían contribuir a su propio desarrollo, y al del país en general.

La población rural en México, concluye la OCDE en su informe, es grande, dispersa, predominantemente joven y pobre (OCDE, 2007). Estas características que configuran los contextos rurales contemporáneos en América Latina, y en particular en México, plantean desafíos de reinterpretación del sujeto social juvenil para comprender tanto sus condiciones objetivas como subjetivas de acercamiento a la oferta educativa y formación laboral (Corvalan y Duhart, 2007).

### ***JUVENTUDES RURALES***

Menciona Durston (2001) que la juventud rural es sin duda uno de los sectores socio-demográficos más excluidos de la sociedad latinoamericana. Exclusión que se caracteriza por una invisibilidad ante los ojos de planificadores e investigadores la cual, a su vez, contribuye a perpetuar la exclusión de la que son objeto los jóvenes rurales.

Los estudios sobre juventud poseen un sesgo urbano, e incluso muchos de ellos han llegado a identificar a la cultura juvenil como una cultura eminentemente urbana. La precoz inserción laboral de los habitantes de las zonas rurales, o una parentalidad más temprana en comparación con quienes habitan las ciudades, hacía suponer que en esas áreas no tenía lugar la *moratoria social* característica de la juventud (Durston, 2001; Kessler, 2007).

Por otro lado, la débil presencia de los jóvenes rurales en la esfera pública y el no ser considerados como un problema social, como lo han sido históricamente varios sectores de la juventud urbana, llevaron a que no fueran objeto de preocupación por parte del Estado ni de la políticas públicas (Kessler, 2007).

A decir de Durston (2001), la exclusión que padece la juventud rural se asocia a dos fenómenos propios de su condición de jóvenes rurales: los pocos o nulos derechos de voz que tienen en la toma de decisiones familiares y comunitarias, y en el control sobre recursos, por la herencia gerontocrática y patriarcal de las culturas campesinas; y la carencia de espacios propiamente juveniles en el campo.

En el caso de México, los análisis que se han realizado a partir de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, han llevado a algunos autores a afirmar que la juventud rural forma parte de una juventud desconectada y desigual, con escaso o nulo acceso a servicios de salud, garantías laborales, informalizada, cuyos reclamos se inscriben en una lógica absolutamente estructural, aspiraciones elementales de justicia social y bienestar (Reguillo, 2007).

Los jóvenes rurales mexicanos, según Reguillo (2007), en su mayoría, acceden a los bienes de consumo a través del mercado *pirata* y son proclives a la justicia por propia mano, no como un dato intrínscico a su condición, sino como una expresión de la vulnerabilidad que experimentan y a la percepción que poseen de ser objeto de un *abandono* institucional.

Además, menciona la misma autora, están insatisfechos con lo que han logrado, se muestran más conservadores y autoritarios en lo que toca a los cambios culturales y muy desconcertados frente a su propia posibilidad de acción en lo político, frente a los jóvenes urbanos de estrato *medio* y *alto*, adscritos a patrones de consumo global, confiados en el futuro y satisfechos en lo general con los logros alcanzados y, aunque menos, igualmente desconcertados en cuanto a su participación en el espacio público.

La familia continúa siendo el principal agente de socialización de los jóvenes rurales aun cuando se haya ampliado la cobertura de los servicios educativos y extendido la influencia de los medios de comunicación. Menciona Pacheco (2004) que la familia rural impide la exclusión de los jóvenes de la sociedad, ya que al retenerlo dentro de sus dinámicas permite que los jóvenes tengan un lugar dentro de la sociedad a través de la pertenencia a la familia.

Pero la familia rural, y en general las comunidades rurales, se caracterizan por poseer estructuras patriarcales y gerontocráticas, las cuales producen un choque intergeneracional que tienen como un elemento importante la propiedad y distribución de la tierra familiar. La posibilidad o no, de acceder a la tierra es un factor clave en las decisiones juveniles de emigrar, lo cual a su vez se convierte en una amenaza de subsistencia de las unidades familiares (Kessler, 2007).

En particular, existen procesos de inequidad y discriminación que colocan a las jóvenes en desventaja con respecto a los hombres, manifestándose lo anterior en aspectos como la sobrecarga de trabajo doméstico, las pocas oportunidades laborales extrahogareñas con las que cuentan, una vida social controlada, el escaso o nulo acceso a educación sexual y



reproductiva, la violencia familiar, las menores oportunidades de herencia de la tierra que poseen y, el trabajo y la maternidad temprana que muchas de ellas experimentan (Kessler, 2007).

No obstante lo anterior, algunos autores han puesto en evidencia la tendencia a una mayor participación económica de la mujer rural como producto de los procesos de migración. Hay una incorporación cada vez más intensa de ellas en los procesos económicos con la finalidad de completar o generar ingresos para núcleo familiar; cada vez más hogares son encabezados por mujeres y en muchas comunidades agrarias las mujeres han tenido que tomar en sus manos el trabajo de la parcela y el trabajo comunitario. Participación que ha contribuido a que adquieran un papel más protagónico en los procesos organizativos y políticos de sus pueblos y comunidades ante la creciente ausencia de los hombres (Canabal, 2006).

La juventud indígena es uno de los sectores donde la invisibilidad parece ser un problema aún mayor, ya que se asume que los jóvenes indígenas enfrentan problemas similares a la juventud rural en general, agravados por una mayor exclusión vinculada a los altos índices de pobreza, así como por la discriminación aún existente, pero en realidad existen pocos estudios que aborden la cuestión indígena en relación con la juventud rural.

Los estudios específicos se centran en las organizaciones comunitarias y en la relación de los jóvenes indígenas con la tierra. Los jóvenes indígenas muestran un arraigo muy fuerte a la tierra y a todo lo que guarda relación directa con ella (alimento, recreación, religión), por lo que la falta de acceso a ella impacta negativamente en la cohesión y continuidad comunitaria (Kessler, 2007).

En el anterior apartado revisé algunos de los rasgos que adquiere la educación en los contextos rurales. Se ha experimentado un incremento de la escolaridad de los jóvenes rurales en los últimos años, los cuales en promedio han duplicado los años de estudio que poseen sus padres y se registra una mayor escolaridad entre las mujeres. Hay una alta valoración hacia la educación en la familia rural. Pero el incremento de la escolaridad es menor que en la juventud urbana e insuficiente para hacer frente a los grandes retos que impone el mundo actual a los jóvenes rurales (Kessler, 2007).

Con respecto al mundo del trabajo, los jóvenes rurales tienen un contacto más temprano con él, en la mayoría de los casos vinculados con la agricultura familiar. La situación ocupacional de los jóvenes rurales se caracteriza por la proletarización, la desocupación, por una heterogeneidad laboral con mayor peso en la ayuda familiar no remunerada y por la pluriactividad como complemento del trabajo en las unidades familiares (Kessler, 2007).

Hay una mayor tasa de actividad laboral en hombres que en mujeres, aunque el trabajo femenino tiende a invisibilizarse, ya que muchas realizan actividades laborales que son percibidas, por ellas y sus familias, como parte de las tareas domésticas y, por lo mismo, no son consideradas como trabajo. La realización de tareas intensas sin paga ni reconocimiento por parte de las mujeres, así como el tener que enfrentar prejuicios sexistas que obstaculizan su contratación en los espacios laborales fuera del hogar son muestra de la situación desventajosa de las mujeres en el campo (Kessler, 2007).

Autores como Pacheco (2004) registran otro proceso: el de la instalación de formas fabriles en las zonas rurales, las cuales han descubierto a las mujeres jóvenes como mano de obra barata, cuya flexibilidad les permite insertarse en esquemas de maquilización dentro del campo. Además, la desocupación de las jóvenes rurales no las convierte en desempleadas, sino que las devuelve al ámbito de los quehaceres del hogar.

La migración es otro de los fenómenos que caracterizan a las comunidades rurales y en el que participa una gran cantidad de jóvenes. Entre sus condicionantes, además de la atracción que pueda representar las zonas urbanas y hacia otros países, hay una serie de factores de expulsión rural que tienen que ver con la falta de acceso a la tierra, las malas condiciones laborales que se enfrentan, las carencias de servicios educativos y de salud, así como la necesidad de ayudar a las familias de pertenencia. En este contexto, hoy se observa una mayor voluntad de migración en mujeres y en personas con mayores niveles de escolaridad (Kessler, 2007).

La OCDE (2007) señala, para el caso de México, que una creciente cantidad de jóvenes, en su mayoría hombres, emigran a ciudades más grandes y al extranjero, principalmente a Estados Unidos de América. Se está experimentando una disminución en la cantidad de jóvenes en áreas rurales, lo cual tienen un impacto significativo en la vida de las comunidades rurales. Familias divididas, envejecimiento temprano promedio de la

población, una mayor relación de dependencia de la gente mayor y feminización de la población rural son algunos de sus efectos.

Otras de las consecuencias es el envío de remesas que se convierten en una nueva fuente de ingresos, la cual cada vez es más importante en términos de porcentaje en el ingreso del hogar. En 2004 mientras las remesas internas fueron de aproximadamente el 2% del ingreso neto de los hogares rurales en promedio, las remesas provenientes de Estados Unidos de América aumentaron hasta llegar a 11% del ingreso neto del hogar. Las remesas del extranjero alcanzaron un monto de 20 millones de dólares en 2005, excediendo la inversión extranjera directa como una fuente de divisas en México. Los principales estados receptores de remesas son: Michoacán, Guerrero y el Estado de México.

Como en otros temas, también es escasa la bibliografía que ahonda en la vida cotidiana de los jóvenes rurales. Hay reflexiones en torno a los espacios de socialización comunes como la escuela y el trabajo, aunque se reconoce el fuerte peso de núcleos más informales como los grupos de amistades y las actividades que en torno a ellos se desarrollan.

Hay una carencia de espacios propiamente juveniles en el campo y las oportunidades de esparcimiento juvenil, muestran una desigual distribución por género a favor de los hombres. Existe una valoración general de los espacios de sociabilidad como forjadores de identidad, construcción de redes de ayuda mutua y espacios más democráticos que las familias (Kessler, 2007).

En general los jóvenes rurales se encuentran marginados de la toma de decisiones que les afecta, en especial sobre las políticas enfocadas al sector juvenil. Hay un evidente desencuentro entre la juventud rural y el sistema político que se manifiesta en la generación de despolitización y apatía (Pacheco, 2004), aunque Kessler (2007), en el estado de la cuestión que construye sobre la juventud rural latinoamericana, pone de manifiesto el crecimiento de la participación de los jóvenes del campo a través de organizaciones sociales que se crean en los contextos rurales.

Con respecto a la identidad juvenil rural, Kessler (2007) menciona que las investigaciones latinoamericanas muestran cierto consenso en rechazar la idea de la existencia de una identidad juvenil rural totalmente distinta de la urbana, aunque no se debe olvidar lo que los estudios sobre juventud han señalado sobre la existencia de múltiples formas de ser joven,

de identidades juveniles que se caracterizan por la heterogeneidad (Feixa, 1998; Reguillo, 2000; Valenzuela, 2004; Urteaga, 2007).

Lo anterior es también válido para los jóvenes rurales. Los procesos de cambio que han envuelto a los ámbitos rurales actúan como factores diferenciadores de la juventud. De esta manera, la juventud rural está lejos de constituir una categoría homogénea, la heterogeneidad de situaciones y las diversas formas de ser joven rural están presentes (Pacheco, 2004).

En particular sobre las identidades juveniles rurales, hay perspectivas que señalan que éstas se caracterizan por la hibridez, a raíz de la influencia de los medios de comunicación y de una mayor interrelación urbano-rural, y por un carácter transitorio, no sólo por el hecho de ser jóvenes, sino porque la percepción de que la ruralidad también se encuentra en un proceso de transformación, lo que dificultaría a la juventud rural reconocerse como un actor social específico. Pero también hay quienes plantean la existencia de una identidad de resistencia por la revitalización de la cultura propia frente a los impactos negativos de la globalización (Kessler, 2007).

Puedo concluir que no es posible hablar de la juventud rural como si fuera una población homogénea, hay una multiplicidad de condiciones, situaciones, espacios, vivencias y sentidos que configuran una heterogeneidad: las diferencias entre géneros, la situación socioeconómica que se experimenta, el tipo de comunidad en la que se vive y su grado de aislamiento geográfico, las tradiciones y costumbres que se practican, el tipo de familia a la que se pertenece, las actividades que se realizan, el acceso a bienes y servicios con los que se cuenta, los grupos de adscripción, los consumos culturales y las identidades que se construyen, son tan sólo algunos de los aspectos que contribuyen a ello.

Los sujetos se construyen como jóvenes en los diversos y diferentes ámbitos donde participan, y la escuela es sólo uno de éstos. Para los jóvenes que tienen en las escuelas un ámbito de actuación, la experiencia estudiantil se constituye en un elemento de su condición juvenil, la cual también se ve reconfigurada por ella.

Los estudiantes en general, y los de educación secundaria en particular, encuentran en las escuelas espacios diferenciados para esta construcción, de los cuales los adolescentes que

no estudian se encuentran excluidos, pero quienes encuentran en otros espacios y dinámicas elementos para esta construcción.

Son en estos contextos rurales actuales, caracterizados por procesos de cambio socioeconómicos y culturales profundos, donde las telesecundarias como espacios de vida adolescente se ven influidos por estas transformaciones, y donde los espacios escolares no son sólo espacios donde se estudia y se prepara para el futuro, son también espacios donde tienen lugar procesos importantes de redefinición y resignificación en los adolescentes a través de sus experiencias estudiantiles.

## EL ESTADO DE MÉXICO: DOS REGIONES Y TRES COMUNIDADES

### *EL ESTADO DE MÉXICO: UNA ENTIDAD DE TRANSFORMACIONES Y CONTRASTES*

El Estado de México es una entidad federativa ubicada en el centro de la República Mexicana, la cual prácticamente rodea a la capital del país. También colinda al norte con los estados de Querétaro e Hidalgo; y al sur con Guerrero y Morelos; al este con Puebla y Tlaxcala; y al oeste con Guerrero y Michoacán.



Su vecindad con la ciudad de México (varios de sus municipios forman parte de la zona metropolitana de ésta –ZMCM-), le otorga características particulares en los ámbitos económico, político y social. Incluso, algunos autores han afirmado que esta entidad guarda similitudes interesantes con los rasgos generales del país, haciendo de ella una entidad muestra *natural* de algunos rasgos sociales, económicos y políticos que tipifican a la imagen nacional (Pieck, 2001). Sin embargo, dentro de esta heterogeneidad, contextos

como los de las zonas costeras, las fronteras, las zonas petroleras, entre otros, no estarían representados.

El Estado de México es desde 1985 la entidad más poblada del país. Según el Censo de Población y Vivienda 2005, en ese año habitaban en este estado un poco más de 14 millones de personas, de las alrededor de 103 millones que vivían en el país. De éstas, el 51.2% eran mujeres y el resto hombres (INEGI, 2008).

Alrededor de la tercera parte de la población mexiquense está constituida por jóvenes. En 2005 se registraron 4 millones 589 mil 487 jóvenes entre 12 y 29 años de edad. En esta entidad se concentra el mayor número de jóvenes en México, y en la región centro del país; el 13.4% del total nacional y el 42.8% del de la región (Suárez y Takayanagui, 2007).<sup>26</sup>

Un millón 807 mil 281 personas viven en comunidades *rurales dispersas* de menos de 2500 habitantes. Aunque esta cantidad sólo representa el 12.8% de la población de la entidad, son más que la población total de algunos estados del país como: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Colima, Durango, Morelos, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala y Zacatecas.

Además, el total de esta población rural sólo es superada por tres estados más: Veracruz que cuenta con 2 millones 799 mil 452 personas que viven en comunidades de menos de 2500 habitantes, Chiapas con 2 millones 243 mil 712 habitantes en comunidades rurales dispersas y, Oaxaca cuya población rural asciende a 1 millón 856 mil 26 habitantes.

Siguiendo la clasificación que utiliza para el caso de México la OCDE (2007), se puede agregar que en el Estado de México 3 millones 785 mil 233 personas habitan en comunidades *rurales dispersas* o *rurales semiurbanas*, considerando el umbral de los 15 mil habitantes que se toman en cuenta para estas últimas.

Hoy el Estado de México es predominantemente urbano y presenta altos niveles de densidad poblacional, aunque diferencial, ya que existe una fuerte concentración en los municipios colindantes con el Distrito Federal, los cuales han tenido un crecimiento poblacional impresionante en las últimas décadas. En esta entidad se confirma la tendencia

---

<sup>26</sup> La región centro del país, dentro del análisis que se realiza de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, está conformada por Distrito Federal, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla y Tlaxcala. Entidades de perfiles socioculturales y económicos muy distintos (Suárez y Takayanagui, 2007).

nacional de la concentración de la población en grandes ciudades, la zona conurbada a la ciudad de México y Toluca, y el fenómeno de dispersión en pequeñas localidades.

De las 4 mil 815 comunidades registradas en 2005, sólo 20 cuentan con 100 mil habitantes o más, y en ellas se concentra el 62.3% de la población. En el lado opuesto se encuentra el 12.8% de la población que habita en comunidades rurales de menos de 2500 habitantes, la cual se encuentra distribuida en 4378 localidades de este tipo (INEGI, 2008).

Esta entidad federativa presenta la tasa de crecimiento poblacional estatal más elevada. Sin embargo, el incremento poblacional no es el producto de niveles elevados de fecundidad sino, fundamentalmente, de la llegada masiva de población inmigrante que se estableció en el estado a partir de la década de los sesenta del siglo pasado. Según el Censo de Población y Vivienda 2005, la mayoría de las personas que se han establecido en el Estado de México en los últimos años provienen del Distrito Federal.

El crecimiento poblacional del Estado de México ha tenido su mayor aportación desde los municipios conurbados a la ciudad de México, debido básicamente a dos procesos. Por un lado, al de la industrialización que creó en algunas zonas de la entidad, desde la segunda mitad del siglo pasado, un polo de atracción para la población rural. Por el otro, al desplazamiento de los grupos de población de menores recursos desde el Distrito Federal hacia los municipios mexiquenses más cercanos y mejor comunicados (COESPO, 1993).

El Estado de México es un ejemplo de la industrialización concentradora que se desarrolló en el país y que desencadenó procesos de expulsión de población y de recursos desde zonas rurales hacia los centros urbanos más dinámicos. Se concentró la población y las actividades aumentando la disparidad de niveles de ingreso y de vida entre regiones, y entre grupos sociales (Rózga e Iglesias, 2004).

El crecimiento de la población en los municipios urbanos del Estado de México fue cambiando la fisonomía económica, social y demográfica de esta entidad de manera irreversible. Se transformó de una entidad mayoritariamente rural, agrícola, con elevadas tasas de fecundidad y mortalidad y expulsora de población, en una zona eminentemente industrial, urbana y de atracción de población (COESPO, 1993). Aunque en tiempos recientes un nuevo fenómeno parece darle otro rasgo a esta fisonomía: la terciarización de la economía.



El proceso de industrialización de los años cincuenta y sesenta fue muy dinámico en cuanto a la absorción de mano de obra, desplazando hacia finales de ese periodo al espacio de las actividades agrícolas y agropecuarias como el de mayor concentración de la población económicamente activa (PEA). Durante la década de los setenta el sector manufacturero continuó creciendo, pero perdió el dinamismo observado en décadas anteriores, mientras que el sector terciario se distinguió por absorber a un mayor contingente de trabajadores que el secundario (Navarrete, 2004).

A finales de los ochenta las ramas más modernas de la economía se habían estancado, y el grupo de trabajadores no asalariados, en especial los que se encontraban en el sector terciario, se amplió. La heterogeneidad laboral, la subutilización de la mano de obra y la precarización del trabajo marcaron esta época, dando como resultado una acentuación de la pobreza, un deterioro de los grupos medios y una rápida expansión del sector informal. Además, se confirmó la tendencia de feminización de la fuerza laboral, con tasas de participación laboral de las mujeres en la entidad mexiquense mayores que la nacional (Navarrete, 2004).

A partir de la década de los noventa las actividades productoras de bienes materiales disminuyeron, mientras que se incrementó el empleo en el sector comercial y de servicios. En el Estado de México, en 1990 el sector terciario de la economía aglutinaba a más de la mitad de la población activa mexiquense, y para el 2000, 62 de cada 100 trabajadores estaban involucrados en el comercio o en algún servicio, tan sólo una cuarta parte trabajaba en la industria y menos del 10% en actividades del sector primario (Navarrete, 2004).

Los contrastes y heterogeneidad que muestra este estado son muy grandes. Conviven zonas de alto desarrollo económico e industrial, con áreas rurales de producción agrícola de alta marginalidad. Aunque la marginación y las grandes desigualdades sociales no son fenómenos exclusivos de las zonas rurales, son en estos ámbitos donde se intensifica su magnitud.

En los municipios rurales, que aún ocupan la mayor parte del territorio mexiquense, los indicadores de desarrollo social han permanecido rezagados. El contraste entre estos municipios y los urbanos define al Estado de México como una entidad extremadamente polarizada en condiciones de vida de su población. Los menores niveles de desarrollo de

los municipios rurales han determinado corrientes migratorias hacia zonas urbanas de la misma entidad y hacia el Distrito Federal. En las últimas décadas han aumentado las migraciones temporales hacia centros urbanos, hacia zonas de agricultura moderna y hacia los Estados Unidos de América (COESPO, 1993).

Pero también el aumento de la pobreza urbana ha intensificado los procesos de segregación espacial de la ciudad, incrementando la movilidad de la población mexiquense de los municipios metropolitanos hacia otros menos urbanizados en busca de mejores condiciones de vivienda, con lo que la ciudad de México está extendiendo sus fronteras ejerciendo presión sobre las zonas rurales existentes, provocando que la ciudad de México se vuelva cada vez más mexiquense, y que el Estado de México siga perdiendo su fisonomía rural (COESPO, 1993).

### ***LAS COMUNIDADES Y LAS ESCUELAS SELECCIONADAS***

En el marco de las transformaciones que el Estado de México ha experimentado en las últimas décadas, se desdibujan las fronteras entre lo rural y lo urbano, y se redefinen sus relaciones, produciendo la emergencia de nuevas, complejas y heterogéneas realidades rurales, como lo abordé en el anterior apartado.

Éste constituye el contexto donde ubiqué la unidad de análisis de esta investigación: la experiencia estudiantil de los adolescentes rurales, y por tanto, de las unidades de observación: adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales.

Ante la imposibilidad de abarcar en este estudio la diversidad que caracteriza a las comunidades rurales, tomando como guía los principios del denominado muestreo teórico o intencional (Patton, 1990),<sup>27</sup> y considerando como criterios de selección básicos la distancia de las comunidades rurales de los centros urbanos y las principales actividades económicas de sus habitantes, identifiqué tres tipos de comunidades donde llevé a cabo el trabajo de campo.

Lo anterior, dentro del supuesto de que las diferencias geográficas y económicas se encuentran vinculadas con diferencias culturales e identitarias, las cuales, a su vez,

---

<sup>27</sup> El muestreo teórico o intencional consiste en la elección de los casos a partir del valor informativo y los cuales permitan dar respuesta a la pregunta de investigación (Patton, 1990).

alimentan la construcción de experiencias estudiantiles diversas, al tiempo que también se ven influidas por éstas. Aspectos que son el centro de interés en esta investigación.

Por un lado, consideré a una comunidad rural alejada de centros urbanos, más no así de vías de comunicación transitables todo el año, ya que las comunidades en situación de aislamiento por el tamaño reducido de su población, por lo general no cuentan con una escuela de educación secundaria. La población de esta comunidad *rural tradicional* tiene en las actividades agropecuarias sus principales actividades económicas.

Por otro, tomé en cuenta una comunidad *urbano-rural* (Ávila, 2005), la cual tiene en la relación con centros urbanos uno de sus rasgos principales. Es una comunidad en la cual sus habitantes tienen principalmente en las actividades industriales, comerciales y de servicios sus ámbitos laborales.

Menciona Hernández (2003) que las personas que viven en localidades pequeñas situadas en las inmediaciones de ciudades, o de localidades mixtas, forman parte de los procesos de suburbanización y tienen mayores oportunidades de acceder a servicios básicos.

La tercera comunidad, que denominaré *rural mixta*, combina algunos rasgos de las dos anteriores. Es una comunidad con tamaño similar a la primera y alejada de grandes ciudades que, sin embargo, se encuentra no muy distante de centros urbanos menores, donde la actividad agrícola aglutina a una parte importante de la población, pero ésta convive con actividades de los otros sectores económicos. Además, los procesos de migración hacia los Estados Unidos de América, aunque presentes en todas las comunidades, en ésta son más marcados.

Después de la identificación de las características de las comunidades rurales donde podía ubicar escuelas telesecundarias para llevar a cabo la fase del trabajo de campo, revisé las estadísticas sociodemográficas del Estado de México, así como información cartográfica de la entidad, para ubicar los municipios donde fuera más factible encontrar las comunidades rurales con los rasgos que estaba buscando.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> El Estado de México está integrado por 125 municipios, divididos en 16 regiones, según el propio gobierno estatal: I.- Amecameca; II.- Atlacomulco; III.- Chimalhuacan; IV.- Cuatitlan Izcalli; V.- Ecatepec; VI.- Ixtapan de la Sal; VII.- Lerma; VIII.- Naucalpan; IX.- Nezahualcoyotl; X.- Tejupilco; XI.- Texcoco; XII.- Tlalnepantla; XIII.- Toluca; XIV.- Tultitlan; XV.- Valle de Bravo y; XVI.- Zumpango.

Pero lo anterior no fue suficiente, hacía falta un reconocimiento directo en el campo para detectar rasgos palpables que indicaran la caracterización rural según los tres tipos de comunidad que había establecido a partir del muestreo teórico empleado, por lo que tuve que realizar un recorrido por algunas zonas y municipios mexiquenses para determinar las tres comunidades y telesecundarias que servirían como base para esta investigación.

Dos de las comunidades las ubiqué en la región de Ixtapan de la Sal, al sur del Estado de México. Esta región está conformada por 15 municipios con una población total de 386 mil habitantes según el Censo de Población 2005, lo que representa sólo el 2.8% de la población estatal.<sup>29</sup> Su tasa de crecimiento poblacional ha sufrido un descenso de 0.2% entre el periodo de 2000-2005, como consecuencia, principalmente, del proceso de migración que ha llevado a miles de mexiquenses a buscar mejores condiciones de vida más allá de las fronteras nacionales.

Los municipios rurales del sur del Estado de México son de una larga tradición migratoria. El municipio de Coatepec Harinas presenta el más alto grado de intensidad migratoria, tan alto como el estado de Zacatecas, que es la entidad federativa con mayor intensidad migratoria en el país. Pero también municipios como Amatepec, Tejupilco, Tlataya y Tonalco cuentan con una alta intensidad migratoria (González, 2005).

La mayoría de la población que migra difícilmente retorna a vivir a sus comunidades de origen lo que ha provocado que muchos municipios del sur de la entidad, registren despoblamiento y envejecimiento de su población. El empleo de las remesas en la construcción de infraestructura, los cambios en las estructuras y organizaciones familiares y comunitarias, las redes que se han creado entre algunas ciudades estadounidenses donde se han establecido los migrantes mexiquenses y sus comunidades de origen, son algunas de las consecuencias de la migración para esta región.

La región de Ixtapan de la Sal es eminentemente rural, de manera que mientras el Estado de México presentaba un porcentaje de urbanización del 87.1% para el 2005, esta región cuenta con sólo un porcentaje del 31.5%. La densidad de población es de 111 habitantes por kilómetro cuadrado en la región, lo cual contrasta con la densidad estatal que es de 623

---

<sup>29</sup> Los municipios que integran la región son: Ocuilan; Joquicingo; Tenancingo; Malinalco; Zumpahuacan; Tonalco; Ixtapan de la Sal; Villa Guerrero; Coatepec Harinas; Almoloya de Alquisiras; Sultepec; Texcaltitlan; San Simón de Guerrero y; Temascaltepec.

habitantes por kilómetro cuadrado. Además, el porcentaje de población en localidades mayores de 5000 habitantes es tan sólo del 19%.

No obstante que se ha avanzado en la disminución de la marginación de la región, actualmente el grado de marginación en la mayoría de los municipios que la integran región sigue siendo muy alto, y sólo unos cuantos tienen un grado de marginación alto o medio. Algunos indicadores sociodemográficos permiten corroborar esto:

Para el 2000 el porcentaje de población analfabeta mayor de 15 años fue del 15%, en tanto el porcentaje de población mayor de 15 años sin primaria completa era del 42.8%. Por otro lado, el porcentaje de población ocupada con ingresos mayores a dos salarios mínimos fue de 31.8%.

En el 2000 se registró un porcentaje de ocupantes en vivienda sin drenaje ni sanitario exclusivo de 32.8%, un avance significativo si se considera que 1990 este porcentaje era de 51.5%. El porcentaje de ocupantes en vivienda sin energía eléctrica pasó de 23.2% en 1990 a 18% en el año 2000. La misma tendencia experimentó el porcentaje de viviendas con piso de tierra, el cual registró un 42.8% en 1990 y un 24.6% en el 2000. El porcentaje de viviendas con algún tipo de hacinamiento para el 2000 era del 58.6%.

En esta región mayoritariamente rural de altos niveles de marginación seleccioné a dos de las comunidades donde realicé el trabajo de campo: la que denomino *rural tradicional*, y la que comparte características tanto de este tipo de comunidad como con la rural-urbana; la comunidad *rural mixta*.

Para la comunidad *rural tradicional*, seleccioné una comunidad que cuenta con una población de 350 habitantes según el Censo de Población y Vivienda 2005, ubicada en el municipio de Sultepec.<sup>30</sup> En este municipio, tan solo el 13% de la población habita en comunidades mayores de 2500 habitantes y el 47.6% de la población se encuentra ocupada en el sector primario.

Para llegar a esta comunidad *rural tradicional*, hay que tomar la carretera que conecta la cabecera municipal con el sur del municipio y con el estado de Guerrero. Es un camino

---

<sup>30</sup> Como parte del compromiso que asumí de guardar el anonimato de las escuelas, el nombre de las comunidades en las que se ubican las telesecundarias, así como las claves y nombres de las escuelas, se omitieron en este informe.

sinuoso a lo largo del cual el clima frío y los bosques de coníferas, van dejando lugar a un clima más calido y una vegetación más diversa. La distancia que hay entre esta comunidad *rural tradicional* y la ciudad de Toluca, que es la metrópoli más cercana, es de aproximadamente 100 km.

A un lado de unas de las curvas que dibuja la carretera al cruzar por uno de los ríos de la región se encuentra una de las entradas a esta comunidad. Es un camino de terrecería que lleva a la telesecundaria, a la primaria y a la iglesia católica.<sup>31</sup> Algunas casas se observan a la orilla del camino y de la carretera, entre huertos, milpas y corrales, las otras se encuentran dispersas entre las montañas en cuyas laderas se ha erigido esta comunidad.

En esta comunidad caracterizada por la dispersión y el aislamiento se encuentra la primera de las telesecundarias seleccionadas en esta investigación. La cual identificaré, a lo largo de este informe, como *escuela 1*, o como la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, por las razones de anonimato a las que ya hice mención.

La *escuela 1* cuenta con tres aulas, una de las cuales, dividida por un librero, también hace las veces de oficina directiva, un pequeño patio escolar del tamaño de una cancha de básquetbol y sanitarios. Una cerca rodea la escuela, la cual limita con una barranca que desemboca en el río, una casa y el camino que sube desde la carretera. Una reja, que permanece abierta durante toda la jornada escolar, es el acceso a ella.

La comunidad estudiantil de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, es de tan sólo 21 alumnos, ocho de los cuales son mujeres, distribuidos en tres grupos, uno por cada grado escolar, atendidos por tres profesores, uno de los cuales desempeña también la función de director escolar.

Los tres profesores se trasladan todos los días de la cabecera municipal a esta comunidad compartiendo el mismo vehículo, también viaja con ellos la sobrina del director que se incorporó como alumna de esta telesecundaria. En el camino, un poco antes de llegar a la escuela, a la orilla de la carretera recogen a otros tres estudiantes.

Los pantalones deportivos que llevan algunos alumnos son las únicas prendas que recuerdan algún uniforme escolar; los adolescentes llegan a la escuela, uniformados por la

---

<sup>31</sup> Dos iglesias más se han asentado en esta comunidad, una de las cuales tiene su templo sobre la carretera.

tradición y la pobreza, vistiendo pantalones de mezclilla y otros materiales, camisas, playeras o camisetas, muchas de las cuales dejan ver los efectos del tiempo y del uso sobre ellas. Algunas de las mujeres usan faldas largas y gran parte de los estudiantes calzan sus pies con huaraches.

Durante el receso la totalidad de los hombres juegan fútbol en el patio escolar. En ocasiones se incorporan al juego los profesores varones. Las mujeres charlan con la profesora que permanece en el salón de clases, salen a la tienda a comprar algo para comer o refrescarse, o escuchan música (duranguense o reggaeton) en una de las aulas, utilizando la computadora como reproductor.



Para la comunidad *rural mixta* seleccioné a un poblado del municipio de Tonicato. Éste es un municipio con tan sólo 10901 habitantes, de los cuales 6889 habitan en la cabecera municipal. Así, considerando el umbral de los 2500 habitantes que tradicionalmente sirve como límite para distinguir a las comunidades rurales (dispersas), la mayoría de la población de este municipio no sería rural, pero si por el contrario tomamos el límite de los 15000 habitantes, la totalidad de la población podría ser considerada como rural.

El municipio se encuentra a 65 Km de la ciudad de Toluca, a 60 Km de la de Taxco y a 70 km de Cuernavaca. Además, está tan sólo a cinco kilómetros de Ixtapan de la Sal, un centro turístico de importancia en la región. Así, la agricultura comparte el espacio con actividades de servicios. Habría que agregar que el municipio tiene un índice de migración alto hacia Estados Unidos de América.

Para llegar a la comunidad *rural mixta* seleccionada hay que tomar un taxi de la cabecera municipal de Tonatico, porque no hay otro tipo de transporte público que llegue a ella. Se localiza al noreste de dicha cabecera, y como a ocho kilómetros de ésta, en un territorio agreste entre lomas y barrancas. Su población es de 368 habitantes.

Es una población pequeña, al igual que en la comunidad *rural tradicional*, pero, a diferencia de ella, las casas se encuentran menos dispersas, lo que parece favorecer la convivencia entre los habitantes, particularmente entre los jóvenes, quienes por las tardes caminan por sus calles o se reúnen en el campo de fútbol, la cancha de básquetbol o en la biblioteca o frente a alguna de las tiendas del lugar.

La agricultura es la actividad económica principal. Se siembra maíz, frijol, chile y jitomate, pero también flores de cempasúchil y las de terciopelo que comercian durante la celebración del día de muertos. Así, parte de su producción agrícola la destinan a la venta. Quizá lo anterior y las remesas enviadas por el gran número de personas que han emigrado a Estados Unidos de América, sean factores que influyan para que se observen camionetas en los patios de algunas de las casas.

Esta comunidad cuenta con una escuela de educación preescolar, una de educación primaria y una telesecundaria, que al momento del trabajo de campo llevaba tan sólo un par de años en sus nuevas instalaciones, ya que antes compartía el espacio con el de la biblioteca de la comunidad. Telesecundaria que identificaré a lo largo de este informe como *escuela 2*, o como la telesecundaria ubicada en la comunidad *rural mixta*.

La *escuela 2* cuenta con dos aulas, una más grande que la otra, porque en la mitad de ésta fueron construidos los sanitarios. El salón más pequeño funciona también como oficina directiva. Esta escuela cuenta además con un patio escolar, un poco más grande que el de la primera escuela pero sin pavimento.



A diferencia de la primera escuela, no hay ninguna cerca o muro que delimite el espacio escolar, aunque una casa de un lado, una cerca de púas de un terreno de siembra de otro y una ladera casi vertical producida al emparejar el terreno donde fue construida la escuela sirven de límites al territorio escolar, dejando el acceso del lado donde una calle inclinada, sin pavimentar, pasa frente a ella.



20 estudiantes, 14 mujeres y seis hombres, integran la comunidad estudiantil de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural mixta*. En esta escuela hay sólo dos profesores; uno de los cuales desempeña el papel de director del plantel y tiene a su cargo uno de los grupos, mientras el otro docente coordina los procesos de aprendizaje de dos grupos, de grados distintos, en una misma aula.

La ropa blanca, y un chaleco color guinda, es el uniforme utilizado para los días lunes y para las ceremonias cívicas. Los otros días los estudiantes asisten a la escuela vistiendo la ropa con la que acostumbran vestir fuera de la escuela. Los zapatos deportivos, los jeans y las camisetas o blusas, las sudaderas y chamarras, son las prendas preferidas.

Durante los recesos los estudiantes prefieren charlar, mientras comen lo que llevan o lo que compran a la señora que vende dentro de la escuela, en algún espacio con sombra. En ocasiones algunos alumnos, hombres y mujeres, juegan en el patio con un balón, correteándose o escalando la ladera que limita la escuela. Los profesores permanecen en sus salones comiendo algo y charlando con algunos estudiantes.

Finalmente, a la comunidad *urbano-rural* la ubiqué en la región de Amecameca, al oriente del Estado de México. Esta región está integrada por 13 municipios y cuenta con una población un poco mayor de los 814 mil habitantes según los datos del Censo de Población y Vivienda 2005,<sup>32</sup> lo que representa el 5.8 % de la población estatal. Cuenta además con una tasa de crecimiento poblacional de 1.3%, muy parecida a la estatal que es de 1.2 %.

La región de Amecameca, también conocida como la región de los volcanes, ha sido una región tradicional de inmigrantes. Para el año 2000, el 41.2% de los habitantes había nacido en otra entidad, de los cuales el 55% provienen del Distrito Federal. El 8.8% de la población llegó a vivir en la región entre 1995 y el 2000. De la población que llega a vivir en la región en ese periodo el 71% proviene del Distrito Federal.

Esta región, históricamente, ha estado en estrecha relación con la ciudad de México por su proximidad. En la actualidad la ciudad de México extiende su influencia a una amplia región a su alrededor. 16 delegaciones del distrito Federal, 56 municipios del Estado de México y uno de Hidalgo conforman el área metropolitana de la ciudad de México. En el caso de la región de Amecameca, se considera al Valle de Chalco y a Chalco como parte del área urbana de la ciudad de México, y a Cocotitlán y Temamatla, como parte de la zona de influencia pero sin presencia de la zona urbana continua.

En las últimas décadas la interacción entre esta zona y la ciudad de México se ha vuelto más intensa y variada, adquiriendo nuevas expresiones. Se pueden apreciar, entre otros fenómenos, la existencia de migraciones pendulares,<sup>33</sup> diversificación de las actividades

---

<sup>32</sup> Los municipios que integran esta región son: Valle de Chalco Solidaridad; Chalco; Cocotitlán; Temamatla; Tlamanalco; Tenango del Aire; Ayapango; Juchitepec; Amecameca; Atlautla; Ecatingo; Ozumba y; Tepetlixpa.

<sup>33</sup> Las migraciones pendulares se refieren a los traslados de la población desde sus domicilios hasta sus fuentes de empleo, lugares de estudio o de abastecimiento de productos bajo distintas frecuencias. Estas pueden ser diarias, semanales, quincenales, etc.

económicas, cambios en el uso del suelo, especialización de la mano de obra, turismo de fin de semana, cambio hacia formas de vida más urbanas y la conformación de periferias urbanas en ciudades locales. Procesos que han producido un cambio de una economía plenamente rural, a un espacio donde las actividades y el sistema de poblamiento se ubican entre lo rural y lo urbano (Arango, 2003).

El crecimiento de la ciudad de México demandó, entre otras cosas, mano de obra diversificada, lo cual se facilitó con la mejora en las vías de comunicación y transporte que conectaron con mayor facilidad a sus zonas colindantes. El ámbito urbano se convirtió entonces en un polo fuerte de atracción para la población rural con posibilidades de nuevas y mejores perspectivas de desarrollo económico. También el crecimiento de la población modificó la estructura económica regional. El mayor número de población demandó una gama mayor de productos, por lo que la economía se diversificó (Arango, 2003).

El consumo ya no fue resuelto por los productos de los mercados tradicionales, provocando la terciarización de la economía. Surgen nuevas actividades económicas que atraen a generaciones más jóvenes y desplazan a la agricultura, la cual queda en manos de generaciones medias y mayores, que logran mantenerla en forma rentable gracias a las condiciones naturales del terreno.

A pesar de la transformación que ha experimentado la estructura económica, la agricultura sigue siendo la actividad principal en municipios como: Juchitepec, Cocotitlán, Ozumba y Amecameca. Habría que agregar la presencia de una actividad industrial que se concentra en el denominado corredor urbano, integrado por los municipios de Chalco, Cocotitlán, Tlalmanalco y Amecameca (Arango, 2003).

La región de Amecameca cuenta con un porcentaje de urbanización del 92.5%, que se encuentra por arriba del estatal que es de 87.1%, su densidad poblacional es de 679 habitantes por kilómetro cuadrado, según datos del 2005. El porcentaje de población en localidades con menos de 5000 habitantes es de 12.3%. Su grado de marginación para los distintos municipios oscila entre el alto y el bajo.

Su porcentaje de población analfabeta, para el 2000, es de 6.7%, y de población mayor de 15 años sin primaria completa es de 24%. El porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni sanitario exclusivo es de 2.2%, el de ocupantes en viviendas sin agua entubada es

de 3.2%, el de ocupantes de viviendas con piso de tierra de 11%, el de ocupantes de viviendas sin energía eléctrica es de 0.9% y el de viviendas con algún tipo de hacinamiento es de 61.9%. Finalmente, el porcentaje de población con ingresos de hasta dos salarios mínimos es de 56.9%.

Las migraciones son una de las principales manifestaciones de la relación entre la región y la ciudad de México, siendo los movimientos pendulares por motivos laborales y educativos los más importantes. La influencia también se da en el otro sentido: la región representa, por sus atractivos naturales y culturales, así como por su accesibilidad, una opción de descanso y esparcimiento para la población citadina. Ello ha contribuido al desarrollo de una actividad turística. También, la demanda de vivienda ha llevado a sectores de la población urbana a buscar opciones para satisfacerla en esta región (Arango, 2003; Graizbord y Acuña, 2007).

Esta es una región donde la interacción entre la gran metrópoli, las ciudades pequeñas y los contextos rurales ha producido grandes transformaciones que no se reducen a la modificación del paisaje, ni a la reconfiguración de la actividad económica. El contacto entre la población también ha producido cambios culturales e identitarios, los cuales forman parte de las emergentes ruralidades donde la vida cotidiana se redefine.

Por estos procesos que ha experimentado la región y por los rasgos que posee, he seleccionado dentro de ella a la tercera comunidad, *la urbano-rural*. La comunidad seleccionada, cuenta con una población de 1874 habitantes, en el municipio de Cocotitlán en el oriente de la entidad.

Cocotitlán es un municipio considerado como parte de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), por lo que mantiene una relación cercana con la ciudad de México y con algunos centros urbanos de menor tamaño ubicados en la región como Ixtapaluca, Chalco y Amecameca. Aunque sigue prevaleciendo la actividad agrícola, una parte importante de su población económicamente activa se ubica en el sector secundario (23.1%) y terciario (48.3%).

Esta comunidad *urbano-rural*, tiene dos vías de acceso: la primera es a través de un camino que va de la cabecera municipal de Cocotitlán a esta comunidad, y la otra, es a través de la carretera México-Cuautla, de la cual se desprende el camino que lleva al centro de la

comunidad, en la parte alta del poblado. Ahí se encuentra la iglesia, una casa de cultura, canchas deportivas, cafés Internet y otros negocios, además de una escuela primaria.

La gente viajando por las mañanas de la comunidad a otros municipios, e incluso a la ciudad de México, y los restaurantes a la orilla de la carretera, son una expresión de la transformación que ha experimentado la comunidad en las últimas décadas y de su vinculación a una región más amplia, aunque algunas zonas de cultivo a las orillas de la comunidad son rastros de su pasado más agrícola y rural.

La telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural*, a la que identificaré, a lo largo del presente informe, como *escuela 3*, cuenta con tres salones de clases, pero con otro más que hace las veces de taller o laboratorio, además de unas amplias oficinas escolares donde el espacio de la dirección y la inspección conviven, y donde en una pequeña sección se instaló una reducida aula de cómputo.

Cuenta, además, con amplios espacios para el esparcimiento, con patios, canchas deportivas y áreas verdes. Un muro perimetral delimita la escuela, sin embargo, al igual que en la *escuela 1*, el acceso permanece abierto durante toda la jornada escolar, aunque éste es en esta telesecundaria por dos puertas. Por una de ellas entran la mayoría de los alumnos, por la otra, los autos en los que llegan los docentes, el personal de la inspección y los visitantes.

Esta telesecundaria cuenta con una comunidad estudiantil aproximadamente tres veces mayor que la de las *escuelas 1 y 2*, integrada por 63 alumnos, 37 hombres y 26 mujeres, atendidos por tres profesores, quienes cuentan además con el apoyo de un orientador educativo y del director del plantel.

La escuela posee una banda de guerra la cual es parte de las actividades extracurriculares, que se organizan, a veces con el apoyo de otras instituciones, como parte de campañas de salud, de promoción cultural, artística o educativa, son expresiones de la menor marginación y el mayor apoyo con el que cuentan los estudiantes de esta escuela, comparados con los de las otras telesecundarias seleccionadas.

El uniforme escolar, en esta escuela, es obligatorio. Los pantalones o faldas grises a cuadros, algunas veces de color blanco, las camisas o blusas blancas, los suéteres verdes, y en ocasiones, los conjuntos deportivos de color azul, son las prendas que los estudiantes

visten. Sin embargo, los adolescentes echan mano de lo que tienen a su alcance para modificar el uniforme escolar, diferenciarse y crearse una imagen ante los demás.

Los pantalones a la cadera, amplios o estrechos. Faldas con distintas alturas y amplitud. Playeras de diversos colores y estampados bajo la camisa o blusa escolar, sudaderas o chamarras encima de ellas, las bufandas, los zapatos deportivos, los peinados diversos, las pulseras y el uso de otros accesorios, son tan solo algunas de las formas que estos estudiantes han encontrado para modificar el uniforme escolar. A ello se agrega un uso más extendido de celulares y otros dispositivos tecnológicos.



Al ser una comunidad estudiantil más amplia, durante el receso las actividades de los estudiantes se diversifican y es más notable, en comparación con las otras escuelas seleccionadas, los grupos conformados por mujeres y hombres en los recesos. Algunos juegan en las canchas deportivas, fútbol o básquetbol, algunos corren por los espacios escolares, otros más caminan o se encuentran en algún espacio charlando o comiendo. Los profesores conversan con algunos alumnos o entre ellos, mientras también comen algo.

Así, conforman el contexto dentro del cual trato de comprender la experiencia estudiantil de una parte de los adolescentes mexicanos, la Telesecundaria con sus rasgos característicos que la distinguen de las otras modalidades de educación secundaria en México, cuestionada por su ineficacia para afrontar las inequidades de sus estudiantes, y que hace unos cuantos años inició la puesta en marcha de una nueva reforma curricular, así como una ruralidad en proceso de transformación que vuelve a las comunidades más heterogéneas. En particular algunas comunidades rurales del Estado de México, y algunas escuelas telesecundarias seleccionadas para esta investigación.

### CAPÍTULO III

## MÁS ALLÁ DE LOS MUROS. EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES, COMUNIDADES RURALES Y TELESECUNDARIAS



“No temas, niña sola  
cruza el salón despacio  
porque el eco es enorme  
y podrá degollarte  
las pisadas.  
Abrázate a tu sombra  
si es preciso,  
si no logras llegar,  
mejor no vuelvas,  
porque no es justo  
regresar por nada.”

(Carmen Alardín, *Niña sola*, 2002)



## PROEMIO

### Escuela 1

El profesor de segundo grado de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, escribió en el pizarrón: *Globalización. El mundo conectado*, y con ello dio inicio una nueva sesión de Geografía. Abordó el tema buscando ejemplos del proceso de globalización en acontecimientos históricos y en lo que los adolescentes, supuso, veían en sus casas por la televisión, aunque, él sabe que sólo la señal de un par de canales puede captarse en algunas zonas de esa región montañosa.

Realizó algunas preguntas que terminó contestando él mismo ante la nula participación de los estudiantes. Solicitó que algunos de éstos leyeran unos cuantos párrafos del *libro para el alumno* de esta asignatura en voz alta y, para finalizar, pidió que escribieran un concepto de globalización en su cuaderno.

A lo largo de la clase hubo un intento de despertar el interés de los alumnos por parte del profesor, en realidad, con poco éxito. La atención se fue diluyendo entre los esfuerzos del docente por encontrar sustentos a sus explicaciones en temas diversos, las conversaciones en voz baja entre los estudiantes y algunas bromas realizadas por uno de ellos.

En una de sus intervenciones el profesor mencionó al referirse al proceso de globalización: *ustedes lo han visto en la televisión* y añadió, *o ¿acaso están desconectados?*, ante lo cual el silencio fue también la respuesta.

### Escuela 2

Jonathan, como varios de los adolescentes que estudian la Telesecundaria en comunidades rurales donde hay una tradición migrante, tiene la mira puesta en los Estados Unidos de América. Sólo espera concluir la educación secundaria para tener una edad y escolaridad mayores, y emprender el viaje hacia el país vecino del norte, piensa que quizá ello le sea útil para obtener mejores posibilidades laborales. Continuar estudiando en el siguiente nivel educativo y el trabajo agrícola al lado de su padre, han quedado excluidos de su proyecto futuro de vida.

La *comunidad rural mixta* en la cual vive Jonathan, forma parte de las redes sociales de migración que se han construido desde las comunidades rurales del sur del Estado de

México hacia los Estados Unidos, en este caso, de manera particular hacia la ciudad de Waukegan, Illinois (González, 2005). Allá, una parte importante de los inmigrantes se incorporan al trabajo de jardinería, en particular al corte de céspedes; a las *yardas*, dicen ellos.

Para muchos de los adolescentes, la comunicación vía telefónica con familiares que trabajan en Estados Unidos, y las conversaciones con quienes han vuelto de la experiencia laboral por tierras estadounidenses, representan unos de los contactos más significativos con el mundo globalizado, incluso más importantes que los medios masivos de comunicación y que la Internet a la que desde hace poco tiempo se tiene acceso desde la biblioteca de la comunidad.

### **Escuela 3**

Moisés llegó a la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural* buscando una nueva oportunidad para terminar su educación secundaria, después de los problemas de reprobación que tuvo anteriormente en un par de escuelas más. Viene de una comunidad más urbanizada, lo cual parece generarle algunos conflictos con sus nuevos compañeros; *yo estaba acostumbrado a los niños de la ciudad*, dice.

Por las tardes va al café Internet para bajar música, revisar su *my space* y su *hi5*, mientras se comunica con algunos de sus amigos a través del *Messenger*. En general, los estudiantes de esta telesecundaria, comparados con los de las otras dos seleccionadas para esta investigación, hacen un mayor uso de esta tecnología de la información y la comunicación, aunque gran parte de ellos la emplean principalmente para buscar alguna información que les permitan cumplir con ciertas tareas escolares.

El mayor acceso a Internet con el que cuentan los estudiantes de esta telesecundaria, es parte de las mayores oportunidades que poseen los jóvenes de esta comunidad de acceder a bienes y servicios, comparadas con las que poseen los adolescentes de las otras comunidades seleccionadas para esta investigación, ello como producto de la relativa cercanía a una ciudad como la de México. Sin embargo, estas oportunidades continúan siendo pobres si se comparan con las que cuentan otros jóvenes en otras comunidades más urbanizadas y/o de otros sectores de la población con mayores recursos económicos.

Detrás de estos relatos, hay comunidades rurales con rasgos y oportunidades diversas, configuradas, en parte, por las distintas maneras en que éstas se encuentran inmersas en contextos más amplios: el regional, el nacional y el internacional. En un mundo que se describe como globalizado (Beck, 1998), en una sociedad que se anuncia como del conocimiento (UNESCO, 2005), y en una era que se etiqueta como de la información (Castells, 2006), son muchos los excluidos. El mundo actual, más allá del término que se empleé para referirse a él, posee un carácter polarizado, desigual y excluyente que no se puede pasar por alto.

Como parte del proceso de comprensión de las experiencias estudiantiles en las telesecundarias rurales, en este capítulo identificaré algunos de los vínculos que existen entre las experiencias estudiantiles y los contextos de actuación de los adolescentes, como parte de una experiencia estudiantil que se construye más allá de los espacios escolares. Por un lado, con los rasgos que poseen las comunidades rurales, y por otro, con las características organizativas y funcionales de las telesecundarias.

Los distintos ámbitos de actuación adolescente, algunos de los rasgos socioculturales de las comunidades rurales y las diversas oportunidades socioeconómicas que se configuran en un mundo globalizado desigual y polarizado, son parte de los aspectos que considero dentro del análisis desarrollado aquí, como parte de los primeros vínculos.

Como parte de los segundos, analizo las redefiniciones que se realizan en el espacio de la vida cotidiana, de los elementos constitutivos de la educación telesecundaria, así como la participación de los adolescentes en los espacios escolares y las relaciones que construyen en ellos, a veces en tensión con los otros ámbitos de actuación, lo cual es el fundamento de las culturas escolares.

Cada una de estas partes constituye un apartado del presente capítulo: *Conexiones y oportunidades diversas: experiencias heterogenias*, contiene los resultados del análisis de los primeros vínculos, y *Telesecundarias, redefiniciones, vida cotidiana y culturas escolares*, se centra en los segundos.

Las perspectivas, representaciones y significados que los estudiantes construyen en torno a sus diversos ámbitos de actuación, y las relaciones que establecen en ellos, constituyen la base del esfuerzo interpretativo para establecer relaciones, conexiones y articulaciones

entre distintos componentes de los datos recuperados, empleando para ello, como una herramienta analítica importante, los fundamentos teóricos que he planteado para esta investigación.

Presentaré los resultados del análisis realizado, a partir de algunos temas que fueron surgiendo como relevantes durante el proceso de codificación, identificando algunas de las particularidades que se manifiestan en cada uno de los contextos rurales y escuelas seleccionados. En ocasiones, la línea analítica se construye desde las características particulares de alguna de las comunidades, o de alguna de las escuelas, porque ello me pareció lo más pertinente, precisamente, para enfatizar las particularidades de cada contexto, en mi esfuerzo por construir una respuesta a la pregunta de investigación.

Pero a veces, ello se debió a que uno de los rasgos identificados en el proceso de codificación, surgió como el más visible en alguno de los contextos rurales. En estos casos, se fueron agregando los otros contextos, en la medida, que ello permitió la comparación entre ellos.

En otras ocasiones, son los temas que emergen del proceso de codificación, la base para la presentación de los resultados del análisis que realizo, y en torno a ellos, voy realizando la comparación que las particularidades en cada contexto rural y escolar, seleccionados para esta investigación, configuran.

En esta exposición, algunos fragmentos de los relatos, que obtuve a través de las entrevistas, se incorporan como ejemplos de los sentidos que los adolescentes atribuyen a sus experiencias estudiantiles y de los rasgos que éstas adquieren.

## **CONEXIONES Y OPORTUNIDADES DIVERSAS: EXPERIENCIAS HETEROGÉNEAS**

### ***GLOBALIZACIÓN Y VIDA COTIDIANA***

La experiencia estudiantil se construye en relación directa con las instituciones educativas, pero siempre es una construcción que se alimenta desde los otros ámbitos de actuación juvenil. De manera particular, los adolescentes encuentran en los heterogéneos espacios rurales ámbitos de actuación y oportunidades diversas, configurados por las transformaciones que se experimentan en el mundo globalizado actual, para construir sus experiencias estudiantiles y para construirse como sujetos.

Los nuevos procesos de globalización, que caracterizan al mundo actual, producen efectos locales, que algunos autores llaman *glocalización* (Beck, 1998; Bauman, 1999) y; la exclusión de amplios sectores de la población de los avances tecnológicos, así como de los beneficios sociales y económicos que estos producen, lo cual redundan en desigualdad social, pobreza y limitadas oportunidades sociales de amplios sectores de la población.

Este carácter polarizado, desigual y excluyente, es parte de una serie de aparentes contradicciones que constituyen al mundo contemporáneo que, sin embargo, son complementarios; son caras de la misma moneda: procesos de inclusión-exclusión; libertad – confinación; descentralización- centralización; conflicto – conciliación; homogenización- polarización; desterritorialización – estructuración estricta del territorio; globalización - localización; universalismo - particularismo.

Procesos que configuran un contexto caracterizado por la pluralización de los mundos de vida (Schütz, 2003), el declive de las instituciones (Dubet, 2006), la contingencia (Luhmann, 1997), la ambivalencia (Bauman, 2005), el riesgo y la incertidumbre (Beck, 1998a), donde los actores sociales cobran relevancia y se ven enfrentados a una multiplicidad de opciones sobre las cuales tienen que tomar decisiones. En la actualidad el individuo se vuelve absolutamente responsable de sus elecciones y de las consecuencias de las mismas (Bauman, 2002).

Procesos macro y microsociales se interrelacionan en el espacio de la vida cotidiana. Éste es el lugar donde se encuentran las acciones sociales y las estructuras, así como el escenario de la reproducción, y simultáneamente, de la innovación social. La sociedad es creada en

las interacciones individuales, pero también la sociedad está en el individuo y sus interrelaciones.

Es en la cotidianidad, con su intersubjetividad, donde se vincula lo micro con lo macro social, lo individual con lo global, donde los sujetos se construyen y reconstruyen permanentemente, donde se construyen los marcos de sentido que nos permiten entender y actuar en el mundo. Es ahí donde la cultura se crea, si entendemos a esta, siguiendo a Giménez (2005), como la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

También es en ella donde los sujetos desarrollan un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismos (Dubet, 2006) o, como lo menciona Giddens (1997), una reconstrucción de una narrativa (la de la historia personal) y la producción de una imagen subjetivamente unificada de sí misma, lo cual implica también la selección de opciones que configuran un estilo de vida (Giddens, 1997), ello a través de las maneras como se administran y organizan las diversas dimensiones, a veces contradictorias, de su experiencia social que se construye en contextos contemporáneos multidimensionales y pluralizados.

Ante la falta de unidad existente en el sistema social, los actores sociales no están completamente socializados e inscriben su experiencia en registros múltiples, heterogéneos y no congruentes, produciendo márgenes de autonomía y una capacidad crítica que hace de ellos unos sujetos. Ello, a través de una experiencia social en construcción continua, que por tanto se torna inacabada.

La experiencia social hace referencia a un trabajo por medio del cual el actor administra distintas lógicas de acción y lleva a ésta a su significación diaria (Dubet, 1994), siempre es una empresa social que se construye de manera intersubjetiva en un marco sociocultural e histórico determinado.

De esta manera, no obstante que los determinantes sociales no dicen nada sobre la experiencia estudiantil en sí misma, sobre el trabajo por el cual los actores perciben la realidad de cierta forma, la viven, experimentan, redefinen y reconstruye, dando una coherencia propia a las distintas lógicas de acción que desarrollan en los diversos espacios

sociales en los que participan, al tiempo que se construyen como sujetos, la experiencia estudiantil no puede comprenderse aislada del contexto sociocultural en el que éstos actúan.

### ***LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO PARTE DE LA EXPERIENCIA SOCIAL***

He mencionado que los adolescentes tienen en las escuelas secundarias un ámbito de actuación y encuentran en ellas espacios diferenciados para su construcción como sujetos, de los cuales, los jóvenes que no estudian se encuentran excluidos. La experiencia estudiantil se constituye en un elemento de su condición juvenil, al tiempo que ésta también se ve reconfigurada por ella.

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de las transformaciones que están experimentando. En ellas es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo a la vez que construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte.

Las diversas adolescencias muestran una forma particular de relacionarse con las instituciones educativas, relaciones que de igual forma se ven redefinidas (como las relaciones con las otras instituciones de las que forman parte), en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los individuos por la educación secundaria. Las escuelas secundarias, de esta manera, se constituyen en espacios de vida adolescente (Reyes, 2009).

La experiencia estudiantil es parte del proceso más amplio que representa la experiencia social de los jóvenes. Ambas se alimentan mutuamente; los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste.

Por ello habría que esperar que en los heterogéneos contextos rurales actuales, caracterizados por procesos de transformación socioeconómica y cultural profundos, que desdibujan las fronteras entre lo rural y lo urbano produciendo hibridaciones culturales, así como nuevas, complejas y heterogéneas realidades sociales, donde las oportunidades sociales son diversas producto de los nuevos procesos de inclusión-exclusión,

homogenización-desigualdad que caracterizan al mundo contemporáneo, la experiencia estudiantil se vea configurada también por estos procesos.

En estos contextos, las telesecundarias se constituyen en espacios de vida adolescente donde no sólo se estudia y se prepara para el futuro. En ellas, tienen lugar, también, procesos importantes de redefinición y resignificación individuales y sociales entre los adolescentes a través de la experiencia estudiantil, la cual pone en contacto la cultura juvenil y la escolar fusionando las maneras diversas de ser adolescente y estudiante.

Existen un sinnúmero de factores y procesos que se interrelacionan, influyen y contribuyen a la construcción de las experiencias estudiantiles por parte de los adolescentes que asisten a las escuelas telesecundarias ubicadas en los ámbitos rurales del México actual. Entre ellos podemos mencionar, la edad de los jóvenes; su sexo; su posición social; los rasgos socioeconómicos y culturales que poseen las comunidades a las que pertenecen; la estructura y relaciones familiares; el trabajo dentro y fuera de la familia; los grupos de pares; las adscripciones identitarias; la presencia de flujos migratorios internos y externos y; las filiaciones religiosas.

Desde los aspectos institucionales de la educación secundaria, y en particular de la modalidad de telesecundaria, también podemos considerar, entre otros: los rasgos particulares que adquiere la estructura y funcionamiento de las escuelas telesecundarias; el plan y programas de estudios, así como el denominado *Modelo Renovado de Telesecundaria*, y la forma como éstos cobran vida en las escuelas a través de las prácticas educativas cotidianas; las normas disciplinarias y la gestión de los planteles educativos; las maneras como se integran y se interrelacionan los grupos escolares, y las comunidades escolares en su conjunto, a partir de la cantidad de mujeres y hombres que los componen, las edades, trayectorias educativas y posiciones escolares de sus miembros, así como sus identidades y experiencias; la infraestructura, equipamiento y recursos con que cuenta cada plantel educativo.

Estos condicionantes, y otros más, su diversidad y sus múltiples interrelaciones posibilitan la construcción de experiencias estudiantiles heterogéneas, sin embargo, particulares de estos contextos sociales y escolares. Como menciona Giddens (1993), las estructuras no sólo imponen coerciones a la actividad humana, sino que además la posibilitan.



### ***“TENGO MÁS LIBERTAD EN LA ESCUELA”***

El tipo de comunidad rural, y los rasgos que cada una de ellas posee, parece tener una primera influencia en la forma como los estudiantes construyen sus relaciones con otros jóvenes, y en la importancia que adquiere la escuela en estos procesos. Condicionamiento, que se hace más visible al analizar las relaciones que construyen las mujeres adolescentes.

Dos de las tres comunidades seleccionadas para esta investigación, la *rural tradicional* y la *rural mixta*, poseen un número similar de habitantes según el Censo de Población 2005, 350 y 368 habitantes respectivamente. Pero, más que el tamaño pequeño de la población, es el nivel de dispersión y el aislamiento el que dificulta o posibilita el encuentro adolescente, principalmente el de las mujeres.

De esta manera, para las adolescentes que viven en la primera comunidad, la más dispersa y aislada, la escuela telesecundaria se convierte, más que en las otras comunidades, y más que para los varones, en un espacio privilegiado, además de altamente valorado, para el encuentro, la convivencia y para la construcción de lazos afectivos con otros adolescentes.

La gran mayoría de éstas jóvenes conversan, juegan, se divierten con otros jóvenes exclusivamente durante el tiempo que dura la jornada escolar. La relación se suspende al término de ésta por la gran distancia que existe entre las casas de unas y de otros.

Este mismo aislamiento y dispersión también obstaculiza la construcción de relaciones de amistad con otros adolescentes más allá del espacio escolar; la telesecundaria es el lugar donde están las amigas y también los *chavos* en los que comienzan a interesarse.

Pero no es sólo el aislamiento y la dispersión de las casas los que restan posibilidades a las mujeres adolescentes de relacionarse con otros adolescentes, también influyen los rasgos culturales a partir de los cuales las mujeres experimentan procesos de inequidad, los cuales, entre otras cosas, continúan circunscribiendo a éstas a los tradicionales espacios laborales y de convivencia en torno al hogar y la familia.

Así, mientras una buena parte de los adolescentes varones continúan promoviendo sus lazos afectivos con sus compañeros, y con otros jóvenes, más allá de los espacios escolares, durante los paseos por los parajes rurales (el río, el monte, la poza, los potreros, etc.), durante los encuentros en las canchas y campos deportivos, en los espacios laborales que se comparten y en los bailes donde *se está con los amigos, se les platica a las muchachas y se*

*toman unas dos para la sed*, las adolescentes tienen en la familia, después de la jornada escolar, su principal espacio de actuación y de construcción de relaciones.

Ellas dedican una parte importante de su tiempo a los quehaceres domésticos: barrer, trapear, moler maíz y hacer tortillas, elaborar la comida, lavar trastes y ropa; al cuidado de otros miembros de la familia; e incluso en el apoyo a labores de crianza de animales y agrícolas, las cuales, general y tradicionalmente, son responsabilidad de los varones.

Son factores como los anteriores los que contribuyen para que la escuela se constituya en un espacio donde se disfruta de una mayor libertad, principalmente para las mujeres, donde se sienten más a gusto, se tienen mayores posibilidades de ser como se desea ser y donde, adicionalmente, se descansa de las labores domésticas y se abren algunas posibilidades de un futuro diferente.

Por ejemplo Arizaí comenta: *Tengo más libertad aquí en la escuela que afuera de la escuela; allá casi no...porque tenemos que obedecer, más que nada a mis abuelitos, porque mis papás no están aquí y mi abuelita tiene la obligación, y ya no podemos hacer nada afuera de la escuela. Aquí tengo la libertad de convivir con los compañeros y hablarle a alguien* (Arizaí, 14 años, Esc. 1, 1°).<sup>34</sup>

Por su parte Musa dice, con respecto al espacio donde se siente con más libertad y más a gusto: *aquí en la escuela... porque aquí están mis amigas...cerca de mi casa no vive nadie.* (Musa, 15 años, esc 1, 3°). Karina agrega: *tantito en la escuela, porque en la casa nomás estoy pensando qué quehacer vamos a hacer, y aquí en la escuela me distraigo un poquito* (Karina. 14 años, esc.1 , 2°).

En el mismo sentido Ruth menciona: *afuera (de la casa), porque en mi casa llegamos y a hacer los quehaceres domésticos, y ya en las tardes ya acabamos tardecito, y a hacer la tarea o ver la televisión, y al otro día nos venimos, y aquí más amplio conversamos. Porque no es lo mismo de aquí que en la casa, y este, también será porque estoy con mis abuelitos y no tengo la misma confianza que aquí ya con los amigos, las amigas; por eso* (Ruth, 16 años, esc.1, 1°).

---

<sup>34</sup> Para identificar los fragmentos de los relatos utilizados a lo largo de este informe, empleo el nombre del estudiante, el cual, es un nombre por ellos sugerido para guardar el anonimato. Después, registro la edad del estudiante, la escuela a la que asiste y el grado que cursa.

### ***SOY ESTUDIANTE Y...***

La valoración del espacio escolar es un reflejo de la importancia que adquieren las telesecundarias para la construcción de los sujetos adolescentes en los contextos rurales, jugando también un papel importante en la construcción de sus adscripciones identitarias. Ello, sin olvidar que las instituciones educativas tienen un impacto diferencial en los sujetos que son sus estudiantes, y como espacios de construcción identitaria se viven y se aprovechan también de manera distinta, adquiriendo menor o mayor importancia frente a otros espacios de actuación (Reyes, 2009).

La mayoría de las adolescentes que asisten a la telesecundaria en la *comunidad rural tradicional* se identifican en gran medida, y en primera instancia, como estudiantes. En un marco de identidades múltiples en recomposición continua (Maffesoli, 2004a), la identidad estudiantil se valora más que otras, como mecanismo de diferenciación y distinción, en un contexto donde las mujeres experimentan oportunidades desiguales para ser y vivir su juventud.

Aunque también gran parte de los hombres que asisten a la telesecundaria en esta comunidad se identifican como estudiantes; ser estudiante también los distingue de otros jóvenes y miembros de la comunidad, y que la escuela es un espacio en el que se disfruta de la convivencia con otros jóvenes, ésta, como ya lo mencioné, se constituye sólo en otro de los diversos espacios de encuentro juvenil al lado de los bailes y fiestas, de los paseos por el monte, la poza o el río, de los ámbitos laborales o de las canchas y campos deportivos.

Las telesecundarias, a pesar de constituir una frontera de distinción que abre un horizonte de posibilidades que configura de manera distinta la cotidianidad (Duschatzky, 1999), no rompe los lazos afectivos que une a los adolescentes con comunidades emocionales construidas fuera de los territorios escolares. A la escuela se trasladan las relaciones de amistad, además de algunas familiares, que se han construido afuera de ella, a la vez, que en ella se crean otros lazos afectivos que se continúan promoviendo en otros espacios extraescolares. Aunque ello, en comunidades rurales tradicionales como la analizada aquí, se observa principalmente entre los adolescentes varones.

En la *comunidad rural mixta* también muchos de los adolescentes, hombres y mujeres, que tienen en la telesecundaria un espacio de actuación se identifican como estudiantes. Al

igual que en la *comunidad rural tradicional*, la adscripción identitaria estudiantil se presenta junto a otras que se construyen en relación a los grupos familiares, a un grupo de edad, a un género o a los grupos de pares, o aquellas que tienen en las actividades laborales, de entretenimiento o deportivas un factor de identificación.

De esta manera, los adolescentes pueden identificarse como estudiantes pero al mismo tiempo dicen ser hijos o hijas, hermanos o hermanas; niñas, jóvenes o adolescentes; mujer u hombre; amigos; agricultores, jóvenes que cuidan a sus animales o trabajan o; futbolistas.

El nombre y autodefinirse como persona o ser humano se presentan también como formas de identificarse. Otras de estas formas de identificación son a partir de algunos rasgos que atribuyen a su personalidad, tanto a partir de aspectos positivos como de aspectos negativos. Así, pueden decir: *soy inteligente, alegre, buena onda, respetuoso, tranquilo, serio, humilde, responsable, sincera*, pero también, y en algunos casos al mismo tiempo: *no soy muy inteligente, desastrosa, rebelde, agresiva, malo*.<sup>35</sup>

Esta tensión entre atributos positivos y negativos, son parte de las tensiones entre las percepciones y heteropercepciones como polos entre los cuales se construye la identidad, y de las transformaciones que están experimentando los sujetos adolescentes. Parece ser también un reflejo entre las tensiones entre el sujeto y las instituciones que lo poseen; entre las distintas dimensiones y lógicas en las que se construye la experiencia estudiantil, y los propios sujetos.

Estos procesos se presentan como aparentes contradicciones que los sujetos enuncian al momento de dar cuenta de quiénes son. Así, por ejemplo Vanesa menciona: *soy inteligente, a veces no quiero pensar en nada..., soy buena, a veces agresiva, a veces contenta, a veces me aburro; soy de todo* (Vanesa, 13 años, esc. 1, 1°). Algo parecido expresa Rosario: *yo sí soy inteligente, pero cuando no quiero estudiar, no me dan ganas de estudiar. Por dentro soy muy amistosa, pero cuando estoy enojada no* (Rosario, 13 años, esc. 2, 1°).

---

<sup>35</sup> Al plantearle a los estudiantes reiteradamente la pregunta ¿quién eres?, en las respuestas emergen los sujetos que logran expresar atributos de su identidad y diversas adscripciones identitarias en las que se ubican. También en ellas se deslizan heteropercepciones que sobre ellos se construyen tomando una posición al respecto, y que se constituyen así en componentes de sus identidades múltiples (Reyes, 2009). Makowski (1994) y Merino (2001), realizan ejercicios parecidos para el análisis y comprensión de la identidad de los sujetos.

Arazaí, por su parte se describe de la siguiente manera: *soy una muchacha joven que logra lo que quiere con problemas que le caigan. Soy una muchacha confundida, porque, en veces hago cosas y me arrepiento, como que no, como que sale mal esto. Todavía no entiendo de lo que voy a estudiar. Me siento confusa* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°). Roberto y Oscar emplean menos palabras, pero las tensiones están presentes, en lo que expresan, también. El primero dice: *cuando estoy de buenas soy bueno, y cuando estoy de malas, no* (Roberto, 14 años, esc. 2, 2°), y el segundo: *a veces me porto bien, me porto mal* (Oscar, 14 años, esc.1, 3°).

Estos procesos de articulación de adscripciones identitarias, o de dimensiones de la identidad, y de atributos o rasgos de la identidad aparentemente contradictorios, son parte de la construcción que los sujetos realizan de sí mismos, independientemente del contexto en que ello se lleve a cabo.

Sin embargo, las condiciones socioculturales sí parecen influir en la importancia y relevancia que adquieren algunos de los componentes de la identidad para algunos de los adolescentes, y/o aportan elementos para comprender los contextos en los que se construyen los sujetos y su experiencia social.

Una de las diferencias entre las comunidades, con lo analizado hasta el momento, tiene que ver con la mayor identificación por parte de las adolescentes de *la comunidad rural tradicional* como estudiantes y la importancia que ello parece adquirir para ellas.

### **“NO ME GUSTA ESTAR ENCERRADA EN MI CASA NI EN LA ESCUELA”**

Para las adolescentes de la segunda comunidad la identificación como estudiantes se mantiene, aunque con menor fuerza, pero además, la escuela pierde importancia como espacio privilegiado de encuentro adolescente. En esta comunidad, donde las casas están más cerca unas de otras, sumado a las mayores libertades que las familias otorgan a las jóvenes, las mujeres tienen mayores posibilidades de reunirse con sus compañeras o compañeros, así como con otros jóvenes más allá de la escuela.

Con ellos, se conversa, se camina, se hace tarea en la biblioteca o en la casa de algunos de ellos, se juega fútbol o básquetbol, se observan encuentros de fútbol en los campos que tiene la comunidad, se asiste a fiestas, bailes y jaripeos, se va a la iglesia, a los balnearios cercanos o a comprar algo en las pequeñas ciudades próximas.

Varias de las estudiantes de la telesecundaria de esta comunidad, a diferencia de la *comunidad rural tradicional* donde pocas mujeres mencionan tener o haber tenido novio, han establecido relaciones de noviazgo con jóvenes de otras comunidades que conocen en los bailes, las fiestas, los torneos de fútbol y los jaripeos que se realizan en el poblado.

Los siguientes son algunos relatos que ejemplifican estas diferencias:

*...luego sí me dejan salir con una amiga de 20 años; si le tienen confianza. Luego me dice mi amiga: “tú platicas con todos; luego con niños, con más grandes y a todos los entiendes”. Pues hay que platicar según el tipo; no vas a platicar con alguien como si estuvieras platicando con tu mamá, ¿verdad?*

*...El fin de semana mi papá vende jitomate, y tiene que andar para allá y para acá; bien movidos, y dice, porque tiene que ver, y estábamos cortando jitomate y dice: “tú llévate la camioneta”. Y el domingo tuvimos un retiro de mi hermano que va hacer la primera comunión y dije: “yo no quiero ir”, y me quedé, y luego una prima dijo: “vamos al fútbol; al torneo”, y nos fuimos, y llegamos en la noche y estaba mi papá con otros que estaban contando el dinero, y ya nos dieron las 11 y media; ya bien tarde (Janeth, 14 años, esc. 2, 3°).*

*Platico con mi novio, porque el viene los fines de semana y el miércoles, pero cuando no viene me habla a mi celular...trabaja en el campo. (Shasha, 12 años, esc. 2, 1°).*

*Llego a mi casa, prendo la televisión u oigo música. Les ayudo a mis papás en lo que necesiten, como en sus quehaceres domésticos. En las tardes subo a la biblioteca, hago mi tarea, chateo un poco (Paola, 13 años, esc. 2, 1°).*

*Pues luego jugamos fútbol, jugamos básquet, o luego nos ponemos a platicar entre amigas. Algunas amigas de afuera están con novios. Y mi amiga, la de primero, siempre está en los campos; casi siempre (Rosario, 13 años, esc. 2, 1°).*

Por ello, a diferencia de la primera comunidad, en la *comunidad rural mixta*, varias de las estudiantes dicen sentirse a gusto y en libertad de ser como se desea ser tanto en la escuela como en su casa, algunas otras en su casa, porque en ella hay menos restricciones que en la telesecundaria o se convive ahí con la familia, y otras más, en espacios distintos al hogar y

a la escuela, como Shasha, quien comenta: *no me gusta estar encerrada en mi casa ni aquí en la escuela* (Shasha, 12 años, esc.2, 1°).

Lo anterior, es parte de un contexto sociocultural donde las mujeres adolescentes gozan de algunas libertades y oportunidades más, pero también, donde su actuación es parte de las luchas simbólicas que ellas entablan (Bourdieu, 2002), en ámbitos donde las ideologías de género continúan profundamente arraigadas (Levinson, 1997).

Luchas simbólicas que parecen contribuir a abrir resquicios en la organización patriarcal que prevalece en las familias, y en la inequidad de género que viven las mujeres, aunque en varios casos, en todas las comunidades analizadas, ello no sea suficiente para que varias de las jóvenes encuentren apoyo suficiente en la búsqueda de la concreción de sus deseos e intereses que persiguen, y se sigue aceptando sentencias como la siguiente: *a veces dicen, que como soy mujer y me voy a casar* (Yazmín, 15 años, esc. 2, 3°), o se resignan diciendo: *yo respeto la decisión de mis padres* (Daphne, 14 años, esc. 3, 2°), aunque, anhelan condiciones distintas o un cambio en las perspectivas familiares.

### **“AQUÍ SALEN MUCHO... ES MÁS CHIDO”**

Por su parte, en la *comunidad urbano rural*, las y los adolescentes tienen a su disposición una mayor diversidad de espacios de convivencia y esparcimiento. Lo anterior adicionado con una mayor oferta cultural y de entretenimiento, además de la relativa cercanía con la ciudad de México y con otros centros urbanos de menor tamaño. Es decir, en esta comunidad con mayor intensidad para las mujeres la telesecundaria, también, es sólo un espacio más de encuentro adolescente.

De esta manera, ellas dicen reunirse con sus amigas y amigos por las tardes para conversar, jugar, ir a la biblioteca, a la plaza, al campo, a las canchas, *a las maquinitas, al Internet* a realizar alguna tarea, o al cine en algunas de las plazas comerciales ubicadas en los municipios conurbados a la ciudad de México y cercanos a la comunidad. Incluso, algunas de ellas extienden sus paseos a algunos puntos de la ciudad de México.

Ellas combinan, también, los quehaceres domésticos con las tareas escolares, escuchar música o ver televisión, con las visitas a algunos miembros de la familia, con las fiestas y bailes, con las salidas con el novio, o con las clases de baile o guitarra que se toman en la

delegación municipal que hay en la comunidad, la cual ofrece varias actividades recreativas y culturales a los habitantes de esta comunidad.

*Los lunes, miércoles y viernes hacemos ejercicio haya arriba en la delegación...tomo clases de baile, o lo que es ejercicio, ejercicio; y lo que son martes y jueves no hago nada, sólo ayudarle a mi mamá con el quehacer, lavo mis trastes y así; los viernes son los únicos días que salgo con mi novio, y eso con mi hermana que va a clases de guitarra; nunca hemos salido los dos solos en este año y medio que llevamos juntos (Estrella, 15 años, esc. 3, 3°).*

*Pues luego estamos en la clase y platicamos o nos ponemos a hacer nuestras actividades, y afuera nos vamos a comer o al cine a Chalco. En las tardes, regularmente hago mi quehacer, hago mi tarea y a veces salgo a mi clase de música; estoy aprendiendo a tocar la guitarra (Carmen, 15 años, esc. 3, 3°).*

*Me junto con una amiga que se llama Citlalli, que también es mi prima, y con otros 4 chavos; con uno que se llama Carlos, Luis, Abel y William. En las tardes estoy en mi casa. Hay veces que salgo y hay veces que no. Las veces que no salgo es porque mis amigos no viven por aquí y porque no tengo con quien salir, y cuando salgo, salgo con mi hermana, con su amiga y con uno de mis primos...Mis amigos: uno vive en Santa Martha, otro vive en los Álamos y uno en Chalco...Yo antes vivía en Valle de Chalco, y pues tiene como 4 meses que me cambié para acá, y recién que llegué tenía muchos pleitos. Pues, nada más llegué y me echaron pleito, y pues, ya por eso no salía (Julia, 15 años, esc. 3, 3°).*

*Vivía en Valle de Chalco...allá vivíamos con mi abuelita todos, y pues, a mi papá ya no le gustaba porque siempre surgían conflictos, y pues, ya después se compró un terreno acá. Allá hay más cosas y como que está más cerca todo, el transporte y todo eso, y acá, como que te tienes que esperar a que pase el camión, y luego ya no pasan, o en la farmacia no hay nada, y así... Pues, que aquí salen mucho, que a la plaza y así... acá es más chido. Me dejan salir más, y pues, allá como era más grande y había muchas bandas casi no (Tamara, 13 años, es. 3, 2°).*

En esta comunidad la interacción con la ciudad de México y su zona conurbada tiene en los procesos migratorios una de sus expresiones importantes. Varios estudiantes de la telesecundaria ubicada en esta comunidad han llegado, junto con su familia, procedentes de



otros municipios mexiquenses o de algunos puntos del Distrito Federal en busca de una vivienda propia y/o mejores condiciones de vida. Algunos otros, que han encontrado en esta escuela una alternativa para continuar estudiando, porque han sido excluidos de otras, o porque consideran que ésta es la mejor opción a su alcance para continuar estudiando, hacen el recorrido diario desde otras comunidades más urbanizadas.

### ***ADOLESCENCIAS Y COMUNIDADES EMOCIONALES***

En la *comunidad urbano-rural*, a diferencia de las otras dos consideradas aquí, se remarca y es más visible, el encuentro entre adolescencias con rasgos culturales diversos; entre culturas juveniles (Feixa, 1998; Valenzuela, 1997; Reguillo, 2000), que como expresión de las experiencias sociales de los adolescentes se construyen a partir de ciertas condiciones socioeconómicas, e implican elecciones entre una pluralidad de posibles opciones, condicionadas por las oportunidades de vida que los componentes institucionales ofrecen (Giddens, 1997).

Culturas juveniles que se expresan a través de manifestaciones simbólicas diversas traducidas en formas de vida y valores. Por medio de rituales (Díaz, 2002), praxis que intentan ser divergentes (Brito, 2002), y dramatizando su identidad vía la creación de estilos que operan como identificación entre los iguales y como diferenciación frente a los otros (Reguillo, 2000).

Los procesos de identificación-diferenciación conducen a la conformación de distintas comunidades emocionales (Maffesoli, 2004b), tanto dentro como fuera de los espacios escolares, en las cuales los jóvenes interaccionan, realizan ciertas prácticas y consumos culturales, construyendo umbrales de adscripción simbólica que los integran a ciertos grupos y los excluyen de otros, lo cual influye, y es influido, por los procesos de transformación, resignificación y redefinición que están experimentando los adolescentes en ese momento de su vida.

*Luego se copian entre ellos; hay un chavo que se llama Salvador y tiene 16 años, y él tiene un tatuaje, y Saúl ya le quiere copiar en eso, y pues yo no se para que se copian, cada quien debe de tener su manera de pensar... A mi me gusta el rock y la duranguense... Pues yo de chica, como iba en kinder de paga, me ponían a bailar rock, y el duranguense lo conocí aquí (Martha, 13 años, esc. 3, 1°).*

*Desde el viernes en la tarde me voy con mi abuelita a Valle de Chalco. Allá tengo amigos con los que juego* (Brian, 15 años, esc. 3, 2°).

*...Iván, tiene 15 años, es más grande que nosotros... una vez llegó y nos enseñó unos dibujos, y yo le dije que yo también sabía dibujar, y así fue como empezamos a dibujar los cuatro* (Krilin, 15 años, esc. 3, 2°).

*-¿Cómo es la relación con tus compañeros?-Pues bien. Con algunos mal. -¿Tienes conflictos con ellos?-Sí. -¿Por qué surgen los conflictos?-Pues, porque como que yo ya estaba acostumbrado a los niños de la ciudad. -¿Hay diferencia entre los niños de ciudad y los de aquí?-En la música, en como hablan.- ¿Qué música te gusta?-Rock, y aquí escuchan puro duranguense y reggaeton* (Moisés, 16 años, esc. 3, 3°).

En la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural*, las comunidades emocionales integradas por hombres y mujeres están presentes en mayor cantidad que en las otras dos telesecundarias. Juntos hombres y mujeres realizan un mayor número de actividades, tanto dentro como fuera de la escuela. Esta mayor interacción entre sexos también contribuye a que varias de estas relaciones de amistad se transformen en noviazgos. Más estudiantes expresan tener, o haber tenido, una novia o novio entre sus compañeros.

Sin embargo, también las tensiones y conflictos, aunque presentes en las tres escuelas, se expresan aquí en una mayor fragmentación, en procesos de diferenciación más visibles e intolerancias que tienen relación con aspectos como: los distintos consumos y prácticas culturales, el sexo de pertenencia, el grado, las edades, las auto y heteropercepciones.

Por ejemplo, menciona Berenice: *de repente nos peleamos. Hay uno que se cree mucho, y tiene una pequeña casa. Me cae mal* (Joseline, 13 años, esc. 3, 2°). Por su parte, Alex comenta: *pues casi siempre nos vamos a jugar fútbol en las canchas; a las seis. Luego van algunos de tercero, pero siempre que ganan, o pierden, siempre están con que nos van a partir la madre, y eso* (Alex, 15 años, esc. 3, 2°). Sandy, menciona: *a veces son groseros con el maestro, o luego, cuando pasan niñas de otros lados les chiflan y les dicen de cosas* (Sandy, 13 años, esc. 3, 1°).

Emmanuel agrega otro ejemplo: *lo que no me gusta es que discriminan a Jorge, por su físico* (Emanuel, 15 años, esc. 3, 3°). Juan, en el mismo sentido señala: *lo que no me agrada es que me molestan... como estoy mal de la vista y estoy un poco gordito. Luego no me dejo*

y también *les contesto* (Juan, 16 años, esc. 3, 3°). De esta manera, afloran también asimetrías de poder, etiquetamientos, abusos, odios y exclusiones.

Las telesecundarias constituyen espacios importantes para la construcción de los jóvenes actuales en los espacios rurales. Sin embargo, en las comunidades más urbanizadas, donde los espacios de actuación se multiplican, al igual que las alternativas de elección de estilos de vida, la escuela va perdiendo importancia como componente de la identidad. De esta manera, en la *comunidad urbano-rural*, son menos los adolescentes que se identifican como estudiantes, sólo algunos lo hacen como estudiosos, como jóvenes que les gusta leer y aprender, o a partir de sus proyectos de vida futuros donde la educación tiene cabida.

Gran parte de los adolescentes entrevistados en esta telesecundaria se definen a partir de los rasgos de su personalidad, agregando *el nombre, ser humano, persona, joven o chavo*. Identificaciones donde se deslizan las percepciones y las heteropercepciones entre cuyos polos se construye la identidad.

Definiciones como las siguientes están presentes: *una persona más o menos responsable; un chavo que quiere alcanzar sus sueños; una persona buena onda; una persona tímida, callada; una persona normal, no escandalosa, pero tampoco tan callada; desastrosa, payasa; una persona que quiere superarse; me gusta ser feliz y estar alegre pase lo que pase; me gusta ayudar a la gente; un joven que no le gusta salir; soy un joven muy rebelde, me enoja mucho, me peleo con mis padres, me encierro en mi cuarto; alguien comprensible; una persona que no controla sus impulsos*.

En lo anterior, también hay una expresión de los procesos de redefinición, resignificación y reconstrucción que experimentan los sujetos adolescentes al momento que se encuentran cursando la educación secundaria, produciendo algunas tensiones. En estos procesos la escuela continúa representando un espacio importante para la construcción de los sujetos como jóvenes.

Las escuelas secundarias, no permanecen al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles, facilitan tiempos y espacios para ser y aprender a ser adolescente (Funes, 2004). No sólo son el escenario donde se despliegan las identidades adolescentes, constituye un espacio que dota de elementos y oportunidades para su

construcción y reconstrucción en un momento en el que el sujeto está viviendo procesos profundos de redefinición.

Las escuelas de este nivel educativo son testigos de una verdadera refundación de la identidad de los sujetos que son sus estudiantes, son sólo tres años; un pequeño momento de la vida, pero que coincide temporalmente con los procesos que marcan el inicio de la edad juvenil (Reyes, 2009).

Las pertenencias, las identidades, las normas, los roles y las posiciones que en ese momento se redefinen remarcan las tensiones entre el mundo escolar y los otros ámbitos de actuación juvenil. Sobre ellas reposa la lógica de integración de la experiencia estudiantil que construyen los estudiantes de las telesecundarias en los contextos rurales, además de que contribuyen también a la reestructuración de intereses, la creación de estrategias y proyectos.

### ***FILIACIONES RELIGIOSAS***

La pertenencia a un grupo religioso, se presenta como otro de los ámbitos de actuación adolescente, el cual puede entrar en tensión con el mundo escolar. Esto es más visible en dos de las comunidades rurales seleccionadas para esta investigación: *la rural tradicional* y *la rural mixta*. Los jóvenes de estas comunidades asisten a las iglesias a ceremonias religiosas y a reuniones. Estos espacios congregan y reúnen a jóvenes con la misma filiación religiosa, y a éstos, con otros miembros de la comunidad.

Las filiaciones religiosas se valoran de distinta manera. Para algunos, adquieren una presencia importante en la construcción identitaria, o las prescripciones que en las comunidades de fieles se pronuncian adquieren una gran valoración, produciendo en ocasiones tensiones con las expectativas y perspectivas que poseen los adolescentes.

Para otros, es una *obligación* asistir a las ceremonias religiosas que desde la familia se impone. Sin embargo, las ceremonias religiosas pueden constituirse en un lugar de encuentro a partir del cual se realizan otras actividades: *vamos a la misa y de ahí nos quedamos a jugar* (Moy, 14 años, esc. 1, 2°), o a veces son parte de las tradiciones comunitarias como las fiestas patronales, peregrinaciones o procesiones, en las cuales los jóvenes participan, y a veces, ello puede influir en las actividades escolares o en las tareas académicas que los estudiantes realizan.

Así, por ejemplo, algunas de las estudiantes de la *comunidad rural mixta* se muestran, en las fotografías que realizaron, participando en algunas ceremonias religiosas como procesiones, con sus amigas en la iglesia o junto a imágenes religiosas, o fotografiaron altares y la iglesia del poblado, los cuales parecen constituirse en aspectos importantes para ellas en estos momentos de su vida.

En esa misma comunidad, varios estudiantes, durante los días que realicé las entrevistas, expresaban a sus profesores la posibilidad de faltar a clases el día de la fiesta patronal de la comunidad que estaba próxima. Al respecto menciona el profesor Armando: *ahora que se aproxima la feria es fiesta grande para ellos, y pues es normal ¿no?, se quieren ir a divertir, ir a ver los toros, tomarse su cervecita, y pues a la hora de examen vienen todos desvelados* (Profr. Armando, esc. 2).<sup>36</sup>

En la *comunidad rural tradicional* hay la presencia de tres iglesias, que corresponden a tres religiones distintas, a las que los jóvenes asisten a reuniones o ceremonias. En ellas, a veces, los jóvenes se enfrentan a ideas como la siguiente: *...es que dice la Iglesia que por el estudio, y a veces por agarrar la carrera profesional dejamos lo que es la Biblia... La Biblia ya ni la tocamos, lo que aprendemos de ella, y que eso esta mal, y que a veces por llevar la carrera ya no tenemos tiempo para la Biblia y nos vamos más por la carrera, y eso esta mal. Por eso, es que mi amiga renunció, porque lo profesional nos ayuda ahorita, pero ya en lo que es para el futuro ya no, por eso mi amiga ya no estudia, y otra ya no quiso estudiar* (Ruth, 16 años, esc. 1, 1°).

Quizá, tensiones entre educación y filiación religiosa estén presentes en muchos otros contextos, pero, la adscripción a diversas religiones en una comunidad pequeña como la aquí analizada, sumado a que los grupos escolares en la telesecundaria se integran con pocos estudiantes, pueden permitir la conformación de pequeñas comunidades interculturales en la escuela. Ello ocurre en el grupo de primer grado integrado sólo por 5 estudiantes, y el profesor, donde sus integrantes profesan las tres religiones presentes en la comunidad, y eso no parece un mayor obstáculo para la convivencia cotidiana.

---

<sup>36</sup> Para los fragmentos de los relatos que corresponden a los profesores, los identifiqué con un nombre antecedido de la abreviación “Profr.”, además de la escuela a la que pertenece.

Como se puede inferir, con lo analizado hasta el momento, lo adolescentes que asisten a las telesecundarias son mucho más que estudiantes; actúan en diversos espacios, los cuales se van multiplicando conforme las comunidades son menos dispersas, más grandes, más conectadas y más urbanizadas, pero también a partir del momento en el que los sujetos inician su entrada al mundo juvenil.

### ***ESPACIOS LABORALES***

Otros de los ámbitos de actuación adolescente son los laborales. Con respecto a ello, en las tres comunidades los estudiantes realizan actividades laborales no remuneradas como parte de sus responsabilidades familiares o como parte del apoyo que se ofrece al grupo familiar.

En la *comunidad rural tradicional*, los hombres adolescentes realizan actividades como sembrar y cosechar; cortar leña; cercar potreros; cuidar y alimentar animales como cabras, vacas, cerdos y gallinas. Las mujeres, como ya lo mencioné en otro momento, además de ayudar en los huertos familiares, realizan labores domésticas que tienen que ver con la limpieza de la casa, la elaboración de alimentos y el cuidado de otros miembros de la familia.

En la *comunidad rural mixta*, la siembra, la cosecha y la comercialización de productos agrícolas como el tomate, el pepino, la calabaza, el chile y algunas flores como la gladiola, el cempasúchil o la flor de terciopelo, son las actividades en las que una parte importante de adolescentes, incluso, las mujeres participan. Para ellas, esto es adicional a los quehaceres domésticos.

Las principales diferencias se presentan en la *comunidad urbano- rural*. En ella, los estudiantes hombres, con mayor frecuencia, participan también en la realización de algunas labores domésticas, en tanto algunas de ellas se han incorporado al trabajo asalariado.

Al respecto, aunque en las tres comunidades el trabajo asalariado está presente, es en esta comunidad donde se presenta con mayor intensidad. El área de servicios cobra importancia como ámbito de inserción laboral para los estudiantes adolescentes; algunos jóvenes laboran, principalmente los fines de semana, realizando diversas actividades en los restaurantes ubicados a la orilla de la carretera, y otros más, venden algunos productos en zonas cercanas.

Estos ámbitos laborales, remunerados o no, constituyen otros de los espacios en los cuales los jóvenes mexicanos de principios de milenio participan y se construyen como sujetos. Ellos pueden influir en las relaciones que los jóvenes construyen con las escuelas secundarias; desde ellos se contribuye a la construcción de las experiencias estudiantiles de quienes asisten a las telesecundarias de diversas maneras.

Los adolescentes en ocasiones construyen una relación con las instituciones educativas en oposición a esos espacios laborales. Por ejemplo, la escuela puede constituirse en un espacio de escape de esas actividades, como lo vimos al revisar la importancia que los espacios escolares tienen para algunas de las adolescentes, pero también puede constituir la posibilidad de encontrar alternativas distintas en su futuro laboral.

Sin embargo, para otros jóvenes esos espacios son más significativos que las escuelas, porque les aporta beneficios y otras oportunidades mayores que los que identifican en las telesecundarias,<sup>37</sup> constituyéndose en un referente central en la construcción de sus identidades y de sus proyectos de vida futuros, para ellos, más atractivos que los que se pueden construir en torno a la educación, a pesar de que miembros de su familia se encuentren estudiando en niveles educativos posteriores a la educación secundaria.

### ***EDUCACIÓN, UTILIDAD, OPORTUNIDADES Y PROYECTOS***

Los estudiantes adolescentes, en general, poseen una perspectiva sobre el papel de la educación en su vida presente o futura, en la cual el contexto sociocultural cobra relevancia, y las relaciones que los adolescentes construyen con otros jóvenes, familiares y miembros de la comunidad pueden influir en las decisiones que se van tomando, pero también, esta perspectiva, puede irse reconfigurando como producto de sus nuevas experiencias:

*Yo me quiero ir al norte... unos que vinieron apenas del norte, platican cómo les fue allá, que está bonito (Adrian, 15 años, esc. 1, 2°).*

*Aquí a veces trabajo de albañil...los fines de semana, con uno que vive para arriba de mi casa. Vamos por allá abajo; echamos colados por allá abajo... Me gustaría seguir haciendo eso...seguir trabajando. Irme a Estados Unidos y trabajar...sí, me pagan 150*

---

<sup>37</sup> En la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural mixta*, el profesor Bernardo, comenta que algunos jóvenes han decidido dedicarse al trabajo en el campo, y dejar a un lado la escuela, ello a pesar del incentivo que puede representar para ellos y sus familias las becas económicas que se otorgan a los estudiantes de las comunidades rurales.

*pesos. Desde niño me ha gustado; desde que tenía 10 o 11 años, desde que iba en la primaria... Cuando voy a trabajar me gusta llevar cosas a la casa para comer. Comprarle cosas a mi mamá. Ella ya no trabaja, está grande de edad, o a mi hermana... está estudiando allá por Tejupilco la universidad (Moy, 14 años, esc. 1, 2°).*

*-¿Quién eres? -Un agricultor... Ya como desde hoy están sembrando pepino..., empezó el temporal, unos tenemos que trabajar, bueno no es de obligación, de vas a trabajar sino no te damos dinero, no, no es de obligación, si quieres vas y si no, no. A mi me gusta también trabajar en agricultura, en el campo... Cortamos flor (también); mi papá, mis hermanos manejan las camionetas; van cargados de flores de terciopelo. Me quedo; yo me llevo la camioneta o se la lleva un peón. Y pido permiso; pedí 2 días: el jueves y el viernes para entrar el lunes, pero me pongo al corriente y el lunes me platica el maestro todo lo de atrás... Luego me pongo a pensar si estudio la prepa tengo que salir y hacer una carrera; a veces me dan ganas de estudiar y así hago mi carrera, y ya a veces no (Omar, 13 años, esc. 2, 1°).*

*Trabajo... en un restaurante, aquí abajo donde está el puente... me va bien y me alcanza para comprarme muchas cosas, pero, mi mamá como que no está muy de acuerdo con que yo trabaje, y mi papá no me deja, pero como están separados, pues, a mi mamá es a la que no le gusta (Kelly, 15 años, esc. 3, 2°).*

*...yo ya no pensaba estudiar después de la secundaria, y mi papá me dijo OK pero, para un buen trabajo te piden mínimo la prepa, y pues yo la verdad no se mucho pero, pues, puedo aprender, pero siento que aquí no sirve mucho, todavía en la ciudad en el trabajo ocupas la computadora, y aquí las computadoras no sirven... (Mauricio, 13 años, esc. 2, 2°).*

Habría que agregar que los estudiantes logran identificar algunas relaciones entre los contenidos curriculares y las prácticas educativas con las actividades laborales que realizan más allá de los espacios escolares, y con lo que se experimentan en ellos. Elementos básicos como *hacer cuentas* o leer aparecen como los aprendizajes más útiles.

Algunos contenidos, abordados en los libros de texto o en los programas televisivos, pueden resultar también cercanos a ellos o interesantes a partir de esta relación. Por ejemplo, Gilberto comenta: *como tenemos la tele; hay programas de cómo cuidar una*



*planta y cómo librarla de los virus que pueda tener* (Gilberto, 12 años, esc. 2, 1°), y Oscar dice: *en los libros vemos cómo alimentar a los animales* (Oscar, 14 años, esc. 1, 3°).

A pesar de ello, la escuela, y los procesos educativos que en ella se producen, adquieren en general poca relevancia para la vida presente de los estudiantes, su relevancia principal tiene relación con su futuro, y dentro de él, con el laboral.

De esta manera, la escuela y lo que se aprende en ella, puede ser útil *para encontrar un trabajo*, a veces diferente al que realizan varios de los adolescentes en los espacios agrícolas y domésticos, en México o en Estados Unidos de América, *porque, por ejemplo, para trabajar hay que necesitar estudio, y mi papá no estudió; iba a la escuela, pero se regresaba. No sabe leer ni escribir, y fue a Estados Unidos y le dio mucho trabajo, porque no sabía nada, ni dónde estaba parado* (Ruth, 16 años, esc. 1, 1°).

Pero también la telesecundaria puede permitir que *se te abran las puertas, seguir estudiando y agarrar una carrera*, para lo cual la relación con la educación seguirá constituyendo un aspecto importante en el logro de las metas visualizadas. Aunque, en ocasiones, y como parte de las posibilidades que se perciben, ese futuro educativo puede incluso concebirse en otro país.

Un ejemplo de lo anterior se aprecia en el relato de Belem, quien desea estudiar diseño automotriz, y al respecto comenta: *la única escuela que yo conozco está en Estados Unidos, y hay otra en Tokio, pero, pues...tengo un tío que me ayuda; él trabaja en eso* (Belem, 14 años, esc. 2, 3°). En la construcción de sus proyectos, la visualización de las redes sociales de apoyo, también resultan relevantes.

También se aprecian expresiones de la dimensión estratégica de la experiencia estudiantil, a través de la cual los estudiantes construyen una racionalidad limitada para hacer corresponder medios con fines perseguidos en las oportunidades que se presentan en cada situación, ello en función de sus recursos y posición (Dubet, 1994).

Los estudiantes no sólo proyectan un futuro, donde esté presente o no la educación, a partir de sus intereses y deseos que se construyen en un contexto sociocultural particular, también lo hacen, tomando en cuenta los recursos con los que cuentan y las oportunidades que perciben. Por ejemplo, la construcción de proyectos de vida en torno a la educación parece

guardar una relación importante con la oferta educativa a la que se tiene acceso en los distintos contextos rurales.

Las tres comunidades analizadas cuentan con una escuela de educación primaria y una telesecundaria. No obstante esto, en la comunidad *urbano rural* las opciones de elección para los jóvenes se amplían, no sólo porque a una relativa poca distancia, en comunidades cercanas, hay otras escuelas primarias y secundarias, incluso particulares, y en el caso de las de educación secundaria, de las otras modalidades que existen (generales y técnicas), sino también, porque las opciones del nivel medio superior se multiplican.

En la *comunidad rural tradicional*, sólo hay un par de escuelas preparatorias al alcance de los egresados de la telesecundaria, y casi a una hora de camino por la carretera que conecta la cabecera municipal del municipio de Sultepec, Estado de México, con el estado de Guerrero.

Por su parte, en la *comunidad rural mixta*, los jóvenes que egresan de las escuelas secundarias de la región cuentan con algunas opciones más, entre las que se cuentan algunas de formación técnica terminal, principalmente en la zona urbana que conforman Tonalico e Ixtapan de la Sal, ello a media hora de camino, aproximadamente.

Los jóvenes que viven en la *comunidad urbano-rural*, tienen a su alcance, en la región a la que pertenecen, y a menos distancia, un número mayor de escuelas preparatorias y de instituciones de educación técnica. Además de que los egresados de la telesecundaria participan en el concurso de ingreso a la educación media superior que organiza el COMIPEMS, el cual garantiza, para la gran mayoría, un lugar en alguna escuela de ese nivel educativo.<sup>38</sup>

Estas oportunidades educativas diferenciadas, combinadas con otros aspectos como: la estructura familiar, sus normas, sus comportamientos, la posición que guardan sus integrantes en ella y las expectativas que tienen cada uno de ellos sobre la educación; las redes sociales a las que se encuentran integrados; los procesos de migración experimentados por los propios estudiantes, por la familia en su conjunto o por alguno de

---

<sup>38</sup> La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), está integrada por nueve instituciones públicas de educación media superior, y se encarga de realizar cada año, desde 1996, el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

sus miembros de otros lugares a la comunidad de residencia actual, o de éstas al extranjero, principalmente; la importancia que adquieren los procesos educativos y los espacios escolares en comparación con otros ámbitos de actuación adolescente como los espacios laborales, de esparcimiento o religiosos y; la visión que poseen los adolescentes sobre sus experiencias estudiantiles y las de los otros miembros de la familia, además de influir en la construcción de las experiencias estudiantiles de los adolescentes que estudian en la telesecundaria en las comunidades rurales, van contribuyendo a la configuración de sus diferentes expectativas de futuro.

De esta manera, por ejemplo, encontramos en las comunidades *rural tradicional* y *rural mixta*, más que en la *comunidad urbano-rural*, a mujeres que se enfrentan a la exclusión futura de los ámbitos escolares ante la negativa de los padres de que continúen estudiando, por la escasez de recursos económicos con los que cuenta la familia, pero, sobre todo, porque la educación no es valorada como útil para ellas, y a veces también por ellas, quienes tienen un *destino natural* en el hogar, el matrimonio y las labores domésticas.

Es también en estas comunidades donde varios de los estudiantes, principalmente varones, sólo esperan concluir la educación secundaria para emigrar al vecino país del norte en busca de mejores oportunidades laborales y de vida que el contexto en el que viven les parece negar. Sin embargo, en la *comunidad rural mixta*, algunos jóvenes ven en la agricultura un espacio laboral al que pueden y desean incorporarse, porque en un contexto donde se ha desarrollado una agricultura intensiva, e importantes procesos de comercialización de sus productos, éstos parecen percibir mayores beneficios en esta actividad económica.

Por su parte, las perspectivas que tienen los estudiantes de la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural*, de continuar estudiando son mayores. Pero, no obstante, que el deseo de varios de ellos es estudiar alguna carrera profesional como la arquitectura, la medicina o la abogacía, muchos piensan en incorporarse a carreras técnicas que las escuelas del entorno cercano ofrecen, y a las que finalmente tendrán acceso, como la enfermería, la mecánica automotriz, la puericultura o las que tienen que ver con la reparación y programación de computadoras.

En el camino a ese futuro, en algunos casos la telesecundaria de esta comunidad se ha convertido en una alternativa para concluir la educación secundaria para jóvenes que han enfrentado problemas en otras escuelas. Este es el caso de Moisés quien comenta: *en la Sor Juana estuve desde kinder hasta secundaria, luego reprobé y me pasaron a la técnica, y ahí conocí muchos amigos, luego volví a reprobear, porque allá podías hacer prácticamente lo que quisieras...entonces fue que me metieron en ésta* (Moisés, 16 años, esc. 3, 3°).

Pero también, para algunos, es una opción que se visualiza como más fácil para cursar la educación secundaria comparada con las otras modalidades. En este sentido, menciona Juan: *me iba a ir a otra, pero me enteré que en ésta (escuela) es un profesor para todas las materias, porque en otras te dejan más tarea, se va un maestro, te deja tarea, y luego llega el otro y es igual* (Juan, 16 años, esc. 3, 3°).

Los estudiantes construyen su experiencia estudiantil en contextos sociohistóricos y culturales particulares que los dota de posibilidades para ello. Los sujetos adolescentes actúan en ámbitos diversos: los familiares, los comunitarios, los laborales, los religiosos, los de esparcimiento y los escolares, entre otros. En ellos viven experiencias múltiples y actúan empleando lógicas diversas, algunas de las cuales a veces son contradictorias.

Así, los adolescentes se construyen como estudiantes cotidianamente, y de manera permanente, entre tensiones que derivan del carácter plural de sus intereses, deseos, recursos tanto cognitivos como afectivos, y de sus identidades. Tensiones que parecen cobrar mayor visibilidad como producto de las profundas transformaciones y redefiniciones que se experimentan, y que caracterizan, el inicio de la juventud.

## TELESECUNDARIAS, REDEFINICIONES, VIDA COTIDIANA Y CULTURAS ESCOLARES

### *INSTITUCIONES Y COMUNIDADES ESCOLARES*

La educación telesecundaria con sus rasgos curriculares, organizacionales y funcionales particulares,<sup>39</sup> y la manera como éstos cobran vida, redefiniéndose en cada uno de los contextos específicos y en cada una de las escuelas, constituyen el contexto institucional próximo, y con relación al cual, los adolescentes rurales construyen sus experiencias estudiantiles. En él los jóvenes ofrecen distintas respuestas, construyen relaciones diversas y aprovechan de manera diferenciada lo que el sistema educativo les proporciona, y trata de imponerles.

Es decir, representan y reconstruyen este sistema de manera cotidiana, redefiniendo cada uno de sus elementos y articulaciones, en vinculación directa, a veces con tensión, con las pertenencias, roles, identidades, ámbitos de actuación, intereses y estrategias que los adolescentes experimentan más allá de los espacios escolares. Como lo mencionan Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar se presenta como una prueba en el cual los actores están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción.

Las tres telesecundarias seleccionadas para la presente investigación, que son marco para la construcción de las experiencias estudiantiles de los adolescentes que encuentran en ellas un ámbito de actuación, guardan algunas diferencias en sus aspectos estructurales y de funcionamiento, como lo mostré en el capítulo anterior.<sup>40</sup>

El tamaño de la comunidad estudiantil, sumado a las dimensiones del espacio escolar, influye en las interacciones que establecen los miembros de la comunidad escolar. Una menor población, y espacios escolares más reducidos, producen mayor interacción entre los estudiantes y, entre éstos y los profesores.

---

<sup>39</sup> En el capítulo 2 realizamos un análisis más amplio de estos rasgos que caracterizan a la educación telesecundaria, y que la distinguen de las otras modalidades a partir de las cuales se imparte educación secundaria en México.

<sup>40</sup> Hay que tener presente que las escuelas 1 y 2, tienen un número parecido de estudiantes; alrededor de 20. En tanto, en la escuela 3, hay una cantidad tres veces mayor. En la escuela 1 y 3 hay tres grupos, uno por cada grado. En la escuela 2, hay dos grupos, en uno de los cuales, los alumnos de dos grados comparten la misma aula y el mismo profesor.

Sin embargo, conflictos, discriminaciones, normas disciplinarias y prácticas de enseñanza, o directivas, son factores que pueden influir en la dinámica que adquieren las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar, además de producir fragmentaciones, pero éstas, en muchos casos, menores que las presentes en las telesecundarias más grandes, con más alumnos y profesores, establecidas en comunidades con mayor población y más urbanizadas.

Así, por ejemplo en la primera telesecundaria, la establecida en *la comunidad rural tradicional*, se pueden observar a todos los estudiantes varones jugando fútbol en el patio escolar durante el receso, juego al que también se integran los profesores. En otras ocasiones, los encuentros de fútbol, y básquetbol, se organizan entre hombres y mujeres de los tres grados, y en algunos casos también con la participación de los tres profesores.

Durante los recesos, puede verse a mujeres de distintos grados conversando entre sí al tiempo que escuchan música, reggeaton o duranguense principalmente, en alguna de las computadoras que, como equipo de apoyo, posee cada salón. Otras, se acercan a la profesora de tercer grado para platicar, después de haber salido a comprar algo para comer o beber en la pequeña tienda que se ubica a un costado de la escuela.

Esta interacción entre los estudiantes de los distintos grados, en algunos momentos, se produce también durante las clases. Algunas expresiones de esto, son estudiantes de algún grupo que se integran a otro cuando alguno de los profesores no asiste a la escuela, o algunos otros que entran a algún otro salón distinto al suyo, durante la clase, para charlar con otro de los estudiantes, o para solicitarles prestado algún utensilio como un sacapuntas o un lápiz.

En ocasiones esta convivencia se lleva más allá del espacio escolar, aunque, como lo mencionamos en el apartado anterior, ello en esta comunidad sucede principalmente entre los hombres. Ocurre, incluso, que adolescentes que no son parte de la comunidad estudiantil interactúen con algunos de los estudiantes durante la jornada escolar.

Por ejemplo, durante los días que permanecí en la escuela fui testigo de un caso de éstos. Al respecto, escribí en mi libreta de campo: *el día de hoy un joven, de entre 14 y 15 años, que no es alumno de la escuela, permaneció en ésta todo el día con sus amigos (Moy, Hugo y*

*Rubén*), *conviviendo con ellos tanto dentro como afuera del salón de clases* (Esc. 1, 28/05/2008).<sup>41</sup>

### ***LA TELESECUNDARIA COMO ESPACIO DE VIDA ADOLESCENTE***

La telesecundaria significada, por gran parte de los estudiantes y por algunos principalmente, como un espacio de encuentro, interacción y convivencia con otros adolescentes constituye el fundamento para definir a las telesecundarias, y a las escuelas secundarias en general, como espacios de vida adolescente, donde la construcción intersubjetiva de la experiencia estudiantil se produce entre procesos de redefinición y resignificación que marcan el inicio de la vida juvenil, dentro de ciertos marcos institucionales y estructurales que condicionan y habilitan el actuar de los sujetos, así como sus sentidos (Reyes, 2009).

La telesecundaria como espacio de vida adolescente es parte del mundo de la vida cotidiana que se construye en la intersección de varias dimensiones: una espacial, una temporal, una intersubjetiva y una institucional. El espacio de vida se estructura tanto en unas coordenadas espaciales como en unas temporales; en el *aquí y ahora* de los sujetos. Es un espacio que se construye de manera intersubjetiva con otros semejantes, los cuales también organizan este mundo en torno de sus experiencias y, de *su aquí y ahora*, aunque común, las perspectivas que tienen los otros de este mundo siempre son distintas. (Schütz, 2003).

Entender las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente, es poner atención en los significados que construyen los adolescentes en torno a ellas, a sus objetivos y prácticas, así como a la apropiación que realizan éstos de los espacios escolares, redefiniendo estructuras, normas y funcionamientos, y contribuyendo a configurar una vida cotidiana escolar y una cultura escolar particular; es analizar cómo se articulan los procesos individuales de redefinición y resignificación que viven los adolescentes, con los sociales que se desarrollan dentro de los marcos institucionales de las escuelas secundarias; es comprender cómo viven y experimentan los adolescentes como actores individuales y colectivos las escuelas secundarias (Reyes, 2009).

---

<sup>41</sup> En algunas ocasiones recurriré a mis notas de campo para ejemplificar algún aspecto. Éstas se identificarán con el número de la escuela y la fecha en la que fue escrita.

Las telesecundarias como espacios de vida adolescente también son espacios de tensión, las cuales forman parte de tensiones más amplias, que se desarrollan entre lo económico, lo político y lo social; entre lo cultural y los sujetos, y como lo he mencionado en otras partes, entre las maneras como éstos articulan las distintas lógicas de acción que integran su experiencia social.

### ***SOCIALIDAD ENTRE EL AGLUTINAMIENTO Y LA FRAGMENTACIÓN***

En las escuelas los estudiantes conforman diversas comunidades emocionales inestables, donde la socialidad adquiere un carácter diverso,<sup>42</sup> el cual oscila entre el aglutinamiento y la fragmentación, pasando por procesos como la diferenciación. Es decir, los sujetos adolescentes pueden reconocer la pertenencia a ciertos grupos pero, al mismo tiempo, e identificando características o prácticas que no se comparten, marcar una diferencia de ellos. Comunidades emocionales que cobran relevancia en la construcción que como sujetos están experimentando los adolescentes, y que forman parte de la experiencia estudiantil en las escuelas secundarias.

La importancia que adquiere lo afectivo y emotivo en las experiencias estudiantiles de los adolescentes que asisten a las escuelas de educación secundaria en México, da elementos para pensar en ello como constituyentes de otra dimensión de la experiencia estudiantil, que de otra manera parecen diluirse en la denominada lógica de integración que Dubet y Martuccelli (1998) identifican o, incluso, en la de subjetivación.

Reconocer la importancia de los afectos y las emociones, además, subraya el carácter plural de los individuos, quienes hacen uso no sólo de sus recursos cognitivos, sino también de los afectivos para construir sus experiencias estudiantiles, y para construirse a sí mismos como sujetos.

En este contexto, lo afectivo, que aparece como una amalgama que surge ante la proximidad entre los adolescentes en las escuelas secundarias, produce un sentimiento de pertenencia y juega un papel importante en su travesía por ellas, permitiendo los procesos

---

<sup>42</sup> Maffesoli (2004b) define la socialidad como la forma lúdica de la socialización, que caracteriza a los grupos juveniles contemporáneos. En tanto la categoría de comunidades emocionales la retoma de Weber (1981). *Las grandes características atribuidas a estas comunidades emocionales son su aspecto efímero, la “composición cambiante”, la inscripción local, la “ausencia de organización” y la estructura cotidiana* (Maffesoli, 2004b: 57).



de identificación y diferenciación de los *otros*, en los que se incluyen también los propios adolescentes.

La comunidad estudiantil se fragmenta produciendo un espacio diferenciado y plural, en el que las tensiones y conflictos entre los adolescentes están presentes, con expresiones que van desde las diferencias y rivalidad, pasando por manifestaciones de exclusiones, prepotencia, acosos y abusos, llegando en algunos casos hasta la violencia física, haciendo de las escuelas también lugares de desencuentros.<sup>43</sup>

### ***ESCUELA 1: ESTEREOTIPOS Y LUCHAS SIMBÓLICAS***

En la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional* la cohesión grupal se fragmenta a través procesos de identificación y diferenciación que llevan a la conformación de subgrupos, de comunidades emocionales, en los que aspectos como los grados de afectividad percibidos por los adolescentes, el género, los criterios institucionales para la distribución de los estudiantes en grupos y grados, sobre todo, la proximidad, influyen.

Las comunidades emocionales se constituyen en esta escuela generalmente por miembros del mismo sexo, dejando al descubierto una tensión entre hombres y mujeres en varios espacios y momentos de la jornada escolar. Por ejemplo, no obstante que ambos forman parte, en ocasiones, de los equipos que juegan fútbol o básquetbol en el pequeño patio escolar, por lo general éste es monopolizado por ellos.

Ante lo anterior, son pocos los momentos en los que ellas pueden hacer uso del patio escolar: *luego salen todos y no podemos ocupar las canchas* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°). En esta apropiación y exclusión, parece también influir la existencia de un mayor número de hombres que de mujeres en la comunidad escolar; 13 y ocho, respectivamente, y el liderazgo que parecen ejercer algunos de los adolescentes sobre sus compañeros.

En el grupo de segundo, es marcada la separación que se construye entre hombres y mujeres durante las clases; unos y otras ocupan muchas veces espacios diferenciados del aula, aunque a veces se vean obligados a formar equipos mixtos de trabajo para resolver alguna tarea académica.

---

<sup>43</sup> Velásquez (2005), analiza las distintas formas que adquiere la socialización en jóvenes que cursan la educación preparatoria, donde la amistad convive con la envidia, la competencia con la rivalidad, configurando en las escuelas un espacio de desencuentro.

En el grupo de tercero la única mujer ha padecido procesos de exclusión por parte de sus compañeros; *a veces hablan bien y a veces no, y así* (Musa, 15 años, esc. 1, 3°), comenta ella. Pero también los abusos se hacen presentes. Al respecto la profesora Alma menciona: *ya la integran, pero a veces ella misma no quiere por lo mismo de que abusan. Ella sí se aplica, a veces estudia en las tardes y ya me trae la guía contestada, y se enojan: “es que ella ya lo contestó”* (Profra. Alma, esc. 1).

En el grupo de primero la situación es distinta. En él hay tres mujeres y dos hombres; dos de ellas, quienes cuentan con 14 y 16 años, ejercen un liderazgo en el grupo y al contrario de lo que ocurre en los otros grupos promueven la integración de todos, tanto para la realización de actividades académicas, como para conversaciones, juegos o actividades extraacadémicas como bailables que podrían presentarse en eventos como el festival del *día de las madres*.

De esta manera los liderazgos, la composición de los grupos en cuanto al número de integrantes, el número hombres y mujeres que los conforman, las edades que poseen quienes los integran y sus rasgos, la manera como los profesores coordinan los procesos de aprendizaje, las formas que adquieren las prácticas de enseñanza; las normas existentes, su flexibilidad y la resistencia ante ellas, así como las expresiones de prácticas culturales, las cuales, siguiendo a Levinson (1997), muestran el arraigamiento de las ideologías de género, se combinan de diferentes maneras para configurar las interacciones entre sexos en las telesecundarias.

En medio de la interacción cotidiana entre hombres y mujeres están presentes la convivencia, *el relajo*, la amistad, los flirteos y los amores entre hombres y mujeres, pero también los conflictos, los enojos, los abusos y las agresiones. Las relaciones entre mujeres y hombres adolescentes en las escuelas secundarias se desarrollan sobre el fondo de lo que Dubet y Martuccelli (1998), identifican como una *guerra* de los sexos y afirmación exagerada de los estereotipos. La profesora Alma visualiza esta confrontación en esta telesecundaria de la siguiente manera:

*Lo que pasa es que, como estamos aquí en una población rural, sigue predominando mucho el machismo, bueno, yo lo veo así. Los hombres rechazan mucho a las mujeres, siempre están buscando cosas, siempre echarle la culpa a ellas, o si algo hacen mal, se*

*burlan de ellas, o sea, no hay una amistad entre hombres y mujeres; la mayoría del tiempo se la pasan molestando los hombres a las mujeres. Ese sería un aspecto...y acá (en el grupo de primero) los muchachos como que son muy diferentes, son más tranquilos, más callados, sí son más pequeños y ese es el problema. Ayer por ejemplo, estos tres muchachos...que ya son grandes de edad, vienen acá con los muchachos, y éstos los siguen a lo que hacen, a lo que digan. Igual machismo. “Es que si no vienes para acá es que eres vieja”, y los amenazan para que los sigan a ellos, y eso pasa, o hacen que las mujeres los rechacen (Profra. Alma, esc. 1).*

La gran mayoría de las mujeres de esta telesecundaria, se quejan de que un grupo de alumnos son *muy groseros* con ellas, porque las *molestan*, las *agreden* y les *dicen malas palabras*, provocando que algunas, incluso identifiquen en este asunto, lo que menos le gusta de la escuela.

Natalia parece representar este sentir cuando menciona: *de mis compañeros (lo que no me agrada), que son muy agresivos, groseros... nomás nos dicen a veces muchas groserías. Es lo que me molesta* (Natalia, 15 años, esc. 1, 2°). Ellos niegan que esto suceda o débilmente se defienden argumentando que algunas de sus compañeras son *enojonas* o *chocositas*.

Algunas, piensan que eso debería cambiar; *que los alumnos se comportaran bien, que no dijeran groserías* (Karina, 14 años, esc. 1, 2°), *con más educación* (Ruth, 16 años, esc. 1, 1°), *para que convivan las mujeres y los hombres, pero no con palabras obscenas. Con mucho respeto, y que las cosas íntimas que las respeten* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°). Para lo cual incluso es necesario una mayor aplicación de las normas existentes: *como que hacen falta más reglas duras, ¿no?* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°).

Estas tensiones poseen una cara menos visible en la que el juego de las autopercepciones y heteropercepciones está presente, deslizándose muchas veces los estereotipos cruzados (Dubet y Martuccelli, 1998), y las ideologías de género, las cuales (re)producidas por los estudiantes en declaraciones, gestos y acciones a menudo involucran normas sobre el modo correcto de ser femenino y de ser masculino (Levinson, 1997).

Algunos de los estudiantes pueden señalar que no hay ninguna diferencia entre mujeres y hombres, mientras otros ubican éstas en los comportamientos, las actividades que se realizan, los intereses y las formas de pensar:

*Yo diría que sí pensamos distinto...a esta edad nos empiezan a llamar la atención las muchachas, y a ellas los muchachos, pero somos iguales (Sebastián, 15 años, esc. 1, 3°)*

*A las mujeres no las dejan salir, y los hombres salen y se saben cuidar... los hombres tienen otras ideas...ellos toman, se pelean (Karina, 14 años, esc. 1, 2°).*

*Sí (hay diferencias). Los hombres dicen groserías y las mujeres casi no (Juan, 14 años, esc. 1, 3°).*

*-¿Cuáles son los principales problemas que tienen los jóvenes de tu edad en este contexto?  
-Aquí el problema que hay es el novio. Porque en la comunidad no ven el sentimiento de la joven. Otro problema sería el andar sola por la carretera, por la crítica (Arazaí, 14 años, esc. 1, 1°).*

*-¿Habrá diferencias entre hombres y mujeres? -En que las mujeres piensan diferente a los hombres. -¿De qué forma piensan distinto?-A veces uno piensa en los chavos. -¿Y ellos? - Quien sabe (Natalia, 15 años, esc. 1, 2°).*

*Yo digo que aquí en el rancho (las mujeres), se dedican a arreglar la casa, y los hombres en el campo hacen trabajo del campo (David, 14 años, esc. 1, 3°).*

*Los hombres son más agresivos que las mujeres. Las mujeres, bueno unas, son más amables (Musa, 15 años, esc. 1, 3°).*

*Unos hombres piensan todo al revés, o sea, por ejemplo se ponen rebeldes y no quieren ir a la escuela, y las mujeres ya a esa edad, así como que ya van madurando, ya no se sienten así como los hombres que todo lo quieren hacer a lo loco. (Vanesa, 12 años, esc. 1, 1°)*

Estas diferencias también parecen traducirse, en general, en comportamientos por parte de ellas más acordes a las exigencias de la institución escolar, más cercanos a lo que esperan los profesores por parte de los estudiantes y en un mejor acatamiento de las normas disciplinarias. *La mujer en cierto modo ha sido más cuidadosa, más responsable, y eso me doy cuenta que es desde la casa; no está la mamá y la mujer tiene que responsabilizarse (Profr. Javier, esc. 1).* Aunque también ello puede cambiar de una generación a otra, o de un grupo a otro, como lo menciona la profesora Alma:

*El primer año que llegué eran dos mujeres cuatro hombres, los hombres sí eran muy machistas, pero no ofendían tanto a las mujeres, las respetaban un poco más. Eran bien*

*tremendos también, pero le echaban ganas; eran muy inteligentes. Desde mi punto de vista eran porque, aunque a lo mejor no me cumplieran con las tareas, sí aprendían y salían bien. Las dos mujeres, sí tenían problemas para aprender, las dos tenían calificaciones más bajas... en la generación pasada, yo estuve en segundo y los tenía en tercero, pero llegó el maestro y le dejé el grupo de tercero a él. Ahí eran tres mujeres y un hombre... era un muchacho serio, que sí tenía problemas para aprender, pero sí se comportaba, trataba de esforzarse, sí le echaba muchas ganas pero no presentaba problemas ni dificultades, ahí la diferencia, las mujeres sí eran muy activas, y sí eran listas; eran buenas las muchachas (Profra. Alma, esc. 1).*

No obstante los estereotipos que se reproducen y las ideologías de género que están arraigadas, en muchas ocasiones, y de maneras distintas, las mujeres adolescentes parecen menos dispuestas a soportar esta situación, y se inconforman, resisten o enfrentan las injusticias, abusos y agresiones.

*Maestro, ¿ por qué a ellos sí los deja salir?,* protestó una de las estudiantes uno de los días que estuve en la escuela realizando las entrevistas, cuando algunos de sus compañeros salían del salón al finalizar una de las clases, aparentemente sin permiso, para dirigirse a comprar algo para beber a la tienda ante la mirada complaciente del profesor.

En los propios encuentros de fútbol en equipos mixtos o entre ellas, se disputan más que un marcador favorable, y el espacio del que generalmente son excluidas. Se trata de participar en actividades que en contextos como éstos se consideran propias de los hombres. Menciona Carrillo (2005), al analizar el fútbol femenino en otros contextos latinoamericanos, que se trata de luchas simbólicas que se entablan a través de la apropiación de un deporte históricamente de hombres, para expresarse como mujeres, para construir nuevas relaciones y para construir nuevas mujeres.

Los liderazgos femeninos contribuyen también a contrarrestar y amortiguar estas situaciones de inequidad, y de abusos. Por ejemplo, Ruth una de las contadas estudiantes que parecen ejercer un liderazgo en la escuela, y que a decir de su profesor, *trata ella de jalar al grupo, a Abdiel y a Beto, pero con palabras comunes que ellas utilizan a modo de hacerlos trabajar, y cuando es relajo, pues, también* (Profr. Javier, esc. 1), me comentaba, que a veces ella conversa con los estudiantes que muchas de las mujeres consideran

groseros, para cuestionarlos el por qué de su comportamiento: *platico con ellos, ¿por qué son groseros?* (Ruth, 16 años, esc. 1, 1°).

Algunas de ellas responden a las agresiones verbales de la misma forma: *en veces me agreden. No me gusta quedarme callada; que me digan cosas y no decirles... yo no me dejo. Si quieren bronca que me digan... que digan “estás muy guapa”, y no les hago caso, o “estás muy buena”, entonces con mi hermana sí les digo sus verdades* (Arazaí, 14 años, esc. 1, 1°). Pero, varias de estas respuestas sólo se realizan lejos de donde los profesores puedan escucharlas o más allá del espacio escolar: *luego me dicen los muchachos, que allá en el camino ella les iba diciendo cosas; “que es bien grosera”, pero, “ustedes qué le dirán”, les digo* (Profra. Alma, esc. 1).

Esta guerra entre sexos es una de las expresiones de los desencuentros que también se producen en la escuela. Ésta se presenta en las tres escuelas seleccionadas en esta investigación. Sin embargo, es en la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, donde está se manifiesta como el principal factor de la fragmentación de la comunidad estudiantil.

Ello tampoco quiere decir que otros factores no estén presentes. Otros desencuentros y conflictos se crean *por cualquier cosa, por travesuras, porque hacen burla, y luego, ya no se aguantan, porque no están de buen humor y se encorajinan, por desacuerdos, porque luego, no me dejan jugar. En los propios encuentros de fútbol: por ejemplo el otro día estaban jugando fútbol los de segundo con los de tercero. Así, estaban jugando y un compañero de tercero... con otro de segundo..., se pelearon porque metieron un gol, y no quedaron de acuerdo en que no era y que salió... y ya vinieron y los regañaron. No quedaron de acuerdo* (Vanesa, 12 años, esc. 1, 1°).

A pesar de que las mujeres en esta comunidad estudiantil son un grupo pequeño, también entre ellas se producen las tensiones y los conflictos: *porque luego inventan cosas que no son, luego hablan mal de uno, se callan las cosas; te dicen “sí, ah, ah”, y de ahí no pasan, o son medias payasas o chocositas. Chocoso, ósea, si alguien te invita a jugar, dices: ¡ay yo no!, y que si te invitan algo, ¡yo no!, o vamos allá arriba a comprar, ¡yo no!* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°). Tensiones que incluso se presentan entre amigas, por ejemplo, Ruth menciona que en ocasiones surgen conflictos con su amiga, *porque no la comprendo, pero,*

éstos encuentran siempre una solución, *pero a veces llega un rato y ya nos componemos* (Ruth, 16 años, esc. 1, 1°).

### ***ESCUELA 2: LIDERAZGOS, EXCLUSIONES E INJUSTICIAS***

Las diferentes posiciones que se ocupan en la escuela, y las maneras como se construye la experiencia estudiantil, entre sujetos heterogéneos que encuentran en las telesecundarias un espacio de interacción, provoca tensiones, de igual forma, entre estudiantes y profesores, por los comportamientos de algunos de los adolescentes, las solicitudes no atendidas: *nosotros queremos hacer algo y dicen que no* (Elías, 14 años, esc. 1, 3°), y las exigencias e injusticias por parte de los docentes.

Puede ocurrir que estos desencuentros entre estudiantes y profesores deriven en un conflicto mayor. Sobre ello, escribí en la libreta de campo un comentario del director de la escuela 1 acerca de la reacción que a veces produce una expulsión o reprobación de alguno de los estudiantes: *en estos lugares las cosas se resuelven de otra manera. Luego esperan a los maestros allá abajo, en el entronque de la carretera* (Esc. 1, 26/05/08).

Las normas, su nivel de exigencia, su aplicación, su flexibilidad y las maneras como son percibidas por los que integran la comunidad escolar, constituyen otro aspecto importante en la construcción de interacciones y experiencias escolares, así como en la configuración de culturas escolares particulares.

En otra investigación que realicé en el contexto de una gran urbe como lo es la ciudad de México, entre otras cosas, identifiqué algunos de los sentidos que tienen las escuelas secundarias para los estudiantes. La escuela era significada por muchos de ellos como un lugar de controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y los espacios de expresión de sus intereses y preocupaciones son limitados, además de que, muchas veces, deben acatar y obedecer las indicaciones que dictan los profesores con pocas explicaciones de por medio (Reyes, 2009).

Si bien en los ámbitos rurales las telesecundarias continúan ofreciendo pocos espacios a los adolescentes para la expresión y el diálogo, en algunos de ellos es difícil encontrar la referencia a una escuela de controles excesivos sobre la conducta, ya sea por la existencia de una mayor flexibilidad de las reglas escolares, de una menor cantidad de ellas, o por una

mayor permisividad, en algunos casos, de los profesores hacia los comportamientos de los estudiantes.

Pero también ello parece deberse, entre otros aspectos, a una mayor aceptación por parte de los adolescentes de la necesidad de las normas para la realización de la tarea educativa que en las escuelas se realiza, por las comunidades educativas más pequeñas, por la presencia permanente del único profesor por grupo en el salón de clases, y por el mayor acercamiento de las escuelas a las comunidades.

Los estudiantes en la Telesecundaria de la *comunidad rural tradicional*, ante mi petición, con esa mirada urbana, de que me dieran su opinión sobre las normas y reglas escolares, la respuesta era parecida: *yo digo que están bien* (Karina, 14 años, esc. 1, 2°), *no me parecen estrictas* (Oscar, 12 años, esc. 1, 1°). Por el contrario, para unos cuantos, y considerando lo analizado acerca de los conflictos entre estudiantes, es necesario una mayor aplicación de las reglas existentes. Al respecto, comenta Pepe: *pondría más orden..., yo digo que no está bien, lo que hace falta aquí es educación* (Pepe, 14 años, esc. 1, 3°).

En la telesecundaria ubicada en la comunidad *rural mixta*, la cual cuenta con un número parecido de estudiantes que la primera escuela, algunos aspectos parecen ser factores para contribuir a crear un ambiente escolar algo diferente, y otorgar rasgos particulares a la cultura escolar: la manera cómo está conformada la comunidad escolar en cuanto al número de hombres y mujeres que la integran, los grupos que comparten una misma aula, la forma como es dirigida la escuela y como se aplican las normas escolares por los profesores.

En esta telesecundaria, 14 mujeres hacen mayoría respecto de los seis hombres que constituyen la comunidad estudiantil. Como lo describí anteriormente, sólo hay dos salones. En uno de ellos el grupo de tercero toma clases, el cual está integrado por 4 mujeres y un solo hombre. En la otra aula, comparten el profesor los estudiantes de primero y segundo. Los alumnos de segundo son solamente 3, 1 mujer y dos hombres.

La presencia de ellas es más activa; son las primeras en tomar la palabra para participar en las clases y algunas ejercen cierto liderazgo sobre sus compañeros, aun en el grupo donde hay mayor presencia de ellos. *Ellos dicen lo hacemos así, yo digo no, y lo hacemos como yo digo... Me los envuelvo* (Paulina, 13 años, esc. 2, 2°).



En ocasiones se pueden producir tensiones entre estos liderazgos. Ello ocurre entre las estudiantes que ejercen un liderazgo sobre sus grupos, pero que comparten el mismo salón de clases. *-¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de tus compañeros? -Que me toman en cuenta para todo a mí. -¿Te llevas bien con todos? -No, con Estela no me hablo. -¿Por qué? -Porque siempre quiere que a ella le digan todo. Como que ella se quiere sentir superior a todos (Paulina, 13 años, esc. 2, 2°).*

Aunque menos visibles, y aparentemente menos agresivos, que en la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, en ésta siguen presentes las tensiones, los conflictos, las exclusiones y los abusos, aunque a veces en el sentido contrario: de las mujeres hacia los hombres. *A mí no me mandan, pero en tercero las mujeres mandan al único hombre. Ellas lo mandan a él, por buena gente, o ya se le diría de otra forma (Paulina, 13 años, esc. 2, 2°).*

Mauricio comenta respecto de las exclusiones que suele padecer: *luego tú les hablas y no te contestan, o te contestan muy feo, o luego están jugando y no me dejan que porque es el balón de no se quien, o así, y pues yo pienso que si alguien cuenta algo, pues los otros también tienen derecho a saber. Y pues luego cuando uno llega se quedan callados, y así (Mauricio, 13 años, esc. 2, 2°).* Roberto, da cuenta de otra expresión de estas exclusiones: *lo que no me agrada es que luego discriminan a uno sin querer. -¿Cómo te discriminan? -Por ejemplo, que de dónde vengo. -A parte de ti, ¿hay otros alumnos que vengan de otro pueblo? -No (Roberto, 14 años, esc. 2, 2°).*

En ocasiones los conflictos entre los estudiantes pueden derivar en que algunos de ellos, incluso, piensen en abandonar la escuela, o por lo menos cambiarse a otra donde quizá sea posible construir mejores relaciones con sus compañeros. Un ejemplo de esto es el caso de Sasha: *-¿Cómo es la relación con tus compañeros? -Mala. -¿Por qué? -No se. -¿Siempre ha sido así? -Sí, desde la primaria. -¿Qué te agrada de ellos? -Nada. -Pero cuando tienes que trabajar con alguno de ellos, ¿cómo le haces? -Sí trabajo, pero no les hablo, nomás hago lo que ellos me dicen ... -¿Qué piensas hacer cuando termines la secundaria? -No pienso terminarla aquí. Ya no quiero estar aquí, porque ninguno de mis compañeros me caen bien; la voy a seguir en Tonatico (Sasha, 12 años, esc. 2, 1°).*

Así, las tensiones y conflictos entre estudiantes sólo parecen estar atenuadas por algunas de las medidas disciplinarias impuestas desde la dirección de la escuela: *aquí una de las reglas es que no puedes decir groserías; alumno que diga groserías se va, y no se va definitivamente, pero sí se le suspende... y entonces, cómo he tomado esta medida, ahora sí de mano dura, incluso el respeto entre ellos es bien tranquilo. He estado en otras escuelas y casi le mientan la madre a los maestros, muy indisciplinados, y pues aquí, son muy disciplinados y obedecen a los maestros* (Profr. Bernardo, esc. 2).

No obstante lo anterior, los estudiantes de esta telesecundaria tampoco perciben una escuela fuertemente reglamentada, ni de controles excesivos sobre la conducta, y también repiten de varias formas que las reglas existentes *están bien, porque si no hubiera reglas cada quien haría lo que quisiera* (Alan, 14 años, esc. 2, 3°).

Sin embargo, las medidas disciplinarias establecidas son fuente de otros tipos de tensiones y conflictos entre docentes y estudiantes. Menciona el profesor Bernardo al respecto: *a veces las personas piensan que soy muy enojón, el gruñón, el mala onda, y pues es porque yo no les permito indisciplinas, faltas de respeto; ni a las mujeres, no les permito que no se den a respetar, ni que los hombres les falten el respeto a sus compañeras. Entonces, eso hace que tengan una idea hacía mí un tanto negativa, porque no es como ellos quisieran* (Profr. Bernardo, esc. 2).

Omar presenta una visión desde los estudiantes: *con uno (de los profesores me llevo) bien y con otro no. Nomás por tantito luego se pone. Una vez mi hermana perdió las llaves y le dijo que no regresara hasta encontrarlas, y estaba lavando los trastes y llegó mi papá, y le dijo “¿qué haces aquí?”, “¿por qué no estás en la escuela?”. “Me corrieron, y me dijeron que hasta que llevara las llaves me iban a dejar entrar”, y bien enojado mi papá llegó con el maestro: es esto y esto, y sí, y ya bien enojado mi papá: “maestro no hay solución” y dijo (el maestro): “sí, que vaya a mi casa y traiga otras llaves”, “y qué está esperando”* (Omar, 13 años, esc. 2, 1°).

Como se puede apreciar, la aplicación normativa y de los dispositivos disciplinarios, además de las tensiones que produce, incluso con los padres de familia, se manifiesta en prácticas que en ocasiones son percibidas como injustas por parte de los estudiantes, cuando ellos piensan que muchas veces la solución a *las faltas* cometidas puede encontrarse

en un mejor diálogo: *sin querer se te sale algo que no, te regaña y te manda para tu casa... Si uno se equivoca que nos pregunte, que diga, que platique con nosotros y que nos pregunte: “¿por qué dijiste eso?”, “no lo vuelvas a hacer”, no que nos manda a nuestra casa y que traigamos a nuestro papá* (Roberto, 14 años, esc. 2, 2°).

Estas tensiones y conflictos, pueden orillar a unos a tomar la decisión de poner distancia de la escuela, a veces de forma definitiva. Menciona Stephan: *sí, una gente se fue, no había forrado su libro y el maestro le llamó la atención, y se enojó, agarró su mochila y se fue bien enojado, y fueron a ver a su mamá y no vino unos días. -Me comentaban algunas chicas que había más compañeras pero que ya desertaron. -Si, cuatro. -¿Tu sabes por qué se fueron? -No, nadie dijo, nomás se fueron y ya no volvieron, y las fueron a ver a su casa, y dijeron que no, que ya no iban a venir. Eran dos hermanos y dos hermanas, uno que dijo que casi no le gustaba la escuela porque siempre le llamaban la atención* (Stephan, 13 años, esc. 2, 1°).

En otras ocasiones, son los profesores quienes toman la decisión de excluir de la escuela, a ciertos estudiantes por su comportamiento, como ha ocurrido con Mauricio: *es que lo que pasa es que yo soy muy inquieto, no puedo estar sentado sin nada que hacer, y lo que pasa es que el año pasado que vine, sí había muchos problemas y me sacaban mucho de la escuela, y así.* (Mauricio, 13 años, esc. 2, 2°), incluso llegando a la expulsión definitiva cuando alguien ha cometido faltas que se consideran graves, y porque sus conductas representan un riesgo para el orden de la escuela.

*La moto siempre la dejo ahí. En una ocasión. Acababa de llegar un muchacho, ¿qué tendrá como un mes? Se dio de alta. Entonces en una ocasión que estaba yo trabajando con los alumnos, ellos salieron. Entonces se para en la ventana y a uno de los alumnos le estaba tocando el pelo, y él: “quieto, déjame”. Entonces volteo: “¿qué pasó?, ¿qué se te ofrece?, ya vete, ya salieron ¿no?, ya vete”. Entonces nosotros seguimos trabajando, pero él se molestó, y junto con los otros dos alumnos de segundo le echaron tierra al asiento de mi moto. ¿Qué hice? Tomé una decisión determinante. Yo así lo sentía, además de que era un muchacho que venía expulsado de otra escuela por pésima conducta y malas calificaciones; venía reprobado, venía arrastrando tres asignaturas. Con la pena pero tuve*

*que poner una medida disciplinaria tajante: “estás expulsado”...tomé una medida disciplinaria que sirvió de ejemplo a los demás; “tranquilos” (Prof. Bernardo, esc. 2).*

Se establece una relación compleja, y a veces contradictoria, entre los adolescentes y las escuelas telesecundarias, donde los enfrentamientos velados o abiertos con los dispositivos disciplinarios están presentes, aunque los estudiantes signifiquen como necesarios las normas que se establecen para una relación armónica y para desarrollar las prácticas educativas, pero a pesar de ello, parecen menos dispuestos a soportar lo que ellos perciben como injusticias, las cuales se extienden a las prácticas educativas y a los procesos de evaluación.

Las siguientes son algunas expresiones de esas inconformidades con una institución cuya función educativa gira en torno a los adolescentes, pero que suele no escuchar lo que tienen ellos que decir al respecto, que dejan al descubierto abusos, pero también resistencias y exigencias:

*Pues yo digo que de la preferencia sí depende mucho la calificación, y a veces la forma de tratar. Yo sí tengo problemas con el maestro y tengo una compañera que nunca le dice nada, y a mí siempre me dice cosas... si fuera director les exigiría a todos parejo, y pues haga de cuenta, para que un maestro exija algo tiene que dar. Por ejemplo, si yo exijo respeto tengo que dar respeto. -¿Crees qué a veces falte respeto de los maestros hacia los alumnos? -Sí, pero malas palabras no, pero sí luego con los de primero...a mi en lo personal nunca, porque yo no me dejo, pero luego los golpeaba con la regla, y así (Mauricio, 13 años, esc. 2, 2°).*

*...lo que no me gusta es que no nos califica el maestro la tarea, y cuando la traemos dice que está mal, o unos no la traen. Un día a una compañera le puso un punto, y yo la traje, y no me puso ningún punto, y pues ya le pregunté al maestro por qué no me había puesto ningún punto, y él dijo que había sido por mi comportamiento, y pues ya le dije: “pero que he hecho”, y él dijo: “nada llévate tu libreta”, y pues ya me la llevé ...luego el maestro nos empieza a regañar, y nos dice que no cumplimos con lo que nos pidió, y dice que no entregamos tarea, pero sí la entregamos, sólo que no la califica él, y dice que nunca la entregamos, y dice que somos bien negativos y nos avienta su sermón (Yeimi, 15 años, esc. 2, 3°).*

*Yo las hago bien (las actividades académicas) y otra compañera las hace mal. A mí me sacan seis y a ella le sacan 10. Eso tendrían que ver los maestros, de quién trabaja más y quién trabaja menos; quién pone más esfuerzo y quién no (Paola, 13 años, esc. 2, 1°).*

*... porque nadie hizo la tarea, sólo yo, y pues dijo que si no traíamos tarea que bajáramos por nuestro papá, pero pues pienso, que no era motivo para que se enojaran conmigo por cumplir (Kimberly, 15 años, esc. 2, 3°).*

*Lo que me agrada es que aprendo cosas y estoy con mis amigos, lo que no me agrada es el maestro, en pocas palabras (Yazmin, 14 años, esc. 2, 3°).*

Las tensiones entre los miembros de la comunidad escolar son parte de la cultura escolar, las cuales toman características particulares a partir de las normas establecidas y la manera como se aplican, se aceptan, se renegocian y se resisten; a partir de las maneras como se encuentran integradas estas comunidades escolares, sus tamaños y los rasgos de sus integrantes, así como de las maneras como cada integrante de estas comunidades construyen sus experiencias estudiantiles.

Ellas también forman parte de las tensiones que se crean entre la integración adolescente y las normas escolares, entre las estrategias que se construyen para dar respuesta a las exigencias escolares y esta integración. Es decir, ello es una expresión de las maneras como se construyen las experiencias estudiantiles en las escuelas telesecundarias en los contextos rurales.

### ***ESCUELA 3: ADOLESCENCIAS ENTRE CONTROLES Y RESISTENCIAS***

El análisis de algunos rasgos particulares de la telesecundaria ubicada en *la comunidad urbano-rural* seguirá aportando a la comprensión de la experiencia estudiantil. El mayor tamaño de su población estudiantil, y por tanto la existencia de grupos más numerosos; la existencia de un directivo sin la responsabilidad de un grupo y de personal de apoyo, que se traducen en mayores instancias de vigilancia; los procesos de migración de comunidades más urbanizadas a este poblado, o la asistencia a esta telesecundaria, en mayor medida, de adolescentes que provienen de espacios más urbanizados, o con experiencias previas en otras escuelas, contribuyen a configurar una cultura escolar particular.

En ella, la tensión entre la conformación de comunidades emocionales constituidas por hombres y mujeres y una mayor fragmentación de la comunidad estudiantil está presente, además, de la existente entre la reglamentación, y las instancias de vigilancia establecidas desde la dirección de la escuela, y el cuestionamiento y oposición a los dispositivos disciplinarios por parte de los estudiantes, lo que a veces se traduce en *desorden* y *descontrol* en los espacios áulicos.

Sobre la mayor cantidad de comunidades emocionales integradas por hombres y mujeres presentes en esta telesecundaria, mencioné en el apartado anterior, que la mayor interacción entre sexos contribuye a que varias de estas relaciones de amistad se transformen en noviazgos, aunque esto sea sobre el telón de la guerra de sexos, de la que también ya hice mención: *lo que más me agrada (de mis compañeros), es que son muy unidos y conviven, y lo que me desagrada, es que a veces las niñas se ponen molestas, y los hombres como que también con ellas; hay veces que están juntos, y hay veces que no* (Roberto, 14 años, esc. 3, 2°).

La convivencia cotidiana en las telesecundarias va creando lazos afectivos en las que el lado lúdico de las relaciones; *el relajo*, no impide que la solidaridad y el apoyo estén presentes: *pues lo que me gusta, es que me animan cuando estoy triste* (Sandy, 13 años, esc. 3, 1°).

Los estudiantes de la telesecundaria ubicada en *la comunidad urbano rural* parecen más dispuestos que los estudiantes de las otras telesecundarias a compartir con sus amigos sus problemas y preocupaciones, y encuentran en ellos mayores apoyos emocionales. Ello, rompe con la imagen de jóvenes que sólo gozan el momento sin preocupaciones. Lo lúdico y afectivo no se construye borrando todo contacto con la realidad, la cual a veces puede ser muy difícil.

Las relaciones más significativas para los estudiantes son las que se entablan con los otros adolescentes en los espacios escolares. Relaciones no simétricas donde las distintas posiciones, intereses y perspectivas son fuente de tensión y conflicto.

Las tensiones y los conflictos entre los estudiantes se expresan, en esta telesecundaria, en una mayor fragmentación: *hay muchos conflictos, y más porque, en cada grupito hay mucha rivalidad* (Laura, 13 años, esc. 3, 2°).

Los procesos de diferenciación e intolerancia tienen relación, como ya lo había mencionado, además del sexo de pertenencia, con el grado y las edades, con los distintos consumos y prácticas culturales, con los lugares de residencia, y con las auto y heteropercepciones. *Nerds, fresas, nacos, tranquilas, loquitas, desastrosos*, son algunas de las etiquetas que se emplean entre los estudiantes para referirse a otros de sus compañeros, lo cual parece ser un reflejo de esta mayor fragmentación.

Otra de las tensiones más visibles, es la que se registra entre reglamentación, e instancias de vigilancia, y la oposición por parte de los estudiantes a ellas y el descontrol que ello genera. Los estudiantes de la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural*, en general, continúan aceptando que las reglas establecidas *están bien* para una mejor convivencia, para fomentar hábitos y para permitir la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque a veces estén en contra de algunos de los intereses de de los adolescentes:

*-Hay ciertas reglas en la escuela, ¿qué piensas de ellas? -Yo digo que están bien, porque luego las niñas somos como muy, no sé, nos ponemos pantalones pegados para que nos hagan caso, o muy arregladas y pintadas para llamar la atención. -¿Y tienen prohibido pintarse? -Sí, dentro de la escuela, pues yo digo que está bien, porque sí te pintas, pero no para exagerar (Joseline, 13 años, esc. 3, 2°), e incluso se cuestiona el no cumplimiento de las normas establecidas: *pienso que si están ahí, es para ponerse en su puesto, y van a hacer que los alumnos las cumplan, pero no porque en un papel dicen que la falda a las rodillas, y muchas de mis compañeras la traen arriba de las rodillas, y dice que portar el uniforme, y muchos no lo traen, o en homenaje se vienen de civil, y la otra es que, unos van a cumplir su contrato y otros no lo cumplen (Estrella, 15 años, esc. 3, 3°).**

Pero los cuestionamientos hacia ellas se multiplican, en medio de los cuales se protesta contra lo que se percibe como injusticias. Julia comenta, por ejemplo: *pues a la vez está bien porque nos enseñan a ser puntuales, y hay veces que no, porque a veces no traes algo y ya te empiezan a decir de cosas, sin saber por qué no lo trajiste (Julia, 15 años, esc. 3, 3°).* En este sentido agrega Oscar: *pienso que por una parte están bien (las normas), porque te enseñan a ser más responsable, al llegar temprano, portar debidamente el uniforme, pero ese maestro sí se pasa, una vez que falté porque tuve que ir al doctor me*

*preguntó, que por qué había faltado, y ya le dije, y me dijo que eso no le interesaba, y hace poco se puso enferma su esposa y faltó, y yo tenía ganas de decirle: “a mí no me importa que se haya enfermado su esposa, usted tiene que venir”. A nadie del salón le cae bien ese profe (Oscar, 13 años, esc. 3, 1°).*

Adicionalmente, a pesar de los mayores controles disciplinarios impuestos desde la dirección del plantel, y la mayor presencia de instancias de vigilancia, al interior de las aulas el control en algunos grupos es menor, lo cual, desde la perspectiva de algunos estudiantes, imposibilita los procesos de aprendizaje y enseñanza, poniendo en evidencia la falta de algunas competencias docentes, al tiempo que crea un ambiente en el que el respeto hacia el profesor se diluye, y se intenta sostener a partir del uso de las calificaciones como mecanismo de control.

Sobre los controles y las instancias de vigilancia, los siguientes testimonios son útiles para mostrar aspectos de su funcionamiento y de cómo son significados:

*-A mí me llama la atención que aquí esté la puerta abierta, en otras escuelas las puertas están cerradas y aún así hay alumnos que se saltan la barda, y aquí está abierta y no se salen. -Lo que pasa es que el conserje está al pendiente de quién se sale, y si alguien se sale los lleva a orientación (Carlos, 13 años, esc. 3, 2°).*

*...ellos mismos ya saben que si faltan el orientador va a estar en su casa para saber por qué faltaron.... en la escuela tienen la libertad de ser como son y de andar por donde quieran, aunque obvio, con la responsabilidad de entrar a sus clases... yo al inicio del día, voy y les paso lista, y si falta alguien, pues ya les pregunto que si alguien sabe por qué no vino, o algo así, y si alguien sabe, me dice, y ya yo investigo después si es cierto, y pues, de ahí en fuera no tengo la necesidad de estarlos buscando, o tenerlos así como en cárcel. De hecho, sólo fue una vez que se pusieron, pues así, rebeldes, porque ese día no vino la señora de la tienda y se les iba a dejar salir para comprar cosas afuera, y pues ese día se fueron algunos sin pedir permiso ... y pues sí, ese día como castigo los dejamos sin recreo; por unos pagan todos, y pues, sí se dio la ocasión de cerrar la puerta con cerrojo y no dejar salir a nadie, y hubo uno que sí se quiso saltar, y pues yo lo alcancé a ver, y ya lo regañé, y después, ya no hubo rebeldes; como que ellos mismos se dieron cuenta que la habían regado, y pues ellos ya saben que si quieren libertad sólo tiene que cumplir las*



*normas, y pues, ellos mismos como que hasta cierto punto ya saben lo que les conviene, y hasta cierto punto, nuestras normas como que los hacen pensar y recapacitar las cosas (Profr. Jaime, esc 3).*

*...como nada más es un maestro por todas las materias, llega y toma asistencia... además, luego, después del receso vuelven a pasar lista, y dicen, no que falta tal, y pues, ya se ponen a ver dónde está o si se salió (Kelly, 15 años, esc. 3, 2°).*

*Lo que pasa es que el conserje está al pendiente de quién se sale, y si alguien se sale, los lleva a orientación (Carlos, 13 años, esc. 3, 1°).*

Con respecto a las resistencias que se producen al interior de los salones de clases contra los dispositivos disciplinarios y algunas prácticas de enseñanza, tenemos los siguientes ejemplos, donde además, es posible apreciar cómo los estudiantes, conocedores de las deficiencias en las competencias docentes, se aprovechan de ellas para evadir las actividades académicas, o simplemente para crear un ambiente más lúdico en el aula.

*Relajo que por momentos se vuelve insoportable para los mismos estudiantes, o por lo menos, para aquellos que comprenden que es necesario un ambiente más ordenado para llevar a cabo las prácticas educativas con mejores resultados.*

*Pues, es que el maestro, lo que tiene es que, luego le reclamamos porque no hace bien sus actividades, y pues sí, hay veces que yo le he faltado al respeto, pero pues yo me pongo en su lugar, y pues yo también me desesperaría que todos estén en su relajo, y pues eso hace que nos regañe o que nos grite (Krilin, 15 años, esc. 3, 2°).*

*.... cuando el maestro nos da la clase televisada nadie pone atención, y pues, de tanto ruido que hay, nadie puede poner atención, siempre nos han dicho que somos el grupo más desastroso (Daphne, 14 años, esc. 3, 2°).*

*Es muy noble (el profesor), y a veces eso me cae mal de él, porque como yo soy el que mejor se lleva con él, y pues, luego casi nadie le hace caso; están en su relajo, y como que está buscando una manera de tratarnos, porque la verdad casi nadie le hace caso, y pues como que luego él dice que trata de llevarse bien con ellos, y que si ellos no se portan bien, les baja calificación (Alex, 15 años, esc. 3, 2°).*

*... luego si en mi salón no echas relajo se vuelve insoportable. Te tienes que acoplar al relajo, si no hasta te quedas sola y te termina doliendo la cabeza (Laura, 13 años, esc. 3, 2°).*

*...a veces echamos relajo, algunas veces la maestra sí nos grita y nos dice de groserías. A veces salimos al receso y nos dan como media hora, creo, y luego ya nos metemos, pero no nos metemos luego, luego; nos tardamos como diez o quince minutos (Estrella, 15 años, esc. 3, 3°).*

*...el maestro, pienso, que no tiene poder, por ejemplo, este, un ejemplo, es cuando a mí me anda del baño y le digo al maestro, él me dice que no, pero si llego y nada más me salgo, el maestro sólo dice: “chihuahua”, y se rasca la cabeza, siempre le hace así... -¿Y cómo los controla? -Sienta a uno por uno, está “siéntate, siéntate...siéntate...” (Roberto, 14 años, esc. 3, 2°).*

Las relaciones entre estudiantes y docentes, es una relación de autoridad entre sujetos que ocupan posiciones distintas en el espacio escolar, donde no obstante los aspectos afectivos tienen presencia. Los estudiantes reconfiguran estas relaciones de manera cotidiana a través de su actuación, y las formas que ésta adquiere, ante las exigencias de los profesores, de acuerdo a sus propias expectativas sobre la escuela y las posibilidades percibidas ante los rasgos, experiencia y habilidades de los docentes.

El *desorden* que se vive en algunos espacios escolares son producto de estos otros desencuentros entre docentes y estudiantes, el cual depende del profesor; de la metodología empleada para guiar su clase y de las estrategias utilizadas; del dominio de su materia; de su forma de ser; de sus propias expectativas en su labor educativa y en los adolescentes; de las formas como se dirige a ellos; de las reglas que impone; de las normas que se establecen y los acuerdos que logra; de *la empatía* que establece con el grupo y, en general, de las relaciones que se construyen en el aula, y la forma como éstas se construyen.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Etelvina Sandoval (2000), describe con mayor detenimiento, además de analizarlas, las relaciones que se establecen en el aula entre profesores y alumnos en varias asignaturas, y donde entran en juego parte de los aspectos aquí mencionados. Mejía y Ávila (2009), por su parte, ofrecen algunas pistas sobre el papel que juegan las relaciones sociales que se construyen en el aula, entre profesor y estudiantes, en el aprovechamiento escolar, el logro de los objetivos educativos y en la apertura de oportunidades para la transformación de los sujetos adolescentes. Dentro de lo cual, el equilibrio entre respeto a la autoridad y el establecimiento de relaciones de confianza, amistad y cordialidad resulta importante.

De esta manera, puede surgir la visión de una escuela, o de espacios escolares, donde impera el desorden y el descontrol, producto tanto de la poca habilidad que tienen los profesores para mantener la disciplina en las aulas y de ciertas conductas irresponsables o irrespetuosas de éstos, como de la conducta conflictiva y abusiva de los propios adolescentes. Ésta es una visión que no sólo es una crítica y un cuestionamiento a la función educativa que hacen los alumnos sobre las escuelas, sino también una autocrítica a su actuar en ellas.

Las relaciones que los adolescentes construyen con los otros adolescentes, y con los demás miembros de las comunidades escolares, los procesos de transformación y redefinición que están experimentando, así como las tensiones que se crean entre las distintas dimensiones del mundo escolar, y entre éstas, y las otras que constituyen la totalidad del mundo social en que los adolescentes participan, son el fundamento para la construcción de sus experiencias estudiantiles.

La relación que construyen los adolescentes con las escuelas secundarias es el resultado de las maneras como los estudiantes resuelven esas tensiones; de las formas como los actores combinan y articulan las diversas lógicas de acción que desarrollan tanto dentro como fuera de los espacios escolares.

En última instancia, la experiencia estudiantil es una construcción subjetiva a través de la cual los actores se representan, definen y reconstruyen el sistema escolar. Es por ello que la experiencia estudiantil puede ser vista como la faceta subjetiva del sistema escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Dubet y Martuccelli (1998) al analizar la experiencia de los colegiales, que corresponde por las edades y por el nivel educativo a la experiencia en las telesecundarias, mencionan que ésta se caracteriza por el estallido de las dimensiones que estructuran un universo escolar cada vez más complejo, producido por el incremento de las tensiones entre ellas.

Para ello influye, entre otros aspectos, la multiplicación de las normas y de las expectativas que se produce entre los estudiantes, los métodos pedagógicos que se diversifican y los principios de justicia que se multiplican. Ello a su vez exige y favorece el desarrollo de capacidades estratégicas, y los estudiantes se perciben, cada vez de manera más clara, como autores de su experiencia estudiantil.

En México algunos autores, que han centrado su mirada analítica en la educación secundaria, dan cuenta de este universo complejo, donde los jóvenes se enfrentan a los efectos de una fragmentación curricular, que parece no haber sido resuelta con la reforma de 2006, donde los alumnos cursan distintas asignaturas con temas diversos y poco atractivos en la mayoría de los casos, al frente de las cuales hay profesores que emplean distintos métodos pedagógicos; docentes con formaciones, habilidades y expectativas diferentes, que priorizan aspectos distintos y evalúan también de forma diversa. Ante lo cual, los estudiantes parecen tener como prioridades las de adaptarse y sobrevivir ante las exigencias escolares de la educación secundaria (Quiroz, 1998).

Una escuela secundaria, con una estructura organizativa más compleja que la del nivel anterior, donde los profesores experimentan condiciones laborales que se ven influidas también por la fragmentación curricular, además por el aislamiento que caracteriza la práctica docente en este nivel educativo. Aspectos que se convierten en un obstáculo para la conformación de una unidad educativa (Sandoval, 2000).

### ***DE LA PRIMARIA A LA SECUNDARIA***

En el proceso de adaptación a las condiciones que imponen las escuelas secundarias a sus estudiantes, la entrada a este nivel educativo resulta un momento especialmente conflictivo para ellos. La transición de la escuela primaria a la secundaria supone enfrentar una transición entre culturas de escolarización diferentes, produciéndose continuidades y discontinuidades, algunas de ellas planificadas y otras no (Hargreaves, et al, 2001).

En las escuelas telesecundarias, aunque el incremento de las tensiones entre las dimensiones que integran a la experiencia estudiantil está presente, construyendo un universo escolar cada vez más complejo, los rasgos particulares de esta modalidad educativa parecen configurar algunos procesos sociales distintos.

Así, el único profesor a cargo de todas las asignaturas que componen el plan de estudios, y a veces sólo un profesor para varios grupos; los pocos profesores que integran la planta docente y, en ocasiones, el que recaiga en una misma persona funciones docentes y directivas; y en las poblaciones más pequeñas, el hecho de que los estudiantes que ingresan a primer grado casi en su totalidad se conocen desde tiempo atrás porque cursaron juntos la educación primaria, parecen impactar en los procesos transición desde el nivel educativo

anterior, en los de adaptación y sobrevivencia, porque, entre otras cosas, no existe una multiplicación de los métodos pedagógicos y de los principios de justicia.

Cuando los adolescentes entrevistados, comparan las telesecundarias en las que ahora estudian con las escuelas en las que cursaron su educación primaria, se percibe parte de estas diferencias entre modalidades.

Los estudiantes hacen mención acerca del incremento de asignaturas: *allá son menos materias* (Adrián, 15 años, esc. 1, 2°), algunas de las cuales resultan novedosas para ellos: *en la primaria no llevábamos cosas de Inglés* (Gilberto, 12 años, esc. 2, 1°); del incremento de los conocimientos y la complejidad que éstos parecen ir adquiriendo: *en la primaria te enseñan cosas diferentes que en la secundaria, y pues como que la secundaria es más avanzada; te enseñan cosas más de matemáticas, como álgebra y eso* (Andy, 14 años, esc. 3, 2°); del nivel de exigencia que también se incrementa: *en la primaria vamos aprendiendo poco a poco, y en la secundaria trabajamos más* (Yeimi, 15 años, esc. 2, 3°), *en la primaria es más como juego, y en la secundaria es más en serio* (Krilin, 15 años, esc. 3, 2°); de la organización distinta de los tiempos de clases: *aquí sí tenemos un horario y en la primaria casi no* (Jessica, 12 años, esc. 1, 1°).

Aspectos que para algunos estudiantes representan situaciones problemáticas en el proceso de transición de la educación primaria a la secundaria: *-¿Tienes amigos fuera de la escuela que no estudian? -Uno -¿Y qué te dice de que vienes a la escuela? -Él trabaja en el campo... ya se salieron cuatro este año. -¿Por que se fueron? -Ya no les gustó. -Tu amigo, ¿qué te platica?, ¿por qué ya no le gustó la escuela? -Es que dice que como ya estaba acostumbrado a la primaria, no agarró la onda aquí de las materias* (Gilberto, 12 años, esc. 2, 1°).

Sin embargo, las referencias a las complicaciones que se enfrentan al atender prácticas de enseñanza diversas al mismo tiempo; profesores con distintas habilidades, niveles de exigencia y expectativas sobre la educación, y los propios estudiantes, no se hacen presentes.

Muchos de los estudiantes identifican las diferencias entre un nivel educativo y el otro, a partir de las características de las escuelas en las que cursaron su educación primaria, con su infraestructura, sus normas disciplinarias y de las prácticas de enseñanza desarrolladas

ahí por los profesores, en comparación con las que poseen las escuelas telesecundarias de las que ahora son estudiantes.

Es decir, es una comparación que se realiza con base en las características particulares de las instituciones educativas, en la que se está y en la que se estudió la educación primaria, pero, principalmente, es una comparación que se hace a partir de las experiencias de los sujetos en ellas.

Por lo anterior, para unos no hay diferencias entre una escuela y la otra. Ante la pregunta, ¿cuáles son las diferencias que encuentras entre la primaria y la secundaria?, Roberto respondió: *ninguna* (Roberto, 14 años, esc. 1, 2°), y Joseline mencionó: *pues no (hay diferencias), yo digo que es lo mismo* (Joseline, 13 años, esc. 3, 2°). Las siguientes son otras de las respuestas a esta interrogante, donde se observan los distintos aspectos en los que los estudiantes ubican las diferencias entre la primaria y la telesecundaria:

*A mí me gusta más aquí (en la telesecundaria), porque hay más cosas* (Charly, 13 años, esc. 1, 2°).

*En la primaria no ves la tele...* (Yazmín, 14 años, esc. 2, 3°).

*Pues, que aquí son pocos alumnos y tenemos la atención del maestro, y allá (en la primaria) no* (Nancy, 14 años, esc. 3, 3°).

*En la primaria tenían quien cuidara la puerta y aquí no, algunas veces, aquí hacían aseo, y otras veces, lo hacíamos los alumnos* (Estrella, 15 años, esc. 3, 3°).

*Casi nunca nos dejaban platicar en la primaria; se enojaban los maestros* (Elías, 14 años, esc. 1, 3°).

*Que aquí a veces trabajamos juntos, y allá sólo nos explicaban. Que aquí salimos a recreo a las 11:15 y allá a las 12* (Oscar, 14 años, esc. 1, 3°).

*Allá enseñan de una forma y aquí de otra. Allá casi no se les entiende y aquí sí* (Karina, 14 años, esc. 1, 2°).

*Que allá sí nos explicaban, y aquí sólo vemos los libros* (Alejandra, 13 años, esc. 1, 2°).

*De cómo nos enseñan. Aquí nos enseñan por materia, y allá abajo (en la primaria), nos enseñan con un libro y nada más* (Jazmín, 14 años, esc. 2, 3°).

*Aquí enseñan mejor que allá. Allá sólo multiplicaciones restas, siempre lo mismo, y aquí, más cosas* (Stephan, 13 años, esc. 2, 1°).

*Que aquí aprendes más cosas. Por ejemplo, el maestro nos da algunos libros para leer* (Roberto, 14 años, esc. 2, 2°).

### **LA TELESECUNDARIA Y LA ADOLESCENCIA**

Algunas veces las diferencias entre la escuela primaria y la telesecundaria se visualizan a través de las propias transformaciones que van experimentando los sujetos adolescentes. Por ejemplo, menciona Ruth: *la primaria es diferente porque allá uno empieza a jugar, y casi no ponía atención a la clase; me parecía aburrido, y aquí, ahora entré con muchas ganas de estudiar, y me gusta, y más que nada, tengo más amigos que allá* (Ruth, 16 años, esc. 1, 1°).

En el mismo sentido dice Erika: *aquí es más divertido que en la primaria, porque allá son más chiquitos, y acá somos más grandes y nos divertimos más* (Erika, 13 años, esc. 1, 2°). Por su parte Julia comenta: *en la primaria sí es diferente, porque antes me decían algo y yo no les decía nada, y ahora sí, como que les digo las cosas; soy muy directa con las personas, y pues les duele* (Julia, 15 años, esc. 3, 3°).

La telesecundaria es vivida por los adolescentes como parte de las transformaciones, resignificaciones y redefiniciones que están experimentando; como parte de los procesos de subjetivación que van consolidando a los actores como sujetos autónomos, que se constituyen entre la tensión de sus pertenencias, roles, identidades, relaciones, emociones, expectativas y estrategias.

La transición entre niñez y adolescencia, y las tensiones que ello produce, están presentes, sobre todo en los estudiantes de menor edad. El deseo de seguir siendo pequeño y crecer a la vez invade a los estudiantes de la educación secundaria, mencionan Dubet y Martuccelli (1998).

Así, por ejemplo, Paola menciona: *a veces me comporto como una adolescente y a veces como una niña* (Paola, 13 años, esc. 2, 1°). En el mismo sentido Vanesa explica: *por una parte, queremos todavía ser niños, y por otra, queremos ser adolescentes. Es que a los 12 años luego las demás niñas ya se mandan solas; les dicen vamos a jugar a esto: “no*

*quiero”, a esto otro, “no quiero”; quieres jugar cosas de adolescentes, y ya después extrañas los juegos de niños. Es así, quieres jugar cosas de grandes y luego cosas de chicas. Unos hombres piensan todo al revés, o sea, luego, por ejemplo, se ponen rebeldes y no quieren ir a la escuela, y las mujeres ya a esa edad, así como que ya van madurando, ya no se sienten así como los hombres que todo lo quieren hacer a lo loco (Vanessa, 12 años, esc. 1, 1°).*

La mayor madurez que dicen poseer algunos estudiantes, no sólo es reflejo de los estereotipos cruzados que caracterizan la *guerra de sexos* entre adolescentes que tiene presencia en las escuelas secundarias, sino también, del desarrollo de una mayor reflexión y análisis que los jóvenes realizan sobre ellos y sobre su experiencia estudiantil.

La dimensión de subjetivación, que da cuenta de la distancia de sí mismos y la capacidad crítica que hacen de los actores sujetos (Dubet y Martuccelli, 1998), está presente. Sin embargo también lo está, la heterogeneidad que estos procesos adquieren, influidos por aspectos como la edad, el grado que se está cursando, las experiencias y las relaciones.

De esta manera, hay quienes afirman que no han *cambiado nada* durante su estancia en la telesecundaria, en tanto otros identifican cambios que tienen que ver con una mayor autonomía en la toma de decisiones, con una mayor libertad para realizar lo que se desea hacer, con el incremento de los espacios de actuación y experimentación, con esa mayor reflexión y crítica. La expresión *hemos madurado*, parece sintetizar estas transformaciones y está mayor subjetivación.

En este proceso, como lo he abordado en otro momento, los intereses y gustos se van transformando: *no escuchaba música como hoy* (Erika, 13 años, esc. 1, 2°); *a veces no jugaba, aquí ya juego pesado; juego casi a diario* (Oscar, 12 años, esc. 1, 1°); *me gusta salir más* (Jennifer, 12 años, esc. 2, 1°); *voy más a las fiestas* (Moy, 14 años, esc. 1, 2°); *antes, cuando iba a la primaria, casi no jugaba y le echaba más ganas, y aquí, no, juego más, estoy más con mis amigas, y ya con ellas no es lo mismo. Hágame de cuenta que estoy estudiando, pero me acuerdo de ellas y ya no pongo atención* (Rosario, 13 años, esc. 2, 1°).

Como producto de lo anterior, también parece incrementarse la tensión entre, por un lado, las prácticas educativas y contenidos curriculares, y por el otro, los intereses adolescentes. La libertad se ve aumentada: *pues ahorita tengo más libertad* (Alex, 15 años, esc. 3, 2°).



Muchos de los adolescentes, perciben un cambio en la manera de comportarse, que los va distanciando de su edad infantil: *antes era muy callada, seria, no platicaba, no echaba relajo por cualquier cosa* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°); *era más tranquilo, más respetable (sic), y ahora ya no, soy más inquieto* (Omar, 13 años, esc. 2, 1°); *en la primaria eres más chico, en mi caso, casi no echaba relajo, tenía que portarme bien... en la primaria casi no hacía desastre, y aquí sí* (Yazmín, 14 años, esc. 2, 3°); *bueno me volví un poco más desastrosa, pero no como los de mi salón, en primero éramos los más inteligentes, los más tranquilos, pero cuando entramos a segundo todo cambió* (Daphne, 14 años, esc. 3, 2°); *en la primaria me decían gusana, porque como era de la escolta, era como más aplicada que aquí, aquí no se que me pasó que me volví como que no sé, echo más relajo con mis compañeras, y pues como conocí a las de segundo, como que cambiaron mi forma de ser, y ahora, ya bajaron mis calificaciones* (Alejandra, 13 años, esc. 3, 1°).

En las nuevas maneras de relacionarse con los compañeros y amigos, algunos adolescentes emplean un lenguaje que antes no solían usar: *pues ahora soy bien grosera* (Yeimi, 15 años, esc. 2, 3°). Varios, dicen ser más rebeldes: *bueno, a veces me siento, que me mandan a hacer cosas, y pues yo digo, por qué no las hacen ustedes. Hay días que me siento, cómo decirle, como muy rebelde; hay veces que me mandan a cosas y no las hago* (Kimberly, 15 años, esc. 2, 3°); *ahora dicen, que como que ya me estoy rebelando, y así, y pues, yo creo que sí, porque ya soy más rebelde aquí y en mi casa* (Andy, 14 años, esc. 3, 2°). Pero, también se está más dispuesto a defender sus posturas y derechos: *me dicen, “antes eras bien callada, te dejabas”. Porque era una tonta, pero ya no* (Arizaí, 14 años, esc. 1, 1°).

Pero también algunos adolescentes experimentan cambios en el sentido contrario, volviéndose más tranquilos, responsables, solidarios y controladores de sus emociones: *era muy violento y ahora ya no* (Oscar, 14 años, esc. 1, 3°); *antes era como más conflictiva, y pues ahora, como que ya no; busco platicar antes de enojarme* (Carmen, 15 años, esc. 3, 3°); *sí, cambié en mi relación con mi mamá, en la primaria nos peleábamos mucho porque me gritaba o me decía groserías, cambié como a finales de segundo, porque conocí a este muchacho* (Estrella, 15 años, esc. 3, 3°); *pues antes lo tomaba a juego (el estudio), y ahora como que ya no, hasta en mis exposiciones como que las hago mejor* (Krilin, 15 años, esc. 3, 2°); *cambié mucho, en mi casa también, ayudo mucho a mi mamá en hacer los mandados, y aquí en la escuela igual* (Brian, 15 años, esc. 3, 2°); *pues antes en primero y*

*segundo era muy desastroso, y en tercero ya me apliqué... no pensaba bien, no hacía las cosas bien y no pensaba en las consecuencias, y ahora pienso mejor las cosas* (Emanuel, 15 años, esc. 3, 3°).

De esta manera, las imágenes de adolescentes festivos y combativos, se interrelacionan con otras de jóvenes que sigilosamente van luchando por espacios de autonomía y libertad. Detrás también se encuentran sentidos diversos que adquieren la adolescencia y sus transformaciones. Sentidos que no son estables, ni excluyentes, los cuales se van transformando como producto de las experiencias de los sujetos, y varios de ellos pueden estar presentes al mismo tiempo en el mismo estudiante.

Hay estudiantes que mencionan que los cambios que han experimentado durante su estancia en la telesecundaria, tienen que ver con las decisiones que se toman y las maneras como argumentan sus perspectivas: *pues en tomar decisiones (he cambiado), porque antes te preguntaban algo y sólo decías que sí, y ahora, como que das una respuesta más amplia, como que piensas más* (Carlos, 13 años, esc. 3, 2°). Con una mayor valoración de lo que se posee y es necesario cuidar, proteger o conservar: *pensaba que todo era muy fácil, y ahora ya no. Por ejemplo, no sabía valorar, por decir el cuidado del agua, pensaba que se podía gastar, y ahora ya no* (Gina, 13 años, esc. 2, 1°).

Con un desarrollo de la capacidad estratégica, que produce un cambio de las perspectivas sobre el presente y el futuro: *antes pensaba que cuando crezca iba a seguir trabajando con mi tío, y eso, pero ahora ya no, ya quiero estudiar para veterinario y tener una carrera* (Alex, 15 años, esc. 3, 2°); *antes pensaba que el estudio no servía para nada, y ahora veo que si estudio me va a ir mejor* (Itzel, 14 años, esc. 2, 3°); *en la primaria decía, para qué estudiar, y cuando entré aquí, me empezó a gustar estudiar, me empezaron a motivar a decir: “tú sí puedes”, “échale ganas”, y así* (Nancy, 14 años, esc. 3, 3°); *ahora tengo planes de lo que quiero hacer y antes no* (Yazmín, 14 años, esc. 2, 3°).

Con lo analizado, puedo afirmar, que no obstante que las particularidades de las escuelas telesecundarias contribuyan a configurar experiencias estudiantiles con algunos rasgos distintos a las que se construyen en las otras modalidades de educación secundaria en México, ello no significa, que en la entrada y estancia de los adolescentes en las

telesecundarias rurales, no se produzcan transiciones, cambios en las expectativas, incrementos en la capacidad estratégica, reflexiva y crítica.

Procesos que se viven como parte de las transformaciones que los sujetos se encuentran experimentando en su entrada al mundo juvenil, del cual la experiencia estudiantil forma parte. Experiencia que no es estable y que se va transformando, como producto de los distintos factores que la influyen, pero, que en última instancia es el resultado de la forma como cada sujeto significa estos factores y transformaciones al momento de construirla.

### ***EL MODELO EDUCATIVO DESDE LA MIRADA ESTUDIANTIL***

Menciona Quiroz (2003), con respecto a los rasgos particulares de las escuelas telesecundarias, con algunas semejanzas con lo analizado aquí, que su modelo pedagógico, su complementación y el profesor único de grupo, contribuyen a la disminución del esfuerzo de adaptación a la fragmentación curricular, generando entre los estudiantes argumentos de confianza respecto de sus posibilidades de aprendizaje y de éxito.

Por su parte Bibiano (2008) encuentra que la Telesecundaria, desde sus actores, es pertinente al ofrecer una educación de calidad, que permite disminuir el rezago educativo y que los estudiantes obtengan conocimientos que en otro lado no obtendrían, lo cual les permite ingresar a las escuelas del siguiente nivel educativo.

A través de los relatos de los estudiantes entrevistados en el marco de esta investigación, de lo que dicen y dejan de decir, afloran cuestionamientos a los elementos del modelo pedagógico, a los contenidos abordados, a los conocimientos adquiridos, a las competencias docentes, a las prácticas de enseñanza y de evaluación.

Visiones que algunas veces parecen alejarse de esa confianza en las posibilidades de aprendizaje y éxito escolar que señala Quiroz (2003), y que en otras, son una crítica abierta a la calidad educativa presente en la educación telesecundaria. Al final ello, es sólo una expresión de la heterogeneidad presente en las maneras como los jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles.

Los estudiantes describen sus clases, como parte de una jornada escolar, donde a pesar de las diferentes asignaturas que se abordan, con sus rasgos curriculares específicos, es el profesor quien determina la dinámica y la forma de trabajo, resultando con ello, que en

muchos de los casos, se produzca una rutinización de las prácticas de enseñanza. Ello también no obstante, del apoyo constante de los profesores en las guías de cada asignatura que componen el plan de estudios.

Los relatos de Janeth y Oscar, parecen sintetizar la rutina que a diario se vive en las escuelas telesecundarias: *sacamos nuestro cuaderno, tomamos la clase, apuntamos lo más importante; sacamos nuestro cuaderno de Español y luego el de Historia, y así, el de Geografía. Luego nos vamos al recreo. Después terminamos Física, luego Química, y así se termina el día* (Janeth, 14 años, esc. 2, 3°); *llego, almuerzo, empezamos a trabajar con Matemáticas, conceptos básicos, ver el programa; Español, contestar, ver conceptos, ver programa. Después sigue Historia, ahí sí nos entretenemos más por las lecturas, contestamos, y después ya vemos el programa... después a Física, ir al experimento, traer los materiales, contestar, ver el programa. Ya después salimos al recreo. Entrando Química, y lo mismo, así. Después Inglés... y después lo de Artística* (Oscar, 14 años, esc. 1, 3°).

En este marco, un elemento que se establece como central en el modelo pedagógico de la educación telesecundaria: el empleo de los programas televisivos, en la práctica puede resultar no significativo para algunos actores escolares. De esta manera, frente a los profesores que hacen un uso constante de este recurso educativo, hay otros, que lo consideran poco útil: *-¿Usan la televisión? -Sí. -¿Constantemente? -Casi no, el profe dice que es una pérdida de tiempo..., sólo la ocupamos con la (clase) de Inglés* (Oscar, 13 años, esc. 3, 1°).

Del otro lado, aunque se realice un uso continuo de los programas televisivos, para algunos adolescentes se vuelve algo rutinario, aburrido, poco significativo, o su empleo no se realiza en las mejores condiciones de aprendizaje: *-¿Cómo es un día normal en la escuela? -Ver la televisión, leer conceptos y contestar. Es lo único que nos pone a hacer el maestro. -¿Te agrada esa forma de trabajar? -No. -¿Cómo te gustaría que fuera? -Cambiano, o sea, haciendo cosas diferentes; que se relacionen con la escuela, pero no hacer la misma rutina siempre. -Incluso, la televisión se vuelve una rutina. -Todos los días. -¿Los programas son interesantes? -Algunos son muy aburridos* (Yazmín, 14 años, esc. 2, 3°); *-¿De qué depende que vean la tele o no la vean? -Pues el maestro no las pone, pero hay*

*veces, que la pone y no ponemos atención, y nos la pasamos jugando. -¿Y les deja ejercicios después de ver los programas? –Sí, o nos pide que le expliquemos qué pasó... pues, yo no la veo (la televisión), porque no le entiendo nada, prefiero que explique (el profesor), pero hay compañeros que sí ponen atención (Tamara, 13 años, esc. 3, 2°); ...hay veces que nos dice (el profesor), pongan atención al televisor, y luego ya comentamos, pero, pues, yo le digo: “sabe qué, mejor usted explique”, porque luego están haciendo ruido, y como el televisor no tiene mucho volumen, pues no se escucha nada (Alex, 15 años, esc. 3, 2°).*

Es en la vida cotidiana de las escuelas, donde las políticas educativas, los planes de estudio y los modelos pedagógicos cobran vida, se cuestionan y resignifican como producto de las interrelaciones entre sujetos e instituciones; de las experiencias escolares que construyen los distintos integrantes de las comunidades educativas.

### ***PRÁCTICAS EDUCATIVAS ENTRE UTILIDADES Y OPORTUNIDADES; ENTRE ESTRATEGIAS Y SUBJETIVACIONES***

Los adolescentes rurales, y los estudiantes en general, valoran y significan de diversa manera a las escuelas telesecundarias, y a los elementos que las integran. Intereses, expectativas, habilidades y el *efecto docente* se conjunta para ello.<sup>45</sup> Esto muestra una realidad más compleja que el simple señalamiento que realizan varios docentes de la falta de interés por parte de los estudiantes hacia la escuela y la educación que ella ofrece: - *¿Cuáles serán los problemas que se enfrentan al trabajar con chicos de esta edad? -Pues la falta de interés hacia la escuela, y la falta de apoyo de los papás, porque ellos ven la escuela como un requisito; la ven como una perdida de tiempo, y si no hubiera beca, no asistirían a la escuela (Profr. Bernardo, esc. 2).*

Así, si bien es cierto que las críticas y los cuestionamientos están presentes, también lo están, por parte de los estudiantes, el reconocimiento de espacios significativos de aprendizaje, de los apoyos recibidos, de los esfuerzos que despliega el personal docente, y de la utilidad e importancia de contenidos, prácticas educativas, infraestructura y recursos, así como de las instituciones educativas y de la educación secundaria en general.

---

<sup>45</sup> Dubet y Martuccelli (1998), mencionan con respecto al *efecto docente* en la educación media: aunque los profesores no tienen la omnipotencia de los maestros de la educación primaria, continúan siendo un elemento importante para la motivación y el desaliento escolar.

En la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, los cuestionamientos y críticas por parte de los estudiantes parecen menos visibles que en las otras dos escuelas seleccionadas para esta investigación, pero ello no significa que no estén presentes.

Aunadas a algunas formas de resistencia que observé los días que recopilé información en esta escuela como: las salidas constantes de algunos estudiantes de las clases para ir al baño, a comprar algo a la tienda o, para conversar con algunos de sus compañeros de los otros grupos; el tomarse más tiempo de receso o el retrasar el regreso al salón cuando se realiza una actividad fuera de él; el dejar en el salón de clases al final de la jornada escolar cuadernos y libros a pesar de las actividades que se dejan para realizar en casa; las conversaciones y bromas en clases, o las interrupciones a éstas; la pasividad ante las actividades que los profesores indican realizar durante las clases y; algunas protestas por el comienzo de alguna clase o tema, por algún ejercicio que no se comprende o no se logra terminar en el tiempo establecido. En los relatos se deslizan parte de estas inconformidades y cuestionamientos, así como lo poco pertinentes y relevantes que pueden resultar por momentos prácticas y contenidos educativos para los estudiantes.

Las clases pueden resultar importantes para los estudiantes, y en general ser gratas, sin embargo, algunas, o algunos de los contenidos, pueden ser poco interesantes: *las clases me agradan, pero algunas se me hacen aburridas* (Musa, 15 años, esc. 1, 3°). El descontento a veces se produce por la reprobación de alguna asignatura, o por situaciones que se perciben como injustas, en una escuela donde son muy pocos los estudiantes que mencionan tener problemas de reprobación: *-¿Cuáles son tus calificaciones? -No he reprobado materias, la única es Inglés. -¿Y tu promedio? -8.7. -¿A qué crees que se deba ese promedio? -Porque lo que nosotros estudiamos no viene en el examen* (Karina, 14 años, esc. 1, 2°). También se enfrentan problemas para la realización de ciertas actividades académicas, como producto de contenidos o ejercicios que no se comprenden: *a veces no hago la tarea... porque a veces no le entiendo* (Elías, 14 años, esc. 1, 3°).

En otras ocasiones, el interés en alguna asignatura se sustenta en las expectativas sobre el futuro que tienen los estudiantes, más que en los métodos de enseñanza que desarrollan los profesores. Este es el caso de Moy, quien piensa emigrar a Estados Unidos al terminar su educación secundaria, por lo que los conocimientos que adquiere en la asignatura de Inglés

le son atractivos, a pesar de los limitados que éstos pudieran ser o de las estrategias empleadas por los profesores, distantes de los enfoques que proponen los programas educativos: - *¿Todo te agrada?* -*Sí, todo me agrada.* -*¿Y las clases?* -*Ahí algo. Sí, me agradan también. No hacemos mucho, pero el inglés me agrada mucho; estar buscando las palabras.* -*¿Sí?* -*No sabemos mucho, pero ahí aprendemos algunas palabras para hablar.* -*¿Y ya sabes algo?* -*No mucho, algunas palabras; luego los buscamos en el libro y las conjugamos* (Moy, 14 años, esc. 1, 2°).<sup>46</sup>

Las críticas a veces son explícitas y van dirigidas a las prácticas de enseñanza. Alejandra, quien a pesar de ser de las estudiantes con mejores calificaciones, y desde las perspectivas de los profesores, una de las mejores alumnas de la escuela, en sus breves respuestas muestra una inconformidad con lo que la telesecundaria le ofrece. Sus cuestionamientos, parecen tener sustento, no sólo en lo que vive a diario en la escuela, sino también en los elementos que pone a su alcance su hermana mayor, quien se encuentra cursando una licenciatura en educación: -*¿Cómo es una clase?* -*Pues como viene en el libro...no nos explican nada.* -*Si te dijeran que hoy eres nombrada directora de esta escuela, ¿qué cambiarías?* -*Como enseñan.* -*¿Cómo enseñarías?* -*Como dice la guía.* -*¿Conoces tú las guías?* (Mueve afirmativamente la cabeza) -*¿Las has revisado?* -*Algo.* -*¿Tienes hermanos mayores?* -*Sí, una.* -*¿Ella estudia?* -*Sí.* -*¿Dónde está estudiando?* *En la Normal de Sultepec.* -*¿Va a ser maestra?* -*Sí* (Alejandra, 13 años, esc. 1, 2°).

Como lo mencioné, no obstante la crítica a la eficiencia educativa que realiza Alejandra, y los otros cuestionamientos que expresan algunos de los demás estudiantes de esta telesecundaria, en general, los adolescentes que cursan su educación secundaria en esta escuela, parecen más satisfechos con lo que ésta les ofrece, en comparación con los alumnos de las otras telesecundarias.

Los aprendizajes; los espacios de convivencia y de entretenimiento con otros adolescentes; los de escape y refugio de situaciones no del todo agradables que se experimentan afuera de la escuela; el acceso a recursos como libros, juegos como el ajedrez, las computadoras, las

---

<sup>46</sup> En el programa de estudio de la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés), se establece que se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades para participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos o no nativos del inglés, además de reflexionar sobre las funciones del lenguaje (SEP, 2006).

becas de apoyo económico, e incluso el tipo de acabados de los salones de clases, como las losas que cubren los pisos y que permiten a los alumnos trabajar en ocasiones acostados boca bajo sobre ellos; la utilidad e importancia de la escuela y la educación que se valora; además de las expectativas de futuro distintas que se van abriendo al paso por ella, parecen conjugarse para ello.

Es decir, los jóvenes de esta comunidad rural, viven en un contexto donde la marginación, la pobreza y la exclusión están presentes. Un contexto de escasas oportunidades económicas y educativas, ante lo cual, los referentes de comparación son limitados. De esta manera, ante la comparación que realizan los estudiantes de los distintos ámbitos donde actúan, de los espacios e identidades infantiles y los nuevos espacios que se exploran durante la adolescencia y las redefiniciones que se producen, la telesecundaria es valorada más que en otros contextos. Es aquí donde se encuentra un acercamiento a esa confianza en las posibilidades de aprendizaje y éxito escolar que señala Quiroz (2003), y al reconocimiento a la pertinencia de la calidad educativa que encuentra Bibiano (2008), pero que nunca es total ni acrítica.

En la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural mixta*, los cuestionamientos y críticas se presentan en una mayor cantidad, entre otros aspectos, ante actividades que no agradan mucho a algunos adolescentes: *cuando hay exposiciones nos anda chocando* (Janeth, 14 años, esc. 2, 3°); ante los malos resultados académicos, que manifiestan en mayor cantidad los estudiantes de esta escuela, que los de la telesecundaria de la *comunidad rural tradicional*: *-¿Has reprobado alguna asignatura? -Sí, Inglés y Matemáticas -¿Varios bimestres o solamente uno? -Dos. -¿Y por qué crees que fue? -...Inglés, porque no se traducir bien, y Matemática, porque no entiendo lo que nos dejan* (Gilberto, 12 años, esc. 2, 1°).

Ante prácticas que son consideradas no apropiadas o injustas: *-Si fueras nombrado director en este momento, ¿qué cambiarías? -Un poco el comportamiento, haría honores y haría menos rifas, porque aquí las rifas que siempre se hacen son botellas, botellas, botellas. Apenas hace una semana teníamos unas botellas adentro del salón para una rifa, y el supervisor le dice al maestro: “¿qué hace esta botella?”. Es que es una rifa, y le dijo que con él no arreglara nada, que lo arreglara con el director, que si a nosotros nos dan*



*boletos, y es que aquí también si no pagas un boleto, pagas, y luego se juntan, hicimos dos rifas juntas de 3 botellas, y de aquí en ocho se rifa otra, de otras 4 botellas, y como aquí la gente está recortada por las secas, le dicen al maestro: “no hay dinero, y por qué se van a hacer rifas cada ocho días”, y dice: “a mí no me importa, yo quiero que vendan los boletos” (Omar, 13 años, esc. 2, 1°).*

Pero dentro de esto, sobresalen los cuestionamientos que realizan los estudiantes a partir de la comparación entre profesores; entre sus métodos de enseñanza, sus estrategias y las respuestas que ofrecen a los conflictos y al rompimiento de las normas escolares por parte de los adolescentes.

Con respecto al efecto docente, señala Quiroz (2000) que el papel del profesor es determinante en la construcción de las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en las escuelas secundarias. Las cuales se constituyen a partir de las prácticas de enseñanza configuradas en la confluencia del currículo, las condiciones materiales e institucionales del trabajo escolar, además, de los deberes y concepciones de los maestros, aspectos que delimitan ciertas circunstancias de posibilidad en la que éstos actúan.

*... en primero (trabajé) con el maestro... y luego con el (otro) maestro... y en tercero con (el de primero)... ya es la última generación de ese plan... yo quería con el maestro... (el de segundo), pero no se pudo, él explica más; le entiendes más fácil (Janeth, 14 años, esc. 2, 3°).*

*...pues... siento que enseña más. En primero y segundo siento que aprendí más; con él nos daban todas las materias, hasta Inglés. En Inglés nos enseñaba canciones y aprendíamos muy bien, ya ahorita casi no trabajamos (Yeimi, 15 años, esc. 2, 3°).*

*Lo que más me gusta es que vengo a aprender y lo que menos me gusta es el maestro... porque luego nos pone a preguntarnos cosas... porque estábamos llenando ecuaciones y mi compañera no sabía nada, y pues nos dijo, “déjenla”, y pues ya el maestro le dijo a Nallely que nos explicara (Kimberly, 15 años, esc. 2, 3°).*

*Si uno se equivoca que nos pregunte, que diga, que platique con nosotros y que nos pregunte: “¿por qué dijiste eso?”, “no lo vuelvas a hacer”, como lo hace el maestro..., no que nos manda a nuestra casa y que traigamos a nuestro papá (Roberto, 14 años, esc. 2, 2°).*

*...con él (el profesor del año anterior), hicimos lo mismo, pero de diferente forma; cambiando la rutina. Cada bimestre fue diferente, y con el maestro..., no, es lo mismo siempre... Pongo atención aquí en la escuela y le echo ganas en los exámenes, que a final de cuentas no sirven para nada... hace como un mes encontraron unos exámenes de Matemáticas sin calificar... Me gusta Matemáticas, Historia y Español... de Matemáticas a veces sí, pero luego ya ni me gusta, porque luego le preguntamos algo al maestro, y nos dice que no sabe, que él nunca lo aprendió, que contestemos lo que quedamos... A cada rato me dice (el maestro) que soy negativa, que a todo le encuentro el pero... doy mi punto de vista, que a veces es distinto al de él, y él lo ve como negativo (Yazmín, 14 años, esc. 2, 3°).*

Críticas y cuestionamientos, son parte de subjetivaciones que están en proceso y de las capacidades estratégicas que se van desarrollando, no obstante que en las telesecundarias los estudiantes no enfrenten de la misma manera que en las secundarias generales y técnicas, los efectos de la fragmentación curricular, ni de la diversidad de métodos pedagógicos y prácticas de enseñanza.

Los estudiantes de telesecundaria encuentran elementos para el desarrollo de su capacidad de reflexión y crítica, en la comparación que pueden realizar entre modelos de enseñanza a través de los profesores que van teniendo, de los distintos niveles educativos que van cursando, o a partir del conocimiento de las experiencias educativas de otros sujetos con los que se tienen contacto.

Crítica que también se vuelve autocrítica cuando la reflexión que realizan los estudiantes los alcanza a ellos mismos. Por ejemplo, Omar comenta sobre las causas de sus resultados “regulares”: *-¿Cómo vas en la escuela? -Yo siento que regular. -¿Vas reprobando alguna materia? No, ninguna, pero siento que voy a ir a extra en Inglés... yo pienso que porque a veces me aburro, no trabajo bien, no hago casi mis tareas (Omar, 13 años, esc. 2, 1°).*

En el caso particular de esta telesecundaria, hay otro aspecto que juega en estos procesos. Éste es el salón compartido por dos grupos. Los estudiantes de dos grados distintos interactúan en el mismo espacio áulico lo que, entre otras cosas, permite a los estudiantes comparar contenidos y estrategias de enseñanza, y desarrollar una capacidad de concentración. Al profesor le impone la tarea de desarrollar estrategias de enseñanza y

planeación para resolver esta realidad no contemplada en el plan de estudios. Lo anterior no está libre de dificultades, tanto para los adolescentes como para los docentes:

*...a veces para mí es difícil... cada 15 minutos transmisiones del programa, y ver quién entendió, y quién no. Por ejemplo, en la mañana estuve trabajando en primero con Geografía, y en segundo con Historia, y pues hubo como conflictos, y pues siempre va a haber cosas que me van a preguntar, o comentarios que me van a hacer, como que hay que estar al tanto de todo; tengo un puesto de cacahuates y uno de naranjas, ¿no?, y a atender a los clientes, y pues sí, es un poco trabajoso, pero, nunca me ha sido una situación que ya no pueda soportar. Tengo que ayudarle a los dos grupos. Si yo tuviera mi propio grupo, le pondría más atención, y más actividades extras les pondría, y pues haría que trabajen en equipo conjuntamente...ellos están concientes. Les dije: “voy a trabajar con ustedes dos, y ¿saben qué? a lo mejor la atención no va a ser la misma, porque tengo que trabajar con los dos grupos, y pues va a ser un poco difícil, y quiero que haya esa comprensión”, porque saben que a lo mejor vamos a trabajar con temas que ellos ya conocen (Prof. Armando, esc. 2).*

*- A veces veo que la televisión está prendida, pero están viendo algún programa de primero y ustedes están haciendo otras actividades, o al revés, ¿eso no se te complica? –Sí, y no le echo la culpa al maestro, porque es imposible que la atención que le quieras dar a uno se lo des a los dos (grupos), es imposible, y pues, yo creo que sí afecta. Por ejemplo, haz de cuenta él no puede hacer nada, y pues, luego que yo soy muy... ¿como se dice?...ya se me olvidó, pero si escucho algo siempre me río, y así, y me distraigo fácilmente (Mauricio, 13 años, esc. 2, 2°).*

La dimensión estratégica de la experiencia estudiantil, tiene otra de sus expresiones en los cálculos que realizan algunos de los estudiantes con base en sus calificaciones para identificar lo que hace falta para aprobar una asignatura, o si ya se está aprobado, matemáticamente, antes del fin del ciclo escolar, también lo que se puede dejar de realizar: *-¿Cuáles materias has reprobado? –Inglés, y una vez Matemáticas. -¿Has reprobado Inglés varios bimestres? -No, en uno llevo siete, en otro cinco, y en otros seis, o sea, que aprobar el último bimestre con seis y ya paso (Roberto, 14 años, esc. 2, 2°).*

Finalmente, en la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural*, los cuestionamientos, las críticas y señalamientos hacia la institución educativa; sus prácticas de enseñanza y sus reglas, en comparación con los que los estudiantes de las otras dos telesecundarias realizan, son mayores. En ello, parece ser relevante el mayor número de referentes con que cuentan los jóvenes que estudian en esta escuela para contrastar.

Una comunidad estudiantil más amplia presenta la oportunidad a los adolescentes de realizar un intercambio más intenso de sus visiones sobre la escuela y sus experiencias estudiantiles. Sobre todo cuando en esta telesecundaria, cercana a poblaciones más urbanas, coinciden jóvenes que han estudiado en escuelas primarias distintas, incluso, en comunidades también con diferentes características, y estudiantes que han cursado parte de su educación secundaria en alguna otra escuela de este nivel educativo y modalidad. Las mayores oportunidades educativas con que se cuentan en esta comunidad también posibilita una mayor interacción con jóvenes que cursan la educación secundaria en otras escuelas y en otros niveles educativos.

Esta telesecundaria, ubicada en una comunidad de transición entre lo urbano y lo rural, también permite la oportunidad de reunir una planta docente con experiencias en escuelas más urbanas o en otras más rurales. Eso sumado a la presencia de una mayor movilidad docente que la que se vive en este momento en las otras dos telesecundarias seleccionadas para esta investigación, ofrece a los estudiantes otros referentes más que pueden ser utilizados en la construcción de los sentidos que tienen para ellos la escuela y, por ende, para la construcción de sus experiencias estudiantiles.

Así, entre los estudiantes de esta telesecundaria están presentes las críticas a las prácticas de enseñanza, y esas comparaciones entre métodos de enseñanza, planes de estudio y el trato que se tiene hacia los estudiantes, parte de lo cual ya revisaba en las otras dos escuelas:

*-¿Y el maestro no se da cuenta de que no ponen atención? –No, pues, es que prácticamente nos copiamos, y ya todos contestamos (Tamara, 13 años, esc. 3, 2°).*

*... el que más me gustó fue la maestra..., que trataba de hacer la clase con juegos y más dinámicas, y sí no entendíamos nos volvía a explicar, y lo que no me gustó, fue que luego nos ponían a escribir y a escribir (la otra profesora), y no nos explicaban nada, y pues, la diferencia sí se notaba mucho... hay unos que sí la quieren, y hay otros que no, porque al*

*principio era estudiar y estudiar y no entendías ni madres... era copiar, pero pues, que chiste tiene ¿no?, si no vas a entender nada, y si no entendíamos y le preguntábamos, nos decía: “no ve a leer esto” o “vuélvelo a leer”, y pues, la verdad no entendimos las clases... (Julia, 15 años, esc. 3, 3°).*

*...la maestra de primero,... sí explicaba bien, y el que tenemos ahorita luego no explica o sólo nos da resúmenes, y lo que me gustaba de primero, es que la maestra nos explicaba, ponía disciplina y nos dejaba resúmenes, y el de ahorita no (Andy, 14 años, esc. 3, 2°).*

*...nos enseña con juegos, y eso y lo hace más divertido, y captas más, ¿no?, y con los otros maestros sólo prendían el televisor y ya, y ella nos enseña con juegos, y se me hace más relajante (Carlos, 15 años, esc. 3, 3°).*

*...sólo sé que llevan muchos libros de cada materia (los alumnos de tercer grado), y siento que el plan de estudios es mejor, porque luego los maestros no saben explicarte bien, y pues, ya se ayudan con los libros, y así (Laura, 13 años, esc. 3, 2°).*

*...el maestro de antes casi no nos explicaba, nos regañaba. (Joseline, 13 años, esc. 3, 2°).*

El cuestionamiento al uso de las calificaciones como mecanismo disciplinario, cuando los profesores son rebasados por los estudiantes: *...y lo que no me gusta, es que luego como el maestro no pone mucha disciplina, luego en los exámenes dice que si no nos portamos bien o dejamos sucio el salón nos va a bajar puntos (Andy, 14 años, esc. 3, 2°).*

Desde otra perspectiva, la comprensión que pueden realizar algunos estudiantes, que una conducta catalogada como buena, por parte de los profesores, puede contribuir a una mejor calificación: *-¿Y cómo le haces para mantener ese promedio? -Pues echándole ganas y entregando mis trabajos. En el salón nadie le hace caso al maestro porque ya es mayor, y nadie lo obedece; soy la única, bueno, y otros más. -¿Y eso influye en tus buenas calificaciones? -Sí. (Daphne, 14 años, esc. 3, 2°).*

Aspectos como los anteriores lleva a algunos estudiantes a preocuparse por la calidad de sus aprendizajes, y desear un cambio en el compromiso que asumen algunos de los profesores: *lo que menos me agrada es que el maestro casi no pone trabajo, y pues eso nos va a perjudicar, porque cuando vaya en tercero, y tenga un maestro, y me pregunte algo, no voy a saber, porque no tuve un maestro que tuvo el poder para sentarme y explicarme*

(Roberto, 14 años, esc. 3, 2°); *-Si fueras directora de la escuela, ¿qué cambiarías o qué mejorarías? –Pues, unos maestros más comprometidos con lo que hacen* (Estrella, esc. 3). *- Si fueras directora de la escuela, ¿qué harías? -Daría nuevas propuestas para el aprendizaje de los alumnos, y le preguntaría a los alumnos qué es lo que les gustaría aprender, o cómo les gustaría aprender* (Carmen, 15 años, esc. 3, 3°).

También están presentes otras críticas a las características del modelo pedagógico de la educación telesecundaria: *-¿Si fueras directora de la escuela que cambiarías? - Modernizaría la escuela, que hubiera más maestros, porque como dice un compañero, te aburres del mismo maestro, y pues, nosotros queremos conocer más personas y tener diferentes maestros...* (Alejandra, 13 años, esc. 3, 1°).

En esta escuela, además la existencia de personal directivo y de apoyo que no tienen bajo su responsabilidad directa la conducción de los procesos educativos de un grupo en particular, ha permitido el desarrollo de estrategias, y la búsqueda de apoyos en otras instituciones, con la intención de lograr los objetivos de aprendizaje y de formación que las instituciones educativas de este nivel tienen encomendadas.

Por ejemplo, entre las estrategias que se han implementado están: el llamado contrato pedagógico que persigue que los estudiantes se impongan ciertas metas de aprovechamiento: *un contrato pedagógico que tú pones; el promedio que vas a alcanzar, y si no lo estás alcanzando tus papás vienen a las clases contigo, y hay muchos que no lo cumplen* (Estrella, 15 años, esc. 3, 3°), y el ágora, que es un espacio específico en el patio escolar donde se lee, conversa y se comentan sobre algunos textos, a la vez que se abordan otros temas de discusión: *otro punto que hacemos en el ágora es pedir un libro. Tenemos un taller de lectura de alrededor 10 textos. Esos textos no los lee el alumno, sino que el maestro como una manera de fomentar la lectura, les lee un texto siempre, y ya cuando se acaba el libro lo comentamos, y ya cada quien da su punto de vista* (Prof. Daniel, esc. 3).

Dentro de los apoyos, en los días de la realización del trabajo de campo fui testigo de una actividad, organizada y evaluada por una institución externa a la telesecundaria, la cual consistió en el cuidado, por algunas parejas formadas por un hombre y una mujer de segundo grado, de muñecos que simulaban ser bebés, los cuales contaban con un chip que permitía evaluar la adecuada atención y cuidado de ellos. El ejercicio pretendía que los

estudiantes reflexionaran sobre las implicaciones que tiene el ser padres, ello como una medida preventiva al problema del embarazo adolescente, que a decir del director del plantel, es *preocupante* en la comunidad.



Estas estrategias y los apoyos a los que se tienen acceso los estudiantes de esta telesecundaria, fomentan el desarrollo de conocimientos y habilidades, y parecen contribuir a que se abran otras alternativas para ellos; son aspectos que aportan a la construcción de sus experiencias estudiantiles.

### ***LAS TELESEUNDARIAS COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE Y CRUCE DE CULTURAS***

Las escuelas telesecundarias son espacios de aprendizaje, no obstante los cuestionamientos, críticas y señalamientos que sobre ellas realizan sus estudiantes. En general los conocimientos promovidos por el plan, los programas de estudio y las prácticas de enseñanza, son para los adolescentes más útiles que pertinentes, más importantes que interesantes, más necesarios que significativos y aplicables. Al respecto señala Quiroz (2000), que el aprendizaje significativo y duradero de los contenidos curriculares depende, en buena medida, de su nivel de concordancia con los juicios subjetivos de la pertinencia de los alumnos sobre ellos.

Pero, frente a los aprendizajes que promueve el currículo formal, los jóvenes construyen otros como resultado de las relaciones con otros sujetos dentro de los espacios escolares que se apropian y resignifican. Aprendizajes en cuya construcción se incorporan las experiencias en otros ámbitos de actuación, y los cuales también se emplearán en el desenvolvimiento no sólo en los espacios escolares, sino más allá de ellos.

Los jóvenes contrastan sus valores, visiones y expectativas con las de los otros, independientemente de que se acepten, toleren o rechacen para construir las propias, como parte de los procesos de subjetivación que se están experimentando, y construyen aprendizajes que les permiten, entre otras cosas, contar con mayores herramientas para interactuar con los otros, distinguiendo entre ámbitos de actuación y las formas diferenciadas de desenvolverse en ellos.

Se trata de aprendizajes que se elaboran en el marco de los procesos de redefinición y resignificación que están experimentando los adolescentes, y en el de una cultura escolar particular, los cuales contribuyen a la construcción de ciertos tipos de jóvenes. Lo anterior, sin olvidar que las instituciones educativas tienen un efecto diferencial en los sujetos que son sus estudiantes (Reyes, 2009).

Puedo concluir, hasta este momento, que los factores contextuales e institucionales; los aspectos socioeconómicos, culturales y subjetivos; las experiencias pasadas y las perspectivas de futuro; los aprendizajes promovidos por el currículo y los extracurriculares, son algunos de los aspectos que se entrelazan en la construcción de las experiencias estudiantiles de los adolescentes que asisten a las telesecundarias en los contextos rurales.

Los estudiantes construyen una relación y distancia con la institución educativa, la cual puede ir desde la aceptación de los objetivos institucionales hasta su negación y ruptura, pasando por procesos de resistencia y renegociación, donde cobra relevancia la construcción de estrategias para hacer frente a las exigencias educativas e institucionales, enmarcadas en procesos de subjetivación que experimentan los sujetos adolescentes.

Por lo anterior, la idea de una cultura adolescente o juvenil en contraposición con la cultura escolar, como culturas que incrementan sus distancias (Fize, 2004) o culturas en profundo conflicto (Morduchowicz, 2004), que instala a los alumnos en dos mundos sin contactos, ni relaciones (Dubet y Martuccelli, 1998), no parece la más pertinente para describir y



comprender la complejidad de la relación entre los adolescentes y las instituciones educativas, y la vida que éstos desarrollan en las escuelas secundarias.

Ver la cultura adolescente y la escolar como dos mundos distintos, plantea la existencia de un mundo simbólico que construyen y habitan los adolescentes, y otro en el cual no participan o al que sólo ingresan sin recibir influencia alguna y lo cruzan sin dejar huellas de su paso. En lugar de ello, se podría plantear la existencia de un cruce de culturas, que sólo analíticamente es posible distinguir.

La cultura escolar se alimenta y se construye de múltiples elementos culturales que entran en contacto, no sin tensiones y conflictos de por medio, dentro de los espacios escolares a través de las interrelaciones entre sujetos sociohistóricos que construyen de diversas maneras sus experiencias escolares.

Así, la cultura escolar incluye lo formal y oficial, contenido en las políticas educativas, en los planes y programas de estudio, en las normas, los reglamentos y estructuras organizativas y funcionales, y lo informal y redimensionado, producto de las relaciones cotidianas entre sujetos que crean normas, valores, creencias, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales, simbologías y experiencias particulares.

Los adolescentes con su heterogeneidad, su diversidad y su ser cambiante que los caracteriza, con las maneras de presentarse y actuar dentro de las escuelas, de encarar las actividades educativas y las normas que las instituciones imponen, de relacionarse con los otros adolescentes, con los profesores y con el personal de apoyo, cuando éste existe, contribuyen de manera activa en la construcción de la cultura escolar, aunque las instituciones desde su lado formal y oficial parecen muchas veces alejadas de la realidad adolescente (Reyes, 2009).

No hay una distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente, ya que se encuentran imbricadas en las instituciones de educación secundaria; lo que existe es una separación entre los propósitos educativos que persigue este nivel educativo y algunas de las expectativas que tiene parte importante de los adolescentes sobre él, entre los contenidos curriculares y las prácticas educativas con algunos de los intereses de éstos, entre lo que son los adolescentes hoy en día y la visión de la escuela y lo que ésta pretende que sean.

Las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de socialización e integración (Durkheim, 2006; Parsons, 1964), donde se transmiten, por medio de conocimientos y prácticas educativas, las normas y valores generales de una sociedad, con lo que se asegura la integración a la sociedad y la promoción del individuo, ni como espacios de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1998; 2003), donde los aspectos estructurales cobran vida al momento que la escuela reproduce una estructura injusta de posiciones sociales, favoreciendo a los grupos sociales dominantes.

Las escuelas son también, en esa intersección de lo institucional y lo individual, espacios de producción, contingencia, creación e innovación, donde sujetos reflexivos y expresivos interactúan, resisten, negocian y crean mundos intersubjetivos (Schütz, 2003), al tiempo que se construyen como sujetos y actores sociales a través de la experiencia estudiantil.

Las relaciones y estrategias que construyen los estudiantes con, hacia y en las telesecundarias, y las formas que adquiere su articulación, son la expresión de la experiencia estudiantil que día con día construyen los adolescentes que acuden a ellas. Son también la expresión de su propia construcción continua como sujetos, en contextos donde estas instituciones educativas les abren algunas alternativas de futuros que tienen en la educación escolar un componente importante.

Sin embargo, para muchos de éstos jóvenes estas alternativas quedarán clausuradas como producto de aspectos como la escasez de recursos económicos, las pobres oportunidades educativas que se reciben y perciben, la poca valoración que se tiene hacia escuela o la tradición migratoria que en muchas de estas comunidades existe.

## CÁPITULO IV

### EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES Y SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS



“Estaba jugando a *soy yo mismo*  
el eco de mi abuela & de mis sueños  
el ángel que veía arder su sangre / como en legendario cine de gitanos  
Estaba & aún estoy moviendo el barro  
Para poder tocar de 1 solo salto la hembra viva de esa cascada de albas.”

(Mario Santiago Papasquiaro, *Tierra Colorada II*, 2008)

## PROEMIO

### Escuela 1

[...] -¿Dónde te sientes más a gusto, en tu casa, en la escuela o cuando estás con los cuates? -Yo diría que con los tres me siento a gusto. [...] -¿Haces tus tareas? -En veces sí, y en veces no. -¿A veces por qué no las haces? -En veces porque no les entiendo, así, o porque me da flojera hacerlas y no las hago. [...] -¿Qué piensas de las reglas que hay en la escuela? Por ejemplo, de que tienes que llegar a cierta hora, estar en el salón o del uniforme. -La verdad no son estrictas. Hay en otras que te ponen a estudiar más, y si llegas tarde ya no te dejan entrar. -¿Estuviste en otra telesecundaria? -No, son de las otras secundarias. -¿En dónde estudiaste? -En Coatepec. -¿Te cambiaste de allá para acá o...? -No. Vivíamos en Coatepec. -Y las diferencias que hay entre esa secundaria y ésta, ¿cuáles son? -Que ahí sí son más estrictos, y más alumnos; son escuelas más grandes. En mi grupo había como 32 alumnos. -¿Y diferencias en la manera de enseñar? -Ahí por cada materia tenías un profesor. -¿Y eso es más complicado o más divertido o distinto? -Pues igual, ¿no?, porque, bueno, ahí sí son más estricto y en veces se enojaban porque platicaba, y sí es mejor con un solo maestro, porque así lo tienes todo el año y ya sabe cómo eres. -¿Y el uso de la televisión? -Sí es mejor. Aquí nos explican un poco de lo que vamos a ver, pero es igual porque allá en lugar de televisión con libros y nos explicaban más. [...] -¿En qué año llegaste? -Nada más cursé primero. -¿Cómo ibas? -Sí iba bien; nunca reprobé una materia. ¿Y Aquí? -Tampoco. [...] -¿Piensas seguir estudiando?, ¿dónde? Sí, a Sultepec para la prepa. -¿Qué te gustaría estar haciendo cuando tengas treinta años? -Pues, seguir estudiando, y a los 30 ya tengo mi carrera y mi trabajo. -¿En qué te gustaría trabajar? -No sé todavía [...] (Sebastián, 15 años, esc. 1, 3°).

### Escuela 2

[...] -¿Hay algunos que se han ido? -Sí, una gente se fue, no había forrado su libro y el maestro le llamó la atención y se enojó, agarró su mochila y se fue bien enojado, y fueron a ver a su mamá, y no vino unos días. -Me comentaban algunas chicas que había más compañeros pero que ya desertaron. -Sí, cuatro. -¿Tú sabes por qué se fueron? -No, nadie dijo nada, nomás se fueron y ya no volvieron. Los fueron a ver a su casa y dijeron, que no, que ya no iban a venir. Eran dos hermanos y dos hermanas. Uno que dijo que casi no le

*gustaba la escuela porque siempre le llaman la atención. -¿Y a ti te gusta la escuela? -Sí. [...] -¿Qué te gusta de la escuela? -De la escuela, me gusta todo. -¿Todo?, ¿no hay algo que digas: “no me gusta mucho”?, quizá de las clases; de la manera como te enseñan. -Lo que no me gusta es llegar y luego, luego está la clase [...] que no fuera tan temprano. -¿Es muy temprano? En otras escuelas la hora de entrada es a las 7 o 7:20. -Como ya me acostumbré a las nueve. -A parte del horario, ¿qué otras diferencias habrá entre la telesecundaria y la primaria? -Aquí enseñan mejor que allá. Allá sólo multiplicaciones, restas; siempre lo mismo, y aquí más cosas. -¿Crees que haya alguna relación entre lo que ves en la escuela con tu vida? -No. ¿Por qué es importante la escuela? -Pues, llevar una carrera. -¿Quieres seguir estudiando? -Sí. -¿Qué crees que estés haciendo cuando tengas treinta años? -No sé. -¿Qué te gustaría estar haciendo? -No sé. -Si fueras directora de esta escuela, ¿qué modificarías? -Pondría más salones, más maestros..., para que cada quien tuviera más tiempo en su grupo; hay maestros que se dividen en dos [...] (Stephan, 13 años, esc. 2, 1°).*

### **Escuela 3**

*[...] -¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de la escuela? -Lo que más me gusta sería, que luego cuando salimos a educación física nos ponen a hacer ejercicio y otras no, y pues como sí me gusta más o menos hacer ejercicio, y lo que no me gusta es, que luego como el maestro no pone mucha disciplina, luego en los exámenes dice que si no nos portamos bien, o dejamos sucio el salón, nos va a bajar puntos. -¿Habrá diferencia entre tu maestra de primero y el de ahora? -Pues sí, porque la maestra de primero, la maestra Amelia, sí explicaba bien y el que tenemos ahorita luego no explica, o sólo nos da resúmenes, y lo que me gustaba de primero es que, la maestra nos explicaba, ponía disciplina y nos dejaba resúmenes, y el de ahorita no. [...] -¿Tú cambiaste desde la primaria? -Pues mis compañeros dicen que sí. Por ejemplo, ya llevo aquí casi cinco años viviendo, y pues antes me decían que era muy callada, que no me gustaba el desastre, y ahora dicen, que como que ya me estoy rebelando y así, y pues yo creo que sí, porque ya soy más rebelde aquí y en mi casa. [...] -¿Crees que es importante la escuela? -Pues sí. -¿Por qué? -Porque es importante para lo que vayas a estudiar, y como yo quiero ser puericulturista, y pues mi mamá dice que para eso tengo que estudiar la prepa, pero a mí no me gustaría porque el que le sigue del mayor hizo su examen y no se quedó en ninguna*

*de sus opciones, y el domingo le toca a mi hermana hacer su examen y no sabe si se va a quedar en sus opciones. -¿Y tu hermano no pasó el examen, o no se quedó en la opción que quería? -No se quedó en la opción que quería. Pero mi hermano el mayor sí se quedó en su primera opción, y como mi papá sí se enojó mucho con mi hermano, como que no me gustaría que me pase a mí, y pues al principio sí estaba segura, pero cuando vi que mi hermano no lo pasó como que me dio miedo. -¿Y crees que tenga relación la escuela con la vida? -Pues yo digo que lo que te enseñan aquí lo vamos a ver en la prepa, y siento que lo que voy a estudiar como que no tiene mucho que ver con lo que estoy estudiando ahorita. [...] -¿Y cómo podría subir tu calificación? -Echándole ganas y estudiando más, o mejorar mi conducta. -¿Tu profesor evalúa exámenes y conducta? -Sí, trabajos en clase y tareas. -¿Y sí haces tus tareas y trabajos? -Sí, soy la que más entrega todo, y pues es que como el maestro casi no tiene disciplina con el grupo, pues mis compañeros no entregan sus trabajos. -Si fueras la directora de la escuela, ¿qué cambiarías? -Pues tener la escuela más limpia, y checar que los maestros estén bien preparados, tanto para explicar como para poner disciplina [...] (Andy, 14 años, esc. 3, 2°).*

La experiencia estudiantil es una construcción intersubjetiva que se realiza en un espacio sociohistórico particular, donde las múltiples dimensiones y niveles de la vida cotidiana se interrelacionan. En este sentido, es una construcción social donde estructuras y contextos influyen, ejercen coerción, pero también la posibilitan.

No obstante su fuerte determinación social, la experiencia estudiantil es en última instancia una construcción que realiza cada adolescente al significar, reconstruir y articular las distintas dimensiones del sistema escolar y del contexto social en el que actúa, dándole una coherencia propia, al tiempo que se construye a sí mismo como sujeto.

Hasta el momento he analizado como algunos factores contextuales e institucionales son percibidos, significados y reconstruidos por los adolescentes en su trabajo cotidiano y continuo de combinar y articular las distintas lógicas de acción que constituyen su mundo escolar y social, resultando experiencias estudiantiles heterogéneas, donde los jóvenes que, asisten a las telesecundarias en los ámbitos rurales, representan y definen cada uno de los elementos y articulaciones que construyen el sistema escolar.

Por eso Dubet y Martuccelli (1998) mencionan que la experiencia estudiantil es la faceta subjetiva del sistema escolar, o que para comprender lo que fabrica la escuela hay que centrar la mirada en las experiencias de sus estudiantes, precisamente en las maneras como captan, componen y articulan las diversas dimensiones del mundo escolar.

En este capítulo, comenzaré identificando algunas maneras como los adolescentes rurales construyen sus experiencias estudiantiles. Emplearé en este ejercicio algunos de los relatos contruidos a partir de las entrevistas realizadas para ejemplificar estas formas. No trato de construir una tipología cerrada de la experiencia estudiantil lo cual, además de resultar complicado, puede ser contradictoria con la heterogeneidad que he sostenido adquiere la experiencia estudiantil, sino precisamente, de ejemplificar algunas formas que puede adquirir ésta en los contextos rurales.

Lo anterior es el preámbulo para la elaboración de una síntesis analítica, la cual conlleva un esfuerzo de construcción teórica, y por tanto, de abstracción de los contextos particulares revisados. Señalaré, por un lado, algunas de las características de la experiencia estudiantil de los adolescentes que cursan la educación telesecundaria en espacios rurales, y por otro, sus componentes que se interrelacionan en su construcción. El resultado es un esquema analítico que intenta recoger los componentes principales que entran en juego en la construcción de las experiencias estudiantiles en las telesecundarias rurales, el cual, además, pretende constituirse en una herramienta útil para el análisis de estas experiencias estudiantiles en busca de una mayor comprensión de la complejidad de los procesos que entraña.

Finalmente, cerraré el capítulo y el informe en general, con algunas conclusiones que se desprenden de los aspectos metodológicos, teóricos y analíticos desarrollados durante el proceso de investigación e identifico algunas líneas analíticas para continuar profundizando en la comprensión de las realidades educativas a través de las experiencias de los actores escolares.

## FORMAS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

Al cruzar la diversidad de los espacios de actuación de los adolescentes rurales, con la heterogeneidad que adquiere hoy en día la ruralidad y la propia juventud, los rasgos particulares de la educación telesecundaria y de cada plantel escolar, y ello con la articulación que cada adolescente construye de las dimensiones de la experiencia estudiantil, el resultado es un cuadro complejo.

Por lo anterior, resulta sumamente complicado hablar de un tipo ideal de estudiante. Incluso plantear la existencia de estudiantes verdaderos y estudiantes marginales, como lo hace Dubet (2005), resultaría un tanto contradictorio con los fundamentos teórico analíticos de este estudio y con sus hallazgos. Fundamentos que, precisamente, tienen en las aportaciones de François Dubet una base importante.

Dubet (2005) menciona, al elaborar una tipología de los estudiantes universitarios, que los verdaderos estudiantes se encuentran fuertemente integrados al marco escolar, tienen una imagen clara de su futuro profesional y viven sus estudios como realización de su vocación, en tanto, los estudiantes *fuera del juego* se encuentran aislados, sin perspectivas y sin gusto por los estudios, por lo que no logran convertirse en estudiantes por ningún camino.

El anterior planteamiento desliza un juicio de valor al suponer que existe una manera mejor que otras de articular las lógicas que integran la experiencia estudiantil, o la existencia de una figura ideal, que sirve de parámetro para distinguir qué tan cerca, o lejos, está un joven de ser un *verdadero* estudiante.

Lo anterior se contrapone con la complejidad y heterogeneidad que caracteriza a la experiencia estudiantil, supone que ésta puede ser un trabajo concluido, y parece desvincular vida juvenil y experiencia estudiantil, cuando he planteado que cultura juvenil y cultura escolar están imbricadas, y que la experiencia estudiantil es sólo una parte de la experiencia social de los jóvenes.

Así, para el caso de los estudiantes de educación telesecundaria, una tipología que ubique en uno de sus extremos al verdadero estudiante, y en el otro, al estudiante marginal, resultaría una simplificación poco pertinente para el análisis de su experiencia estudiantil. Ello también, por las profundas transformaciones y redefiniciones que se encuentran



experimentando los adolescentes, y los propios rasgos del nivel educativo que coloca a los estudiantes aún lejos de la educación universitaria, y más aun, cuando las propias inequidades que configuran al sistema educativo mexicano hace de la educación secundaria, para muchos de los jóvenes rurales, el último nivel educativo al que tendrán acceso.

Por ejemplo, pueden existir jóvenes que hayan desarrollado un fuerte proceso de subjetivación, y con ello una mirada crítica y reflexiva hacia sus identidades, sus participaciones en los distintos ámbitos de actuación y hacia sus experiencias, lo cual los ha llevado a bosquejar un proyecto de vida futuro, y una vocación alejada de la vida escolar, porque saben que ni la escuela, ni la educación, pueden satisfacer sus intereses de formación. Pero a pesar de lo anterior, su integración a la institución educativa puede ser catalogada de adecuada ya que sus resultados académicos son buenos.

Este ejemplo, aunque extremo, es posible, y dificultaría ubicar a estos jóvenes como verdaderos estudiantes, porque la escuela no forma parte de sus intereses ni gustos, pero también estarían muy alejados de ser esos estudiantes fuera del juego que señala Dubet (2005), porque son sujetos que han tomado en sus manos, de manera consciente, la construcción de su experiencia social, aunque no han tomado la decisión de romper sus lazos con la escuela, al menos por el momento.

Como alternativa realizaré un intento por identificar algunas de las formas que adquiere la experiencia estudiantil en los contextos rurales, considerando sus distintos componentes y la articulación de las dimensiones que la integran. Cada tipo de experiencia señalada será ejemplificada con alguno de los relatos construidos con la información recopilada para cada estudiante entrevistado. Ello, además, es parte del esfuerzo realizado a lo largo de esta investigación de vincular teoría y datos; construcciones teóricas y procesos de análisis.

### ***EXPERIENCIA ESTUDIANTIL CRÍTICA, PERO ATADA POR EL PESO DE LAS INSTITUCIONES Y ANTE UN FUTURO INCIERTO***

Entre las tensiones a través de las cuales los jóvenes rurales articulan las distintas dimensiones que integran su mundo estudiantil, ellos mismos se van construyendo como sujetos; van creando sus espacios de autonomía que los aleja de sus procesos de socialización y del sistema.

En este contexto, algunos estudiantes, más que otros, desarrollan una capacidad crítica, a partir de la cual despliegan una mirada reflexiva sobre la escuela y las otras instituciones de las que forman parte, pero también sobre sí mismos. Reflexividad que ahonda las tensiones que se producen en el seno de algunos de los espacios en los que interactúan.

Sin embargo, por la misma etapa de la vida por la que atraviesan los sujetos, y por el peso que las propias estructuras suelen ejercer sobre ellos, no logran romper con algunas ataduras que se presentan como obstáculos para sus proyectos que vislumbran y para sus intereses, y terminan conformándose con la posición que ocupan dentro de las instituciones de las que forman parte, aunque anhelan que la situación cambie.

Para ellos, la identidad estudiantil cobra una mayor importancia entre las otras que se puedan poseer. Sus críticas a las instituciones educativas, y hacia sus prácticas de enseñanza, deja espacio para reconocer cierta relevancia de los aprendizajes que se adquieren a partir de las actividades educativas que se realizan en los espacios escolares, y la utilidad que las telesecundarias puede tener para sus vidas, tanto en el presente como en el futuro.

Algunas veces logran influir para que los cambios que anhelan se produzcan a partir de sus acciones. Por ejemplo, sus buenos resultados académicos pueden contribuir a que las expectativas que sobre la educación tienen sus familias puedan irse modificando; producir pequeñas fisuras en sus estructuras patriarcales y tradicionales que produzca apoyos para la continuidad, o la reanudación, de sus trayectorias escolares.

A pesar de los cuestionamientos que expresan hacia la escuela, son reconocidos como buenos estudiantes, tanto por docentes, como por sus propios compañeros. Algunos, además, ejercen un liderazgo sobre sus compañeros, constituyéndose en un contrapeso del poder de los profesores.

Entre más rural es la comunidad, el peso de las instituciones, y la incertidumbre acerca del futuro, en estos estudiantes es mayor. De la misma manera, en las mujeres estos factores tienen mayor influencia al momento de construir sus experiencias estudiantiles.

### **Yazmín: tengo un año para convencerlos**

La experiencia estudiantil de Yazmín es un ejemplo de una experiencia crítica que, sin embargo, pesa sobre ella la estructura patriarcal y tradicional de su familia, donde la decisión de continuar estudiando o no, recae en el papá; en el jefe de familia. Ante lo cual, su futuro como estudiante en los siguientes niveles educativos se presenta de forma incierta.

Yazmín tiene 15 años y es estudiante de la telesecundaria ubicada en *la comunidad rural mixta*, donde cursa el tercer año. Muestra una actitud crítica ante el trabajo rutinario en el salón de clases, y ante la manera en que se evalúa su rendimiento académico. Las actividades, a decir de ella, se reducen a ver la televisión, leer conceptos y contestar; *es lo mismo siempre*. En este contexto, el mismo uso de la televisión se vuelve una rutina. A lo que hay que agregar que algunos de los programas son *muy aburridos*.

Su crítica va dirigida principalmente a la labor docente; *lo que no me agrada de la escuela es el maestro, en pocas palabras*. Labor deficiente y cerrada a la crítica que deja sentir su influencia negativa en su actual interés por la escuela y las asignaturas. Por ejemplo, dice que le gustan las Matemáticas, la Historia y el Español, pero a veces las Matemáticas parecen dejarle de interesar porque, *luego le preguntamos algo al maestro y nos dice que no sabe, que él nunca lo aprendió, que contestemos lo que podamos*.

En otras ocasiones ella da su punto de vista, el cual a veces es distinto al del profesor, y *él lo ve como negativo*. Lo cual también es fuente de conflictos con el profesor, quien también es director de la escuela. Cuestiona además los mecanismos de evaluación, dentro de los cuales los exámenes no sirven para nada: *hace como un mes encontraron unos exámenes de Matemáticas sin calificar*.

Su crítica la construye a partir de la comparación que realiza con su experiencia del ciclo escolar anterior, cuando el otro docente que integra la planta docente fue su profesor. Con base en ello, ha construido una visión de lo que podría ser una mejor labor docente, donde la diversidad en las actividades tendría que ser su fundamento. Hay que recordar que al momento de la entrevista (junio 2008), los estudiantes de tercer grado seguían trabajando con el Plan de estudios 1993, y con los materiales que de éste se desprendían: *Guía de aprendizaje* y un *Libro de Conceptos Básicos* por cada asignatura.

Su visión crítica de la escuela no le impide que vea en ella una utilidad, no sólo para el futuro, sino también para el presente, a diferencia de muchos de los estudiantes entrevistados. Como ejemplo, se enfoca en las asignaturas que más le agradan: la Historia, en su opinión, le sirve para conocer lo que ha sucedido en su comunidad; las Matemáticas, para enfrentar situaciones de la vida cotidiana y; el Español, para saber escribir y leer, lo cual es importante a lo largo de toda la vida.

Así, la escuela le agrada porque aprende cosas y está con sus amigos con los que se divierte. Sus calificaciones son buenas porque, a pesar de no hacer siempre la tarea, *pone atención en la escuela y le echa ganas a los exámenes*. Sus buenas calificaciones coinciden con la visión que sobre ella tienen otros actores de la comunidad escolar. Ella es vista como una excelente estudiante por su profesor y por sus compañeras, a quienes, tomando en ocasiones el papel del profesor, explica algunos temas de asignaturas como Matemáticas.

Pero a pesar de ser una excelente estudiante (ella misma se identifica como estudiante), de visualizar como proyecto la conclusión de una licenciatura: *ser abogada*, y de identificar a la educación como un medio para salir adelante, tener un buen trabajo, lograr lo que se desea y ayudar a sus padres, su futuro es muy incierto (opina que el futuro es un problema general para los jóvenes), porque sus padres no la dejaron presentar el examen para ingresar al siguiente nivel educativo.

*A veces piensan lo mismo que yo, que sí estudie para tener un buen trabajo, pero a veces piensan que no; no quieren que estudie. A veces dicen, que como soy mujer y me voy a casar...* Pero ella misma se da ánimos. Dice contar con un año para poder convencer a sus padres, pero la decisión en última instancia recaerá en ellos.

Los cambios que ha experimentado en su estancia en la secundaria como convertirse en una persona que ahora, a diferencia de su niñez, tiene planes de lo que desea para el futuro, con una visión crítica sobre las cosas, y también más desastrosa, aunados a su excelente desempeño escolar, y al apoyo que recibe de sus profesores para seguir estudiando, parecen no ser elementos suficientes para fisurar la organización patriarcal y tradicional que posee su familia.

Quizá sea esto, y la visión crítica que tiene sobre la escuela, lo que la lleve a decir que es *afuera* donde se siente con mayor libertad de ser como quiere y desea ser, y al cuestionarle que afuera de la escuela o de su casa, contesta con una sonrisa: *de las dos*.

El contexto comunitario ha cambiado, y muchas mujeres jóvenes del poblado acceden a niveles de escolaridad superiores, la mayoría dice ella, *ya están estudiando hasta la prepa*. En su caso, ella es la que ha alcanzado un nivel de escolaridad mayor entre los miembros de su familia. Sus hermanos ofrecen su apoyo para que ella siga estudiando, pero siempre y cuando obtenga el permiso de sus padres, o mejor dicho, del papá.

Yazmín es la penúltima de ocho hermanos de una familia en la que todos se dedican al campo. Ella ayuda también en las labores campesinas los fines de semana y por las tardes en las labores domésticas. A diferencia de otras de sus compañeras, sale poco con sus amigos por las tardes, va a algunas fiestas cuando obtiene el permiso de los padres. Conversa con ellos de la escuela y de lo que hacen afuera de la escuela. Disfruta de la música (pop, reggeaton y duranguense), las telenovelas y el fútbol.

El ciclo escolar estaba por concluir al momento de la entrevista. Yazmín entró en una espera, que quizá sea permanente, de volver a una escuela para continuar soñando, o trabajando por sus sueños: concluir una licenciatura en leyes; contribuir a romper el ciclo de la pobreza de su familia y viajar a París.

### ***EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO PARÉNTESIS EN PROYECTOS E INTERESES***

Algunos jóvenes viven las escuelas telesecundarias, principalmente, como un espacio de convivencia y diversión juvenil. En ocasiones, parte de sus conductas producen tensiones en las relaciones que se establecen con los otros miembros de la comunidad escolar, o son percibidas como un atentado contra el orden institucional.

La escuela se presenta sólo como un espacio más en el que se reúnen y construyen lazos afectivos con otros jóvenes, en un espacio donde, incluso, pueden tomar un descanso de las responsabilidades que tienen más allá de las telesecundarias. Este paréntesis también puede encerrar a todo el trayecto escolar por la educación secundaria, ya que el proyecto de vida que han vislumbrado se encuentra al margen de las instituciones educativas.

Así, las escuelas tienen importancia menor frente a otros ámbitos de la experiencia social de los adolescentes rurales. Sin embargo, las influencias en uno y otro sentido están presentes. Por ejemplo, la experiencia estudiantil es configurada por los intereses de los adolescentes, pero también por los problemas cotidianos que los adolescentes enfrentan. En la escuela se expresan las identidades juveniles y se llevan las relaciones afectivas que se han construido fuera de ella. Aquellos estudiantes que ejercen cierto liderazgo, también van influyendo con más fuerza en las acciones y experiencias de otros estudiantes. Por otro lado, las instituciones educativas contribuyen a configurar la vida cotidiana de los adolescentes rurales, de manera distinta a la de los jóvenes que no son estudiantes.

No obstante que la escuela sea significada principalmente como un espacio de convivencia juvenil, ello no significa que se ignoren los aprendizajes que en ella se adquieren y la utilidad que las instituciones educativas pueden tener para sus vidas, tampoco, que dejen de desarrollarse estrategias pertinentes para ir cruzando las barreras que las exigencias académicas y normativas que las telesecundarias les imponen para concluir su educación secundaria.

Así, entre los diversos sentidos que adquieren las telesecundarias, y las tensiones que se producen entre las distintas dimensiones de la experiencia estudiantil, y entre ésta y la experiencia social en su conjunto, los adolescentes se van construyendo como sujetos autónomos, con proyectos más o menos claros, pero en ellos la escuela tiene un lugar marginal.

Es un tipo de experiencia que se construye, en mayor medida, ante una educación poco pertinente y relevante para los estudiantes adolescentes, y ante un panorama estrecho de oportunidades, donde la escuela, a pesar de la importancia y utilidad que pueda atribuírsele, no logra configurarse como una puerta lo suficientemente atractiva para buscar un mejor presente y futuro.

### **Moy: trabajador y desobediente**

Moy tiene 14 años, es estudiante de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, donde cursa el segundo grado. La escuela, menciona, es un aspecto importante en este momento de su vida, porque es un espacio de convivencia con otros jóvenes, pero también porque es útil *para trabajar o para algo*, como comenta cuando recuerda que uno

de sus hermanos que emigró a Estados Unidos de América le hizo *mucha falta* la secundaria, porque sólo terminó la primaria, y ello le complicó conseguir un empleo en aquel país.

A la escuela se trasladan las relaciones familiares y de amistad que se han construido afuera de ella, a la vez que en ella se crean otros lazos afectivos que se continúan promoviendo en otros espacios extraescolares como los bailes, los paseos por los parajes rurales (el río, el monte, la poza, los potreros, etc.), las canchas deportivas y el trabajo. La relación afectiva más estrecha la ha construido con un primo y un sobrino suyos que cursan el mismo grado escolar.

Le gusta asistir a la escuela, aunque él disfruta de mayor libertad fuera de la telesecundaria. Ésta es un importante espacio de encuentro, adonde se asiste aunque no haya clases, para conversar, escuchar música (duranguense, nortea y ranchera) y jugar. Actividades que realiza todos los días, sólo que en un día normal se combinan con las labores académicas: *trabajar y leer*, dice él.

De las actividades que se organizan en la escuela, prefiere las que tiene que ver con eventos como las actividades deportivas o los bailables para alguna celebración como la del día de las madres. Las reglas de la escuela, que se ven como útiles y no coercitivas, no son un gran obstáculo para disfrutar con los amigos dentro de los espacios escolares.

La relación con su profesor y con los otros dos que componen la planta docente es buena, incluso también éstos se integran a los juegos de fútbol que se organizan en el receso, pero le llaman la atención constantemente porque platica con los amigos durante las clases y molesta a algunas de sus compañeras; ellas dicen que es grosero, y él, que éstas son *chocositas*, es decir, que se enojan de cualquier cosa.

Dentro de estos contextos extraescolares, donde también se integra a grupos de jóvenes de mayor edad, *como de 20 años*, el espacio que representan *los bailes* parece resultar uno de los más significativos para él. Su asistencia más frecuente a ellos ejemplifica los cambios que ha experimentado desde que está en la telesecundaria.

Al respecto dice: *Me gusta salir a las fiestas, estar con los amigos y platicarle a las muchachas*. En ellos también toma algunas copas; *unas dos para la sed*, como parte del proceso de convivencia. En uno de estos bailes conoció a su novia que es de otro poblado,

quien tiene la misma edad que él. También éstos, y sus otras actividades como los juegos de básquetbol o la monta de becerros, además de las mujeres, se constituyen en temas de conversación con los compañeros de la escuela.

Moy, quien se describe como trabajador y desobediente, parece ejercer cierto liderazgo, junto con su primo, sobre el resto de los hombres que integran el grupo, y también sobre los otros compañeros de los otros dos grupos escolares. La relación que parece armónica con todos los demás miembros de la comunidad estudiantil se muestra por momentos tensionada por conflictos; *por cualquier cosita*. También las mujeres parecen cada vez menos dispuestas a soportar las groserías de sus compañeros como Moy y responden también de manera agresiva.

Moy trabaja cuidando y vacunando ganado, cercando potreros, cortando leña y realizando labores de albañilería desde los 10 o 11 años, principalmente los fines de semana. Los 150 pesos que gana por día trabajado (en la albañilería) los ocupa para llevar algo a la casa: *cuando voy a trabajar me gusta llevar cosas a la casa para comer; comprarle cosas a mi mamá...o a mi hermana*. Este trabajo le agrada y desea seguir haciéndolo en un futuro, sólo que en Estados Unidos de América, país al que piensa emigrar cuando concluya la secundaria, como lo han hecho tres de sus hermanos.

Lo que envían sus hermanos y lo que él gana contribuye para que se construya una imagen que lo distingue de sus demás compañeros. Usa huaraches como otros de sus compañeros, pero usa todo el tiempo jeans y camisas vaqueras (todos los días traía una combinación distinta), cinturón piteado, gafas oscuras y porta un celular que forma parte de su atuendo.

El futuro pensado en el vecino país del norte, parece llamarle mucho más la atención que cualquier otro en México, a pesar de que su hermana se encuentre estudiando una licenciatura en Tejupilco. En este sentido, la situación de la hermana de Moy parece contrastar con la de otras de sus compañeras quienes difícilmente podrán acceder al nivel educativo siguiente, porque los padres no consideran que ello sea necesario en sus vidas. En el caso de la familia de Moy, la única hermana es la que ha llegado a la universidad y su carrera es apoyada por sus hermanos en el extranjero, y por el propio Moy.

Esta visión del futuro deseado parece influir en su agrado por la asignatura de Inglés, aunque, según su descripción, el trabajo realizado en ella se limite a buscar palabras en el



libro y conjugar verbos. *No hacemos mucho, pero el Inglés me agrada mucho; estar buscando palabras. No sabemos mucho, pero ahí aprendemos algunas palabras para hablar.*

La escuela sólo aparece como un paso necesario para aspirar a mejores oportunidades laborales (mejores que la de algunos miembros de su familia, y la de los pobladores de la comunidad, quienes han encontrado mayores obstáculos para integrarse al mercado laboral estadounidense por no haber finalizado sus estudios de primaria o sólo contar con ellos) en el futuro laboral ideado en Estados Unidos de América, por ello hay que trabajar en el aula, atender un poco las clases y lo que el profesor comenta, estudiar un poco para los exámenes y realizar a veces tareas, aunque la mayoría de las veces al salir de la telesecundaria al término de la jornada escolar no se quiera saber más de ella, y se encamine a casa sin ningún libro ni cuaderno en las manos, como si éstos recordaran lo que menos agrada de la escuela, o como si estorbaran para las actividades que se llevan a cabo más allá de los muros escolares.

### ***EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EMOTIVA PERO REFLEXIVA***

En la construcción que realizan algunos jóvenes de sus experiencias estudiantiles en las escuelas telesecundarias, la dimensión afectiva se presenta como la más visible. Su integración a las instituciones educativas y a los grupos que dentro de ella se crean, la autonomía y en general los procesos de subjetivación que se van experimentando, e incluso las estrategias que se desarrollan para hacer frente a las exigencia institucionales, así como los proyectos que se van construyendo, están configurados en buena medida por aspectos afectivos y emotivos.

Sus interacciones, las identidades y las tensiones que se crean entre los distintos ámbitos de actuación se significan con base en los afectos que se perciben hacia otros actores, los sentimientos, las emociones. La solidaridad, que se ofrece, y que se recibe, también ocupa un lugar importante en las maneras como se articulan las distintas dimensiones del mundo estudiantil.

En algunos casos, son las relaciones amorosas, como tipo particular de relación afectiva, las que ocupan este lugar central en la vida de estos estudiantes, y en la construcción de sus experiencias estudiantiles en las telesecundarias rurales. Dentro de esto, la sexualidad

adolescente, que se encuentra en un proceso de transformación y resignificación, juega un papel importante.

Algunos de los estudiantes de telesecundaria que han construido una experiencia principalmente emotiva, se encuentran experimentando importantes procesos de subjetivación, lo cual además de alejarlos de su socialización, los lleva a poseer una visión crítica sobre las instituciones educativas, con sus normas y prácticas educativas, sobre sus compañeros, sus rasgos y comportamientos, sobre las otras instituciones de las que forman parte, pero también sobre sí mismos y su actuar en los distintos ámbitos en los que participan.

En este tipo de experiencia estudiantil, como se infiere, dos dimensiones: la afectiva y la de subjetivación, se presentan con una mayor presencia que las otras. Es decir, los afectos y emociones de los estudiantes no obstruyen los procesos de reflexión y reflexividad, los cuales también se manifiestan con fuerza y, como parte de las transformaciones y resignificaciones, que caracterizan el inicio de la juventud.

Es en las escuelas más grandes, con una población estudiantil mayor, que corresponden a las comunidades rurales también más grandes, menos dispersas y menos aisladas, se construye una mayor interrelación entre los estudiantes, tanto en los espacios escolares como más allá de ellos, lo cual parece contribuir para que la dimensión afectiva de la experiencia estudiantil se haga más visible.

También esta mayor interrelación aunada al mayor contacto entre adolescencias con rasgos socioculturales heterogéneos, con experiencias en contextos sociales y escolares también diversos, y al mayor número de elementos de comparación con que cuentan los estudiantes al momento de emitir un juicio sobre la escuela y la educación, producto de las mayores oportunidades educativas y sociales con las que cuentan, de un menor aislamiento y una mayor urbanización, posibilitan el desarrollo de una crítica más acentuada a las instituciones educativas.

### **Estrella: del odio al amor**

Estrella tiene 15 años y cursa el tercer grado en la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano rural*. Se define como una persona que sale adelante y cumple sus metas; alegre y enojona; buena onda y mala onda. Encuentra en la escuela un espacio donde puede hacer

cosas que en su casa no hace. Éste ha sido un espacio en el que ha visto transformar su manera de ser y actuar, para lo cual ha influido la relación de noviazgo que ha entablado con uno de sus compañeros.

A él lo conoce desde que iba en la primaria, pero su relación en ese momento era conflictiva, porque dice que eran igual de desastrosos; *porque me decía y le decía*. Los conflictos continuaron en la telesecundaria. Sin embargo, su relación cambió radicalmente y ahora son novios. *La maestra Olivia siempre nos decía eso de que del odio al amor sólo hay un paso, y a cada rato nos la pasábamos peleando, y ya después nos fuimos conociendo, y ya fue que nos hicimos novios.*

Su relación de noviazgo, a decir de ella, la ha llevado a ser menos *desastrosa*, a mejorar sus calificaciones, e incluso a llevar una mejor relación con su madre. *Antes no hacía mis tareas, me la pasaba en el relajo, y ahora ya hago mis trabajos...Sí, cambié en la relación con mi mamá. En la primaria nos peleábamos mucho porque me gritaba y me decía de groserías; cambié como a finales de segundo porque conocí a este muchacho.* Pero también su relación, la ha llevado a que su trato con los demás compañeros (hombres y mujeres) sea menor, lo que también parece haber influido en su mejor desempeño escolar.

El noviazgo que se experimenta dentro de la escuela, encuentra menos espacios de expresión afuera de ella, ya que sólo un día a la semana sale con su novio y en compañía de su hermana menor. En otras ocasiones se reúnen para hacer tareas, pero en la casa de ella, porque tiene computadora. En la escuela también se tiene la vigilancia familiar, ya que la mamá acude todos los días a la hora del receso a llevarle de comer a ella y a su novio.

Tres días a la semana va a hacer ejercicio en una casa de cultura dependiente del municipio, lo cual combina con las labores domésticas que realiza en casa, y con las salidas con su mamá a traer cosas para la comida a Chalco, municipio más urbanizado y cercano al de Cocotitlán. Las telenovelas y el escuchar música (duranguense) son otras de sus distracciones. Los fines de semana permanece en casa mientras sus hermanos trabajan en los restaurantes de la zona.

La jornada escolar, desde su perspectiva, transcurre entre actividades académicas, el relajo, la renegociación continua de las normas y su flexibilización, así como la resistencia al peso que parece representar por momentos la acción educativa. *Prendemos el televisor y otras*

*veces no, ya nos ponemos a estudiar, y a veces echamos relajo. Algunas veces la maestra sí nos grita y nos dice groserías. A veces salimos al receso, y nos dan como 30 minutos, y luego tenemos que meternos, pero no nos metemos; luego nos tardamos como 10 o 15 minutos.*

Opina que algunos de los chicos de su edad hacen muchas cosas sin pensar en las consecuencias de sus actos. Algunos son desastrosos, algunos otros estudiosos, algunos más reflejan en la escuela los problemas que tienen en casa con sus padres, y otros sólo ponen de pretexto la adolescencia para comportarse de cierta manera, estar enojados o pelearse.

Lo cierto es que la relación pedagógica con los profesores puede tornarse conflictiva. Estrella al referirse a la relación con su maestra comenta: *como que no me llevo bien con ella, porque me hacía muchas cosas y yo no me aguantaba, y le contestaba, pero unas veces no, y le decía a mi mamá, y ella ya venía a hablar con ella.*

Relación que también se ve tensionada por las promesas no cumplidas por los profesores, o por la discrecionalidad en el cumplimiento de las normas, que tienen que ver, entre otras cosas, con el uniforme y con los llamados contratos pedagógicos: cada alumno se compromete a obtener cierto promedio, y si no lo alcanza tienen que venir sus papás a tomar clases con ellos; *algunos cumplen y otros no.* Estrella también percibe que es necesario que los profesores sean más comprometidos con lo que hacen.

La escuela tiene una mayor importancia para el futuro que para el presente, donde sólo algunos aprendizajes tienen utilidad, *como el saber hacer cuentas para que no te hagan tranza.* La educación que se recibe resulta importante para valerse por sí misma cuando surjan problemas en el matrimonio o para no depender de los hombres, *porque luego los hombres no dejan participar a las mujeres, o piensan que las mujeres no deben estudiar y que tienen que estar encerradas.*

Como ejemplo de lo primero pone el caso de su maestra, a quien sus hijos y esposo la tratan mal, y a veces los problemas los lleva a la escuela. Para remarcar lo segundo, menciona que las mujeres piensan mejor que los hombres.

Su futuro inmediato lo ve integrándose a la preparatoria anexa a la Escuela Normal de Chalco, a un CETIS de la región, o a una escuela de enfermería, que son los pasos que han

seguido sus hermanos mayores, y son las alternativas que mejor se ajustan a las oportunidades educativas que percibe.

### ***EXPERIENCIA ESTUDIATIL RECUPERADA Y LIBERADORA***

Para algunos adolescentes rurales, las telesecundarias son significadas como una oportunidad de construir un futuro diferente al de otros jóvenes que han quedado marginados de las instituciones escolares; de contar con otras alternativas para abrirse paso en un contexto de pobreza e inequidades sociales.

A veces, esta oportunidad es el producto de la propia insistencia de estos jóvenes en permanecer, o regresar a la escuela, a pesar de los obstáculos que se enfrentan, como los escasos recursos económicos y la poca valoración que tiene la educación dentro de sus familias. También pueden enfrentarse con las expectativas desfavorables que hacia la educación poseen algunos de los miembros de otros grupos, o dentro de los ámbitos en los que participan como los grupos de amigos, los ámbitos laborales o los grupos religiosos, y que ejercen presión sobre ellos.

Así, quienes han conseguido regresar a la escuela después de una suspensión en su trayectoria educativa, viven las telesecundarias como una experiencia recuperada, y tratan de resolver de mejor manera las exigencias educativas e institucionales que las escuelas establecen, no obstante puedan tener algunos cuestionamientos hacia ellas.

Gran parte de las ocasiones, esta cercanía a los objetivos y funcionamiento de las instituciones educativas, se combina con una integración favorable a las comunidades emocionales que se construyen dentro de los espacios escolares. Es más, en algunas ocasiones, las escuelas se convierten en espacios de convivencia y esparcimiento altamente valorados, porque afuera de ellas no se cuenta con las mismas oportunidades de ello.

La telesecundaria como espacio de vida adolescente, también representa, para algunos estudiantes, un descanso a las actividades y responsabilidades que se tienen afuera de la escuela. De esta manera, la experiencia escolar se puede significar como una liberación de ataduras, restricciones, obligaciones y problemas, y como una distinción entre los sujetos que comparten un mismo contexto sociohistórico.

Los estudiantes que significan su vida en las telesecundarias como una experiencia recuperada y liberadora, han articulado las distintas dimensiones que integran el mundo estudiantil a partir de la importancia que tiene para ellos la escuela y la educación, pero ello no es suficiente para asegurar su continuación en los otros niveles del sistema educativo mexicano. Diversos factores se pueden combinar para que la experiencia estudiantil vuelva a entrar en un periodo de suspenso, o para que adquiera otra configuración.

Este tipo de experiencia estudiantil encuentra en las *comunidades rurales tradicionales*, un espacio de mayor expresión, y entre las mujeres adolescentes a sus mayores constructoras. Las estudiantes, en los espacios rurales tradicionales se enfrentan, más que los hombres, a la exclusión de las instituciones educativas o la interrupción de sus trayectorias escolares. También, ellas parecen significar en mayor medida a la escuela como un espacio que además de ofrecerles la oportunidad de convivir con otros jóvenes, las libera de las responsabilidades familiares, y les abre la posibilidad, aunque a veces mínima, de construir un futuro diferente al que el contexto de pobreza, exclusión e inequidad parece orillarles.

### **Ruth: ahora entré con muchas ganas de estudiar**

A sus 16 años Ruth es la estudiante con mayor edad en la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, aunque, por su edad ya tendría que haber terminado la educación secundaria, se encuentra cursando el primer grado. Suspendió sus estudios al concluir la educación primaria. Al respecto, explica que ello se debió a que perdió su certificado de educación primaria y porque sus papás, quienes viven en Estados Unidos de América, en un primer momento no le habían *dado permiso* de continuar estudiando.

Encontró su certificado, pero lo que realmente cambió la situación, fue la visita del director de la telesecundaria a su casa para invitarla a continuar estudiando. Ello se sumó a su interés por regresar a la escuela, porque *puede ayudar para el futuro*. Los padres cedieron a sus pretensiones, y sus abuelos, con quienes vive, también ofrecieron su apoyo. De esta manera se reincorporó a la educación escolarizada, junto con su hermana de 14 años quien también había suspendido sus estudios al concluir la primaria, después de *tres o cuatro años*.

Esta distancia de la escuela, la carga que representan las labores domésticas y la madurez que ha ido adquiriendo, contribuyeron para que Ruth se reincorpore a la escuela con cierto

gusto y para que revalore la educación. *Ahora entré con ganas de estudiar, dice, y agrega: en la primaria es diferente, porque allá uno empieza a jugar, y casi no ponía atención a las clases; me parecía aburrido, y aquí, ahora entré con muchas ganas de estudiar.*

Se describe como una estudiante inteligente, amable y comprensible. Comprender, para ella, parece adquirir dos significados: comprender como una mayor tolerancia hacia los otros, compañeros y amigos, y comprender como una mejor manera de captar lo que las clases le ofrecen, y entender mejor la vida en su conjunto; *pensar más razonablemente.*

De esta manera, Ruth se distancia de sus compañeros, porque piensa *más razonablemente* que muchos de ellos, y con respecto a su hermana porque *es más amable*. Su tolerancia se aprecia en sus relaciones con sus compañeros. Con los adolescentes de su salón, todos de menos edad que ella, conversa de *lo que les sucede en la tarde; uno que se cayó y así, que tuvieron frío, o del caballo, o quizá de las telenovelas.* Conversa también con los estudiantes de segundo, a quienes la mayoría de las mujeres identifican como groseros, sobre lo que *normalmente les gusta, ¿por qué son así?, porque unos son groseros, tipos de canciones, o así nada más.*

Incluso llega a identificar a éstos como sus amigos, porque para ella son amigos con los que se junta, se llevaban bien con ella y la comprenden, aunque, a veces surjan discrepancias, como ocurre con su mejor amiga. Su amiga va con ella en el mismo salón, es cuatro años menor que ella, es la sobrina del director de la escuela y vive con él en la cabecera municipal. Con ella, a veces, surgen problemas, pero no de importancia, por tener maneras distintas de pensar sobre ciertas cosas o porque la *corrige* al hablar, o como dice ella, porque *no la comprendo, más que nada es eso. Pero a veces llega un rato y ya nos comprendemos, por esas cosas.*

Para Ruth, como para muchas de sus compañeras, la escuela es un espacio donde se disfruta de una mayor libertad que fuera de ella, a pesar de las reglas que existen, las cuales no son coercitivas y *están bien para mantener el respeto.*

Al finalizar la jornada escolar, el espacio de actuación principal es el hogar con la familia. En este caso, con sus abuelos y sus hermanos menores, donde los quehaceres domésticos y la tarea dejan poco espacio para la diversión, la cual se limita a un poco de televisión y música, además con ellos, dice, no se tiene la misma confianza que con los amigos y

amigas, *con quienes conversa más ampliamente*, y quienes, después de la escuela, se encuentran lejos de su casa.

Fuera de la escuela sólo encuentra a otros jóvenes de su edad en la iglesia, con los que convive los viernes por las tardes y los sábados durante varias horas; *amigos de su propio rumbo, más apegados a ella porque son de su misma religión*, pero con éstos otros amigos, plática durante los recesos sobre lo abordado en la reuniones. Algunos de estos jóvenes ya no estudian. Comenta que en la Iglesia dicen, que por *el estudio, y a veces agarrar la carrera, dejamos lo que es la Iglesia, y la Biblia ya ni la tocamos, olvidamos lo que aprendemos de ella, y eso está mal. Por eso mi amiga renunció.*

La escuela, además de ser un espacio de libertad, convivencia y escape, también es uno donde de adquieren aprendizajes a través del trabajo cotidiano. Así, lo que más le agrada de la escuela es que *le enseñen cosas; más que nada aprender*, cosas que tienen relación con lo que sucede fuera de la escuela, como lo visto sobre sexualidad en la asignatura de Ciencias. Utilidad presente, pero también para el futuro, porque para trabajar *se necesita estudio*. Al respecto, recuerda que su papá tuvo más problemas para conseguir empleo en Estados Unidos que su mamá, por ser analfabeta; *no sabía ni donde estaba parado*. Él trabaja en la industria de la construcción, mientras que ella en un restaurante de comida rápida.

Aunque se encuentra satisfecha con sus aprendizajes adquiridos en la escuela, con su profesor *que es bueno*, y algo con su promedio, aunque éste es de más de nueve, piensa que la escuela debe influir más en la educación de los estudiantes, *dar más educación; más que nada, que los alumnos no aprendan palabras groseras, que no se pelearan; más que nada, que se prohibieran las palabras groseras.*

Aún está lejos de terminar la secundaria, pero ella desea continuar estudiando en el siguiente nivel educativo, aunque ello dependerá de su mamá, quien quizá pronto regrese de Estados Unidos. Del futuro le preocupa contar con un trabajo fijo, decente y estar bien económicamente. Se visualiza a los treinta años casada con un *príncipe azul* que la comprenda.



### ***EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN TRANSICIÓN***

El comienzo de la juventud se caracteriza por una serie de transformaciones profundas en los sujetos, en sus relaciones y en sus experiencias. Redefiniciones y resignificaciones adolescentes que coinciden muchas veces con su entrada a la educación telesecundaria, y no obstante, que gran parte de los adolescentes viven la escuela como parte de los cambios que están experimentando, algunos parecen significar, principalmente, sus experiencias estudiantiles a partir de ello.

Así, en la articulación que realizan de las distintas dimensiones que integran el mundo estudiantil, estos adolescentes, resaltan la serie de transiciones que se encuentran experimentando. Por ejemplo, las que se viven del paso de la escuela primaria a la telesecundaria, con el posible cambio en las prácticas de enseñanza, en las normas institucionales y en el aumento en la complejidad de los conocimientos que se adquieren; las que se experimentan con las actividades que se realizan, las responsabilidades que se adquieren y con las maneras de relacionarse con los otros actores sociales; las que se centran en los cambios en las maneras de pensar, de ser y en las expectativas que se construyen hacia diversos aspectos de la vida, entre ellos, las que se tienen hacia la propia educación.

Transformaciones que se experimentan como parte de la transición de la edad infantil a la juvenil; como parte de los procesos que van construyendo una distancia entre socialización y subjetivación, lo cual produce desajustes y tensiones en los distintos ámbitos de actuación, que se pueden observar en los conflictos en los que participan, en las críticas que se dirigen a las instituciones y a sus actores, o en los irregulares resultados académicos que a veces se obtienen.

Esta es una experiencia estudiantil caracterizada por visibles desajustes producidos por el estallido de las dimensiones que la integran, los cuales son acentuados por los propios procesos de transformación y resignificación que se encuentran experimentando los adolescentes.

#### **Oscar: a los doce empecé a sentir quien soy**

Oscar con sus 12 años es uno de los estudiantes con menor edad de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, donde cursa el primer grado. Juega en el receso

con todos los demás hombres de la escuela, aunque no le gusta que en ocasiones se enojen con él y no le pasen el balón.

Los juegos de fútbol parecen ser la principal manera en que se relaciona con los estudiantes varones de los otros grados; la relación más cercana es con sus compañeros de grupo; un hombre de su misma edad que es su mejor amigo, y tres mujeres, con dos de las cuales, incluso se acompaña en el trayecto de su casa a la escuela y en el de regreso.

Con su amigo Beto, quien profesa una religión distinta a la suya, platica, juega, ríe y a veces dice groserías. La escuela es el único espacio en el que convive con él, porque al finalizar la jornada escolar *cada quien se va para su casa*. En la suya, donde vive con su mamá y dos hermanas mayores, ya que su padre emigró a Estados Unidos donde trabaja en la construcción, tiene a su cargo darle de comer y *encerrar a sus animales* (chivos y vacas). Ve televisión, películas y videos musicales (de reggeaton y duranguense). Los fines de semana asiste al templo. Aunque tiene primos que viven cerca muchas veces se siente solo; se siente mucho mejor en la escuela porque está con sus compañeros y tiene con quien conversar.

Describe su rutina en la escuela como estudiar la materia que les toca, y luego otra y otra más, salir al receso y continuar con las asignaturas hasta el fin de la jornada escolar. Por las mañanas, antes de iniciar las clases, toman un pequeño espacio de tiempo para almorzar lo que llevan; regularmente son tacos. Le gusta que a veces el profesor *les explica bien*, aunque no le agrada tanto que lo regañen en algunas ocasiones.

Encuentra algunas diferencias con la escuela primaria; allá sólo le explicaban y en la telesecundaria a veces *trabajan juntos*. Ha reprobado un par de asignaturas: Ciencias y Español, por malos resultados en sus exámenes. Cuestiona algunas flexibilidades que existen a las normas de la escuela. Por ejemplo, que el receso en ocasiones se extienda más de lo debido, o que no se les diga nada a algunos de sus compañeros que dicen *disparates*.

Su ingreso a la educación secundaria, además de significar una mayor escolaridad que su mamá, quien sólo estudió hasta el segundo de primaria, y de proporcionarle elementos útiles para defenderse de los abusos de otras personas, ha significado un cambio importante en su forma de ser y de pensar.

Dice al respecto: *A los doce yo empecé a pensar, a tener mayor responsabilidad. Empecé a sentir quien soy; a veces me porto bien, me porto mal.* Esta mayor reflexividad y autocrítica, parecen ejemplificar los procesos de subjetivación por los que atraviesan los sujetos durante esta etapa de su vida, donde el paso por la escuela secundaria se vive como parte de las transformaciones que se están experimentando, dentro de las cuales también se agregan los cambios físicos: *aquí ya juego pesado.*

Su vida en el futuro no la visualiza en los Estados Unidos donde se encuentra su papá. Además de que *dicen que ya van a regresar a los indocumentados de allá.* Desea continuar estudiando y ser licenciado.

### ***LA EXPERIENCIA DESENCANTADA***

Los procesos de transformación que se encuentran experimentando los estudiantes de telesecundaria como parte de sus adolescencias producen desajustes, que en algunos casos se ven ahondados por problemas familiares, por las relaciones conflictivas que se construyen con otros actores sociales, y por la incompatibilidad de perspectivas que se enfrentan en los ámbitos en los que se actúa, entre otros aspectos.

Estos jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles entre procesos de adaptación e integración difíciles, tanto a las instituciones educativas, como a las grupos que se crean dentro de ellas, y tensiones que surgen porque sus intereses están más allá de los espacios escolares, en otros espacios de participación, actividades o relaciones, no obstante se reconozca cierta utilidad de la educación y de las telesecundarias.

Lo anterior, puede ser fuente de conflictos tanto con profesores, autoridades y compañeros. Lo cual también puede interferir en las respuestas que se ofrecen a las exigencias académicas, y por lo tanto, puede llevar a regulares o pobres resultados educativos.

En este sentido, en ocasiones las estrategias desarrolladas para hacer frente a las exigencias institucionales no han sido las más apropiadas. Pero también, a veces, su actuación se presenta como una crítica a la escuela, que no suele escucharlos ni preocuparles lo que están viviendo.

Todo lo anterior, puede colocar a estos estudiantes ante la posibilidad de abandonar la escuela, a veces con la idea de buscar un mejor lugar donde continuar estudiando, y otras más, de alejarse de una institución que ha perdido todo encanto.

Finalmente, muchos de estos estudiantes no han logrado esbozar algunos proyectos de vida, aunque los espacios de autonomía que van construyendo, en el marco de estas relaciones conflictivas con las instituciones educativas y sus actores, van permitiendo el surgimiento de sujetos que toman en sus manos el destino de sus vidas.

Esta experiencia estudiantil, al igual que la experiencia estudiantil en transición, anteriormente identificada, aunque adquiere rasgos y expresiones particulares en cada contexto rural, y por su puesto para cada sujeto, parece que su presencia no guarda alguna relación especial con un tipo específico de comunidad rural, ni con aspectos relacionados al género.

### **Sasha: ya no quiero estar aquí**

Sasha tiene 12 años y cursa el primer año en la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural mixta*. Para ella la jornada escolar se reduce al trabajo académico que desarrolla dentro de las distintas asignaturas que cursa, ya que no obstante ha entablado una relación de amistad con una de sus compañeras, con la que conversa, escribe cartas y juega videojuegos en algunas de las tiendas de la comunidad, la relación con sus compañeros la cataloga como *mala*.

Relación conflictiva que se remonta a los años de la escuela primaria, donde convivió con los mismos estudiantes. Lo cual la lleva a decir que *nada* le agrada de sus compañeros, y lo que más parece molestarle es que *se metan en lo que no les incumbe*.

Al respecto, recuerda que un día *estaba escribiendo en mi cuaderno, aquí en mi salón, y no quería que vieran la carta, entonces la arranqué de mi libreta y la puse ahí. Ellos agarraron mi libreta, agarraron mi carta y se pusieron a transcribirla otra vez*. Aunque se considera como una persona seria, que se contiene para no decir alguna grosería, los conflictos que enfrenta con sus compañeros, la han llevado a responder agresivamente algunas veces: *cuando me provocan no me guardo nada*, incluso ha llegado a los golpes.

Esta relación en tensión constante parece influir en sus actividades académicas. Por ejemplo, cuando el profesor pide al grupo que formen equipos para realizar alguna actividad, comenta: *sí trabajo, pero no les hablo, nomás hago lo que ellos me dicen.*

En otras ocasiones ella decide no realizar los ejercicios encomendados por el profesor, lo que le ha provocado también problemas con él. Conflictos que se producen también por su afición a escribir cartas, y por el uso del teléfono celular. Lo que ha provocado que el profesor de su grupo llame a sus padres para conversar con ellos.

Fuera de la escuela ha enfrentado otros problemas como la separación de sus padres, la muerte de uno de sus tíos y la de su abuela, y los desencuentros generacionales, porque *los papás no entienden a nuestra edad.* Quizá por todo lo anterior, ni en la escuela ni en la casa se siente a gusto: *no me gusta estar encerrada en mi casa ni aquí en la escuela, aunque a veces se enfrenten algunos peligros: hay unos chavos que se drogan allá abajo. Por eso me da miedo bajar.*

Tiene un par de amigas más, las cuales cursaban con ella la educación primaria, pero que ya no continuaron estudiando en la telesecundaria. Pero su relación de noviazgo constituye uno de los aspectos más importantes en su vida. Su novio, varios años mayor que ella, reside en una comunidad distinta. Lo conoció en los campos de fútbol, a donde éste asiste a jugar y ella como espectadora. Él trabaja en el campo, viene a visitarla los fines de semana y los días miércoles, pero cuando no lo hace le habla a su teléfono celular.

Se define como estudiante, sus calificaciones son regulares, algunas materias como el Inglés no le agradan y la escuela le parece importante, aunque a veces se realicen actos de injusticia en ella, como pagar todos por cosas perdidas. Pero ya no desea permanecer en esta telesecundaria: *no pienso terminarla aquí (la secundaria), ya no quiero estar aquí porque ninguno de mis compañeros me caen bien, la voy a seguir en Tonicato.* Desea seguir estudiando, aunque no tiene claro que profesión elegir o a que oficio dedicarse en el futuro.

Sasha parece decidida a abandonar la telesecundaria, incluso dice contar con el apoyo de su mamá, con la que ahora vive, para ello. Por esto, quizá después del periodo vacacional que se aproxima, ya no regresé para el próximo ciclo escolar, quizá se inscriba en otra escuela como ella dice, pero quizá no.

## ***LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL FORASTERA***

Dentro de las transformaciones que se encuentran experimentando los contextos rurales en el México actual, algunas comunidades construyen nuevas interacciones con los centros urbanos, las cuales tienen en los procesos de migración una de sus expresiones.

Pero no sólo las trayectorias migratorias van de lo rural a lo urbano, también se producen en el sentido inverso; sectores de la población urbana emigran a comunidades rurales en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida. Lo anterior resulta más visible en las *comunidades urbano-rurales*, las cuales se constituyen en zonas de transición entre lo rural y lo urbano.

En este marco, algunos jóvenes que participan en estos procesos de migración y que se han incorporado a las escuelas telesecundarias en las comunidades rurales, se enfrentan a contrastes y tensiones, que se crean como producto del encuentro entre el mundo sociocultural en el que se vivía y el nuevo que se habita. Se trata de una experiencia forastera que influye, y se ve influida, por sus nuevos espacios rurales de actuación.

La integración a las instituciones escolares, y a otros ámbitos de pertenencia, la constitución de comunidades emocionales, la identidad, los procesos de subjetivación, las estrategias, intereses y los proyectos, se ven resignificados como resultado de estos procesos de migración. Es decir, la experiencia estudiantil, para estos adolescentes, se construye entre las tensiones de la anterior experiencia y la actual.

En ocasiones esta experiencia forastera es construida por jóvenes que se desplazan todos los días desde comunidades urbanas a telesecundarias ubicadas en comunidades rurales, porque han encontrado en ellas una alternativa para concluir la educación secundaria después de haber enfrentado problemas en otras escuelas; porque sus padres o tutores laboran en estas comunidades; o quizá, porque ellos han encontrado en las telesecundarias la mejor opción para cursar su educación secundaria.

### **Moisés: yo estaba acostumbrado a los niños de la ciudad**

Moisés tiene 16 años y cursa el tercer grado en la telesecundaria ubicada en *la comunidad urbano rural*. Su vida en la escuela transcurre entre el relajo y el trabajo académico. Llegó a la esta telesecundaria el ciclo escolar anterior, después de los problemas de reprobación que tuvo en un par de escuelas más: *llegué en segundo. Iba en la Juana de Arco y luego en*

*la técnica 34, y luego ya me pasaron aquí...En la Juana estuve desde el Kinder hasta la secundaria, luego reprobé y me pasaron a la técnica, y ahí conocí muchos amigos. Luego volví a reprobear, porque allá podías hacer prácticamente lo que querías.*

La diferencia entre las otras escuelas secundarias en las que ha estado inscrito y la telesecundaria a la que ahora asiste, la encuentra fundamentalmente en el número de profesores; *allá llevaba un profesor por materia*, pero esta disminución en el número de profesores, no ha impedido que se encuentre con algunos problemas para adaptarse a la telesecundaria.

Tiene pocos amigos en la escuela, su relación con los otros estudiantes se reduce a la jornada escolar. Con algunos de ellos enfrenta conflictos, los cuales atribuye a ciertas diferencias socioculturales entre él y sus compañeros: *pues como yo estaba acostumbrado a los niños de la ciudad*, dice. Diferencias que se reflejan en aspectos como los consumos culturales y en las formas de expresión: *en la música y en como hablan*.

Él se traslada todos los días desde una comunidad urbana a la telesecundaria que se ubica en esta *comunidad urbano-rural*, que le parece un poco extraña, y regresa al espacio urbano donde tiene a la gran parte de sus amigos, los cuales estudian en el nivel medio superior o en la universidad. Con ellos sale a dar la vuelta o los fines de semana a la disco. Por las tardes va al café Internet para bajar música, revisar su *my space* y su *hi5*, mientras se comunica con algunos de sus amigos a través del *Messenger*.

En la escuela también se enfrenta a mayores dispositivos disciplinarios, los cuales parecen constituir otro elemento que complica su adaptación a la institución escolar de la que ahora forma parte: *aquí te controlan mucho*. Pero *echar menos relajo*, es también una decisión personal ante el riesgo que se enfrenta de no aprobar una de las asignaturas, y por lo tanto, de no egresar al final de este ciclo escolar de la educación secundaria. Comenta al respecto: *bueno, tal vez deba una materia, pero pues, es que sí está muy difícil Cívica. Antes como que estaba acostumbrado a otro tipo de enseñanza*. Así, en su relato se desliza una tenue crítica a las prácticas de enseñanza.

La telesecundaria se constituyó en una alternativa a su alcance para concluir su educación secundaria, *porque mis papás eran amigos de alguien de la escuela, y pues ya le hablaron de la escuela, y fue que me metieron*. Es al mismo tiempo una nueva oportunidad para

mantener vivos sus proyectos de estudiar la preparatoria en una escuela perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, como su hermano y algunos de sus amigos, ser veterinario, tener una casa y dos coches.

### ***INSTANTES Y SEMEJANZAS***

Los tipos de experiencias que presenté, y ejemplifiqué, aquí, son sólo algunas de las posibles formas que pueden resultar de la combinación de los componentes que constituyen las experiencias estudiantiles de los jóvenes que cursan la educación secundaria en las telesecundarias ubicadas en los contextos rurales del México del siglo XXI.

En realidad, son como fotografías que se realizan de un instante determinado, y desde cierto ángulo de visión, pero que en otro momento y desde otra perspectiva, aunque los actores sean los mismos, la imagen resultante será otra. Sin embargo, se pueden compartir ciertos rasgos y escenarios entre las imágenes. La experiencia estudiantil se va transformando constantemente, y su complejidad, nos coloca ante la posibilidad de comprenderla desde diversas perspectivas; siguiendo varias rutas analíticas.

Son diversas las formas como los jóvenes rurales construyen su relación con las escuelas telesecundarias, como las significan y aprovechan lo que ellas les ofrece. Así, entre las experiencias estudiantiles que se construyen más cercanas a los objetivos institucionales, a las perspectivas que sobre los estudiantes tienen profesores, autoridades educativas y políticas educativas, y las que se presentan como respuestas disruptivas a los dispositivos institucionales, o como cuestionamientos constantes a su poca pertinencia y utilidad, hay un amplio abanico de posibilidades.

No obstante la heterogeneidad que adquiere la experiencia estudiantil, a partir de las formas que he identificado en este apartado, puedo señalar algunos rasgos que aparecen como semejantes entre ellas, los cuales subrayan algunos de los procesos, relaciones y tensiones que intervienen en su construcción, y que he analizado a lo largo de esta investigación.

Por ejemplo, tenemos los procesos de subjetivación que se encuentran experimentado los adolescentes, los cuales los va alejando de su socialización, redefiniendo valores, normas, perspectivas e identidades, mostrándolos como sujetos más autónomos y reflexivos.



Las herramientas reflexivas que van desarrollando los adolescentes son aplicadas al análisis de sus propias experiencias, de las transformaciones que van experimentando y de las oportunidades que se perciben dentro del contexto sociocultural en el que viven.

La mirada reflexiva de los adolescentes alcanza a la escuela, y a la educación en general, aun en los jóvenes que construyen sus experiencias estudiantiles más cercanas a los objetivos institucionales de las telesecundarias, y a las expectativas de lo que los profesores esperan de ellos como estudiantes.

Hay una crítica extendida por parte de los estudiantes a las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores, a las injusticias que se cometen contra ellos en el desarrollo de las actividades educativas cotidianas, y en el trato en general hacia ellos por parte de los profesores, a los objetivos educativos y a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas educativas de manera general, entre otros aspectos.

Estas críticas a una institución educativa, muchas veces sorda a las voces de los estudiantes, y miope a las realidades juveniles, adquieren fuerzas distintas, y van desde tenues reclamos, y el cuestionamiento y la resistencia a través de sus actuaciones en los espacios escolares, hasta la crítica abierta y fuerte.

La reflexión sobre la escuela, el contexto y sobre sí mismos, lleva a los estudiantes a la construcción de estrategias, perspectivas y proyectos, donde sus intereses y deseos se ven condicionados por las oportunidades percibidas desde los distintos ámbitos de actuación en los que participan. Es decir, el contexto, y no sólo las instituciones educativas, se presentan como una prueba, como una serie de pruebas a la que los jóvenes deben enfrentarse en el proceso de construcción de sus experiencias y de sí mismos como sujetos.

Desde el otro lado, el de la integración, las telesecundarias, como lo he mencionado en repetidas veces, son espacios de vida adolescente, donde los estudiantes viven sus procesos de transformación, redefinición y resignificación junto a otros adolescentes, construyendo comunidades emocionales, donde los afectos, las emociones y las solidaridades juegan un papel importante.

La oportunidad de convivencia e interacción con otros adolescentes que ofrecen las escuelas, aunque valorada de manera diferente, y dentro de la cual las tensiones,

desencuentros, los conflictos, y las asimetrías de poder están presentes, se muestran como aspectos importantes en la construcción de las experiencias estudiantiles.

La comprensión de la experiencia estudiantil nos puede proporcionar algunos elementos para conocer más a los sujetos juveniles que cursan la educación secundaria y, a algunos aspectos de su compleja realidad social, considerando que los estudiantes son más que simples actores escolares, pero al mismo tiempo, sin perder de vista las relaciones que construyen con las instituciones educativas, ni los significados que sobre ellas poseen.

Ello, quizá, pueda constituirse en aspecto que aporte a la búsqueda de alternativas para enfrentar los diversos, y a veces grandes problemas, que enfrenta la educación secundaria; la telesecundaria en particular y el sistema educativo en su conjunto. En el fondo se trata de contar con elementos para construir esa educación secundaria pertinente, que desde las políticas educativas se pretende promover; cercana a los intereses y necesidades de los adolescentes, donde éstos encuentren mayores espacios de expresión, al tiempo que desarrollan herramientas que les permitan enfrentar los problemas con los que de manera cotidiana se encuentran, en contextos con pobres oportunidades sociales.

## CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

### *CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL*

Para concluir este informe, y ante las dificultades que entraña la construcción de una tipología de las experiencias estudiantiles en los espacios rurales, en este apartado como síntesis analítica identificaré las dimensiones que integran la experiencia estudiantil en las telesecundarias rurales, así como los ámbitos constitutivos que contribuyen a su configuración.

Del esquema analítico que presentaré y de los supuestos teóricos que están detrás de él y, en concordancia con lo que he sostenido, no puede desprenderse ninguna tipología cerrada, pero sí puede ser una base útil para identificar algunas de las formas que puede adquirir la experiencia estudiantil de los jóvenes rurales.

He analizado las formas como los estudiantes de telesecundaria en algunos contextos rurales se relacionan con las instituciones educativas, reconstruyendo el mundo escolar de manera cotidiana y reconstruyéndose a sí mismos, recuperando los elementos que otros ámbitos de actuación les proporcionan, dándoles coherencia no obstante las contradicciones y tensiones que puedan estar presentes. Ello en el momento que profundas transformaciones, redefiniciones y resignificaciones individuales y sociales marcan el inicio de la juventud.

A partir de lo anterior, he identificado algunas de las características de la experiencia estudiantil que parece útil recopilar aquí, antes de analizar los componentes que se interrelacionan para la construcción de dicha experiencia, particularmente, la de los jóvenes que cursan la educación telesecundaria en las comunidades rurales en México.

Ya planteaba que la experiencia estudiantil es una experiencia **social y subjetiva**. Es decir, es una construcción que se realiza de manera intersubjetiva, en relación siempre con otros, en un contexto sociohistórico particular que la determina y la posibilita. Sin embargo, es el sujeto quien realiza un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismo. Los estudiantes le confieren sentido a una experiencia que es por naturaleza dispersa, al tiempo que se van construyendo como sujetos reflexivos en un proceso que los distancia de roles, posiciones e intereses (Dubet, 2006).

Rochex (1998) al respecto plantea que, procesos subjetivos y procesos sociales se interrelacionan dialécticamente, y de diversas formas, en la construcción que realizan los adolescentes de su experiencia estudiantil. De esta manera, se producen concordancias y discordancias entre actividades y subjetividades, entre la historia escolar y la historia familiar, produciendo sentidos diversos de la experiencia estudiantil. Sentidos que se construyen sobre condiciones concretas de existencia.

La experiencia estudiantil es subjetiva pero no individual. Siempre es una empresa social que se construye en el espacio de la vida cotidiana; mundo intersubjetivo que se comparte con otros, los cuales también organizan este mundo en torno de sus experiencias y de *su aquí y ahora*, y aunque común, las perspectivas que tienen los otros de este mundo siempre son distintas (Schütz, 2003).

Armada sobre la certeza de su repetición, la cotidianidad es un tejido de tiempos y espacios; intersección entre el individuo y lo social donde se desarrollan las interrelaciones, se producen, reproducen y se transforman las estructuras sociales. La sociedad es creada en la interacciones individuales, pero también la sociedad está en el individuo y sus interrelaciones (Giddens, 1995).

La realidad social, diría Weber (1993), no tiene sentido fuera del que le asignan los sujetos que la producen y reproducen. Así, los jóvenes rurales en el desarrollo de su vida cotidiana van tomando posición ante el mundo y le confieren sentido. Las relaciones y los ámbitos de actuación son significados de formas diversas, y ello representa una base para la acción y para constituirse como sujetos.

En la construcción de las experiencias estudiantiles que realizan los jóvenes rurales es importante la manera en que éstos significan sus relaciones, sus ámbitos de actuación, las oportunidades sociales y educativas que perciben, las experiencias de otros y su propia identidad.

De este modo, la experiencia estudiantil no se circunscribe a los espacios escolares, sino que es alimentada, y alimenta, a la experiencia social en general. La familia con sus estructuras, funcionamientos y normas; los espacios rurales con sus formas, actividades, tradiciones, oportunidades y heterogeneidad; los espacios laborales, remunerados o no, con sus exigencias y aprendizajes; los de esparcimiento y las relaciones que se construyen en

ellos; las prácticas religiosas y los consumos culturales, son algunos de los elementos que son significados de distinta manera, producen racionalidades múltiples y requieren de lógicas de acción diversas, las cuales a veces son contradictorias.

Esto se interrelaciona con las maneras como los estudiantes también significan los rasgos que poseen las instituciones educativas; sus estructuras, la composición de sus comunidades escolares, sus normas, objetivos, funcionamientos y las interacciones que en ellas se construyen. La experiencia estudiantil puede ser entendida como las maneras como los actores adolescentes se representan y construyen el mundo escolar, definiendo cada uno de sus elementos y articulaciones (Dubet y Martuccelli, 1998).

Los estudiantes actúan en múltiples escenarios de la vida cotidiana de acuerdo con lógicas diversas y viviendo experiencias plurales. En la construcción de su experiencia estudiantil los jóvenes rurales se enfrentan a las tensiones que se producen entre estos elementos diversos, los cuales se interrelacionan en el trabajo continuo que realizan los adolescentes de articular las distintas dimensiones de la experiencia estudiantil; en el trabajo permanente de justificación que llevan a cabo y de construcción de sí mismos.

El resultado de lo anterior, es una experiencia estudiantil **heterogénea y cambiante** donde los estudiantes como actores plurales, con roles, intereses, deseos, recursos cognitivos y afectivos e identidades heterogéneas significan de forma diversa el mundo social del que forman parte y, ello influye en las maneras como se construyen las experiencias estudiantiles y en las transformaciones que en ellas se van sucediendo.

La subjetividad de los estudiantes se forma en el seno de múltiples espacios, experiencias y tensiones, lo que rompe con la continuidad que los procesos de socialización, los intereses, los proyectos y las identidades pudieran poseer.

La experiencia estudiantil no es estable, se va transformando de manera permanente producto de los diversos significados que va adquiriendo el mundo social, escolar y las propias experiencias de los sujetos en los distintos momentos de sus vidas como miembros de las instituciones educativas.

En el caso de los adolescentes rurales, en la construcción de sus experiencias estudiantiles, influyen aspectos como la edad y el género de los sujetos, las nuevas prácticas socioculturales en las que éstos van participando, las nuevos espacios sociales de actuación

y las nuevas exigencias sociales que tienen, las redefiniciones, resignificaciones y las reconfiguraciones identitarias que se experimentan, así como los rasgos que las instituciones escolares adquieren, las posiciones sociales y escolares que se van ocupando, y los procesos de subjetivación que van experimentando.

La experiencia estudiantil de los alumnos de las telesecundarias ubicadas en contextos rurales es una **experiencia adolescente y una expresión subjetiva del sistema escolar**. Los adolescentes rurales viven las escuelas telesecundarias como parte de los cambios que están experimentando. En ellas los estudiantes expresan sus adolescencias y encuentran un espacio para su construcción al lado de otros adolescentes.

En las telesecundarias como espacios de vida adolescente, como parte de las transformaciones subjetivas y sociales que están experimentando en el inicio de la juventud, de los procesos de ruptura, emancipación y subjetivación, los estudiantes continúan resignificando sus relaciones con otros actores sociales, los espacios en que actúan, las normas que las instituciones sociales establecen, sus propios cuerpos y su sexualidad, redefiniendo sus identidades y reconfigurando sus experiencias.

Estos procesos producen tensiones y conflictos dentro de los ámbitos institucionales en los cuales participan los sujetos adolescentes. Procesos que también se ven matizados por los rasgos socioeconómicos y culturales de los grupos a los que pertenecen los sujetos y de los contextos en los que participan.

De esta manera, la adolescencia es más que un periodo de preparación y transición hacia la edad adulta, es un periodo de reconstrucción profunda de los sujetos como actores sociales, en el cual los procesos de subjetivación se acentúan produciendo rupturas importantes con su socialización, lo cual alimenta una mayor independencia y autonomía en los sujetos. Los adolescentes se van transformando, pero al mismo tiempo van modificando su mundo, no tan sólo en su visión, sino también en sus condiciones de existencia reales.

Las adolescencias, con sus rasgos socioculturales diversos y las transformaciones que en ellas experimentan los sujetos, dotan de características particulares a la experiencia estudiantil de los jóvenes que cursan la educación secundaria en las telesecundarias ubicadas en contextos rurales; a las formas como los estudiantes adolescentes articulan las distintas dimensiones del mundo escolar.

Pero también las experiencias estudiantiles contribuyen a configurar la heterogénea realidad social de los adolescentes en el México contemporáneo. Las escuelas secundarias continúan siendo un espacio importante para la construcción de las juventudes mexicanas, porque son espacios donde los adolescentes interactúan con otros jóvenes compartiendo esos procesos de transformación, redefinición y resignificación (Reyes, 2009).

Experiencia estudiantil y adolescencia se amalgaman. A pesar de las tensiones, cuestionamientos, críticas, distancias y rupturas presentes en las relaciones complejas que entre jóvenes rurales y telesecundarias se establecen, no hay una distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente, ya que se encuentran imbricadas en las instituciones educativas. Las telesecundarias como espacios de vida adolescente se erigen en un cruce de culturas y sentidos, en cuyo marco los jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles.

Las escuelas secundarias ofrecen oportunidades que se aprovechan de forma diferenciada para que los sujetos se construyan como jóvenes. Oportunidades de aprendizaje muchas veces distintas a las contempladas en el plan y programas de estudio, de las que no participan los jóvenes que han quedado al margen del sistema escolar, pero que también son diferenciadas según los contextos, los diferentes estratos socioeconómicos de pertenencia, los rasgos institucionales y las culturas escolares que se construyen de manera cotidiana.

La experiencia estudiantil se constituye en un reflejo de un sistema escolar heterogéneo, pero también inequitativo, donde se desarrollan prácticas educativas y contenidos curriculares que continúan resultando, muchas de las veces, poco significativos y pertinentes para unos jóvenes que actúan en diversos ámbitos sociales, que se pretende participen en un mundo globalizado y que son mucho más que estudiantes, con intereses, exigencias, problemas y preocupaciones que sobrepasan los espacios escolares.

A pesar de una educación poco significativa y pertinente, de los pobres resultados educativos que alcanzan los estudiantes de telesecundaria, de los pocos espacios de expresión, de los diálogos rotos, de los temores presentes y las habilidades poco desarrolladas entre los adolescentes, de la incertidumbre y los cuestionamientos, los estudiantes de las comunidades rurales más tradicionales, donde la pobreza impera, las oportunidades sociales son escasas, y ante los pocos referentes de comparación con el que

cuentan sus habitantes por su aislamiento, las telesecundarias parecen valorarse más que en otros contextos por lo que les ofrece a los estudiantes.

Para muchos, y para las mujeres en mayor medida, se valora la oportunidad de ser jóvenes junto a otros jóvenes; el contacto con otros mundos culturales a través de los contenidos curriculares, los recursos pedagógicos y las interacciones con otros actores sociales con rasgos socioculturales distintos o consumos culturales que se están redefiniendo; algunas herramientas cognitivas para comprender mejor su realidad, al tiempo que los procesos de subjetivación se incrementan y se hacen presentes en una actitud más reflexiva y crítica; ventanas desde donde se visualizan nuevas posibilidades de construir futuros distintos, tanto en los mismos espacios rurales como más allá de ellos.

En comunidades rurales con mayores oportunidades sociales y económicas, dadas por un mayor desarrollo y diversificación de sus actividades agropecuarias, por un mayor flujo de las remesas que los emigrantes envían a sus familias o por una mayor integración a los centros urbanos e industriales, donde los procesos de urbanización son más acentuados, con una población con niveles escolares mayores, con mayores oportunidades educativas y un más amplio acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los estudiantes de las telesecundarias se encuentran en estas instituciones educativas con un universo sociocultural más heterogéneo, y poseen mayores referentes de comparación y análisis que se ponen en juego al momento de construir sus experiencias estudiantiles.

En ellas, los cuestionamientos y críticas a la función educativa de la escuela, a las prácticas de enseñanza, a la preparación de los docentes, a las normas disciplinarias, a las injusticias percibidas, a la pertinencia de la educación y de la escuela resultan mayores; la separación entre socialización y subjetivación es más visible.

El sistema escolar se dibuja con las subjetividades de los estudiantes, es por ello que Dubet y Martuccelli (1998) hablan de la experiencia escolar como la faceta subjetiva del sistema escolar y plantean que su análisis nos acerca a la comprensión de lo que la escuela actual fabrica. Contribuye a construir actores y sujetos de naturaleza diferente, en términos de sus recursos, expectativas e identidades.

En el sistema educativo mexicano, niveles, modalidades, tipos de sostenimiento de las escuelas, contextos socioculturales, rasgos institucionales, culturas y experiencias escolares



particulares se interrelacionan para crear mundos escolares diversos y desiguales. Es decir, los estudiantes representan, significan y construyen el sistema de manera cotidiana, definiendo cada uno de sus elementos y articulaciones, pero siempre bajo ciertas condiciones estructurales e institucionales, que a su vez, se reconstruyen permanentemente como producto de las experiencias de los actores escolares.

Finalmente, la experiencia estudiantil es también **multidimensional**, en tanto los estudiantes como actores sociales actúan en múltiples realidades desplegando lógicas distintas, no reductibles a puras aplicaciones de códigos interiorizados o a encadenamientos de elecciones estratégicas, lo que impide la presencia de una racionalidad total y de una unidad social.

Esta heterogeneidad, permite la construcción de experiencias estudiantiles en el seno de las interacciones, no sin tensiones, que entre las diversas lógicas de acción se crean, con ello los estudiantes se reconstruyen a sí mismos como sujetos.

Así, ser estudiante en las telesecundarias, y en general en las escuelas de educación secundaria en México, es un trabajo que realizan sujetos adolescentes, quienes de manera continua resignifican, redefinen y reconstruyen sus roles, posiciones, pertenencias, relaciones, estrategias, aprendizajes, expectativas, proyectos e identidades.

A las dimensiones de integración, estratégica y de subjetivación que Dubet y Martuccelli (1998) identifican como componentes de la experiencia estudiantil, habría que agregar una cuarta; una dimensión afectiva, dada la importancia que los estudiantes adolescentes le asignan a los sentimientos en su vida cotidiana en las escuelas, y al papel importante que parecen jugar en sus relaciones con los otros actores, tanto dentro como afuera de los espacios escolares. Dimensión cuya identificación subraya el carácter plural de los sujetos adolescentes como actores sociales, quienes no sólo son racionales, sino también expresivos.

En el siguiente apartado, cuando aborde los componentes de las experiencias estudiantiles, realizaré un análisis más detenido de estas dimensiones que los estudiantes articulan de manera cotidiana en su actuar en los espacios escolares.

### ***COMPONENTES DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES***

He mencionado que los adolescentes rurales construyen de manera cotidiana sus experiencias estudiantiles, definiendo y combinando las diversas dimensiones que integran el mundo escolar. Experiencia estudiantil que forma parte de la experiencia social en general de los jóvenes, por lo que las tensiones entre las diferentes lógicas de acción que desarrollan los estudiantes no se circunscriben a los ámbitos escolares.

Los diversos ámbitos de actuación de los jóvenes, la manera como éstos son significados y reconstruidos, influyen en la manera como los jóvenes se relacionan con las telesecundarias redefiniendo sus aspectos curriculares, normativos y funcionales, contribuyendo a la construcción de una cultura escolar particular. Con ello las instituciones educativas son reconstruidas permanentemente, al mismo tiempo que los sujetos se construyen a sí mismos.

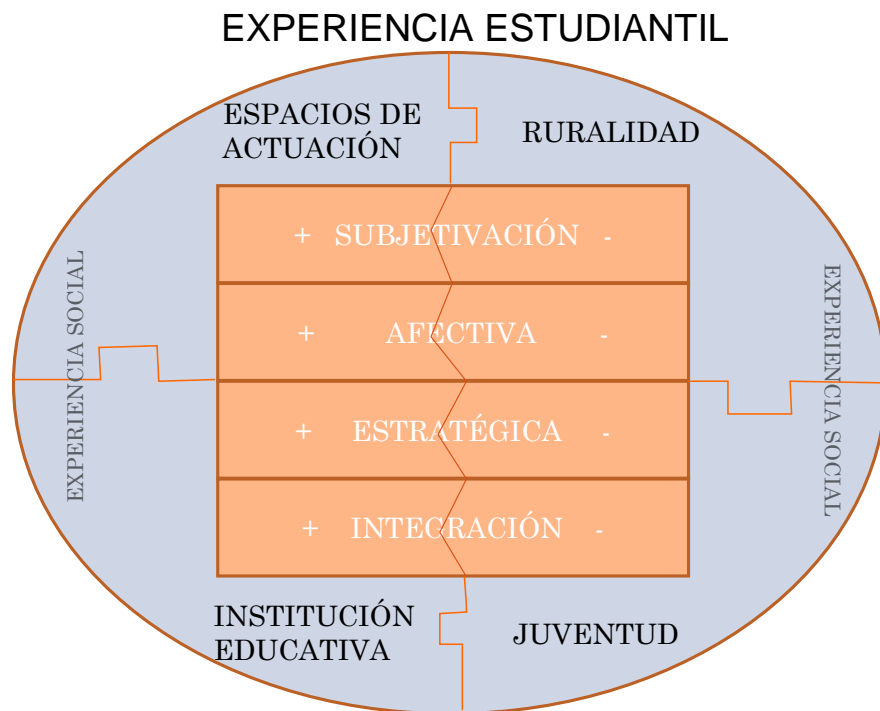
Así, para comprender la complejidad de las experiencias estudiantiles de los adolescentes que habitan los heterogéneos ámbitos rurales del México actual, resulta necesario ver más allá de las telesecundarias; analizar los distintos ámbitos de actuación juvenil, así como las transformaciones sociales e individuales que los sujetos están experimentando como parte de la adolescencia, claro, sin perder de vista los procesos que se desarrollan dentro de los espacios escolares. Es decir, para comprender lo que los estudiantes son hoy en día, hay que revisar las distintas dimensiones de su experiencia estudiantil y cómo éstas se interrelacionan con sus experiencias sociales en general.

Como parte de mi intento de generalización teórica de la experiencia estudiantil de los adolescentes rurales en las telesecundarias en México, es decir, generalización de alcance medio, la cual en última instancia es una simplificación de la realidad social y de los procesos que en ella se desarrollan, y apoyándome en las propuestas teóricas de Dubet, he identificado algunos de sus componentes.

De los planteamientos teóricos de Dubet (1994; 2005), y de éste junto con Martuccelli (1998), recupero lo que distinguen como dimensiones de la experiencia escolar, y también, de la experiencia social, es decir, las distintas lógicas de acción que he venido empleando como herramientas analíticas a lo largo de esta investigación: integración, estrategia y

subjetivación. Añadiendo la dimensión afectiva de la cual hice mención al final del apartado anterior.

A estas dimensiones agrego cuatro ámbitos constitutivos, los cuales, desde lo analizado aquí y considerando la importancia que representan para la construcción de las experiencias estudiantiles, serían: ruralidad, espacios de actuación, juventud e institución educativa. Con ello pretendo dar cuenta de esa interrelación que existe entre experiencia estudiantil y experiencia social, que también he planteado a lo largo de este trabajo.



Los ámbitos constitutivos, de naturaleza aparentemente distinta, se conforman con aquellos espacios, físicos y/o simbólicos donde los estudiantes actúan, y desde donde construyen sus experiencias estudiantiles. En esta distinción analítica, también algunos ámbitos se resaltan por la relevancia que adquieren en la construcción de las experiencias estudiantiles, aunque podrían ser considerados como parte de algún otro ámbito. Tal es el caso, por ejemplo, de los espacios de actuación, ámbito que puede ser considerado como parte de la ruralidad. Pero por la perspectiva de esta investigación, que se pregunta por las experiencias estudiantiles en los ámbitos rurales, resulta significativo su diferenciación. Además, como

lo he señalado en otro momento, las transformaciones en los contextos rurales también tienen que ver con cambios culturales y simbólicos.

Algo similar ocurre con las instituciones educativas. Pueden ser consideradas también un espacio de actuación, pero cobran particular relevancia en cuanto son el ámbito en el que se concretan las relaciones entre los adolescentes y las escuelas, sin lo cual no tendría sentido hablar de experiencias estudiantiles. En este caso, además, la institución educativa desborda lo escolar. Es decir, el sistema educativo en su conjunto, y el subsistema de telesecundaria en particular, con sus rasgos y componentes son importantes en la configuración de este ámbito.

Al cruzar la heterogeneidad que adquieren los contextos rurales, y en ellos los espacios en los que actúan los sujetos adolescentes, con la heterogeneidad que adquiere el ser joven en el mundo actual, y la propia diversificación de las instituciones educativas, y por tanto, de las culturas que se construyen en ellas, el resultado es un cuadro complejo dentro del cual la articulación diversificada, por parte de los sujetos, de las dimensiones de la experiencia estudiantil es un resultado lógico, así como su inestabilidad.

Dimensiones y ámbitos constitutivos, así como su combinación, no guardan ningún orden o jerarquía a priori, porque los sujetos significan y construyen sus experiencias de formas distintas y son ellos quienes jerarquizan sus orientaciones y elecciones; porque las tensiones que se crean entre la experiencia estudiantil y la social también son distintas en cada caso, en cuanto a su magnitud y a la forma como son percibidas por los jóvenes estudiantes.

A veces, alguna de las dimensiones se puede manifestar como la más visible o como la dominante, porque, precisamente, debido a la heterogeneidad que caracteriza a las experiencias estudiantiles, los aspectos que alguna de las dimensiones engloba pueden presentarse como los más importantes al momento de la construcción de la experiencia estudiantil por parte de los jóvenes, como los más valorados, o como la dimensión en la que las tensiones entre la experiencia estudiantil y la social son más intensas.

Por ejemplo, hay jóvenes que se encuentran fuertemente integrados a las instituciones educativas, académica, normativa y socialmente. Realizan un cuestionamiento débil de la institución escolar y de otras instituciones de las que forman parte, como la familiar.

Desarrollan algunas estrategias para cumplir con las exigencias escolares, pero sus proyectos no están aún definidos.

Otros, tienen claro un proyecto de vida futuro aunque en él a veces la escuela y la educación no tienen cabida, porque éstas han dejado de ser significativas como espacios útiles para la formación y para la movilidad social. La telesecundaria sólo constituye un espacio más de convivencia adolescente en el que participan. Desarrollan estrategias para concluir su educación secundaria y continuar con su proyecto ya trazado sin que la escuela logre modificarlo.

También hay adolescentes que parecen articular su vida en la escuela, y significarla, a partir de los lazos afectivos que crean con otros actores. La amistad y las relaciones amorosas juegan un papel importante para ellos y lo demás parece girar en torno a esto, incluso, la mirada sobre las prácticas de enseñanza se encuentran permeadas por la afectividad al momento de construir una crítica sobre ellas.

En algunos más, los procesos de subjetivación son más acentuados, por lo que han construido una mayor distancia con su socialización mostrando una actitud más reflexiva y crítica hacia las instituciones de las que forman parte; sus estructuras, normas y funcionamientos, así como hacía sí mismos. Tienen un proyecto claro y sus esfuerzos parecen encaminados a lograrlo.

Subrayo, que en algunos casos es posible apreciar como dominante a alguna de las dimensiones, pero en general esto no es posible, porque cada dimensión se presenta en distinta intensidad sin que alguna de ellas, en el entrecruzamiento constante que realizan, se aprecie como la más dominante. Además, que las propias tensiones que entre las distintas dimensiones se crean, y las que se presentan entre éstas y los distintos ámbitos que alimentan su construcción, se convierten en aspectos que complican este proceso de identificación.

Debido a la complejidad que entraña la construcción de las experiencias estudiantiles de los adolescentes rurales, una ruta analítica que considero pertinente para acercarnos a su comprensión, es la de tomar como eje principal de análisis a las dimensiones de la experiencia estudiantil. Partir de cada una de ellas, revisando cómo ésta es significada por los estudiantes e incorporar el análisis de las distintas tensiones que se crean, entre ésta y

las otras dimensiones, así como las que se presentan con los ámbitos constitutivos identificados.

### **Dimensión de integración**

La integración, mencionan Dubet y Martuccelli (1998), encierra una gran parte de la socialización y las funciones del sistema escolar al cual el actor social es obligado a integrarse, adoptando un status de alumno, adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando un lugar y un rol preexistentes.

Pero también como lo he analizado en esta investigación, son diversas las maneras como los adolescentes significan los objetivos y expectativas de la institución, sus normas y dispositivos disciplinarios, construyendo un lugar en las jerarquías escolares y construyéndose como estudiantes, siempre a través de las relaciones, con sus tensiones, asimetrías y desencuentros, con los otros estudiantes y demás actores escolares, pero también con otros actores sociales.

La lógica de integración, hace referencia a una actividad subjetiva construida por la economía de la integración, en la cual los sujetos se fijan el objetivo de mantener o cambiar el mundo con el propósito de darle continuidad a su identidad, por lo tanto, es una racionalidad dirigida por el actor; es la perspectiva que adopta el sujeto acerca de la sociedad, los otros y de él (Dubet, 1994).

Integración que se construye sobre las tensiones de las pertenencias a otras instituciones y a otros grupos sociales, como pueden ser la familia, las iglesias, el trabajo, los grupos de jóvenes, las comunidades. De las que se crean con las normas que en esos espacios sociales se establecen, con las tradiciones, las expectativas y los rasgos socioculturales que las instituciones y sus miembros poseen.

En el análisis de esta dimensión, para el caso particular de la experiencia estudiantil de los adolescentes que asisten a las telesecundarias ubicadas en contextos rurales, habría que considerarse aspectos como:

La asimilación y el grado de aceptación de los objetivos educativos por parte de los estudiantes, la importancia atribuida a la educación y a la telesecundaria como un espacio

educativo útil, que proporciona aprendizajes y que contribuye a su formación como sujetos a través de las actividades académicas que en ella se desarrollan.

En este sentido, también las tensiones que se crean entre la visión y expectativas que sobre la educación y la telesecundaria se han creado los estudiantes, y las que poseen las familias, las iglesias o los amigos, o las que se crean entre expectativas, valores y las posibilidades socioeconómicas que se perciben desde la familia, la comunidad o la región.

Porque la manera en que los jóvenes se comprometen hacia sus estudios es distinta, y que a decir de Dubet (2005), los hace estudiantes en diverso grado, también se construyen en el marco de estas tensiones y como producto de la propia experiencia estudiantil, por lo que éste tampoco es estable y se va modificando, más que, como en el caso particular de los estudiantes de secundaria, las transformaciones, redefiniciones y resignificaciones son rasgos esenciales de sus adolescencias.

El grado de aceptación de las normas institucionales y de los dispositivos disciplinarios; las formas cómo éstos se redefinen, resisten, negocian y enfrentan. Lo cual no sólo tiene que ver con la forma como son percibidos y significados, sino también con la exigencia y la flexibilidad que en cada una de las escuelas se presentan, como producto de la combinación que se produce de rasgos institucionales, estructuras, infraestructuras, con las formaciones y competencias docentes y directivas, así como con las perspectivas de profesores y directores hacia la educación, la escuela, la comunidad, su labor y los estudiantes.

La forma como los adolescentes se integran socialmente al espacio escolar; la relación que establecen con los otros estudiantes, y demás miembros de la comunidad escolar. La importancia de la escuela como espacio social y de convivencia en comparación con los otros espacios de actuación en los que se participa. El nivel de pertenencia, los procesos de fragmentación de la comunidad escolar, las tensiones y conflictos presentes, son algunos de los aspectos en los que se debe centrar la atención para la comprensión de esta dimensión.

Finalmente, el grado de pertenencia también es una expresión de la identidad de los sujetos. Es decir, en un marco de identidades múltiples, qué significa ser estudiante y, la importancia y valoración que a ello se atribuye, frente a otras identidades como las de hijo, trabajador, campesino, católico o cristiano, adolescente, joven, mujer u hombre. Ello, nuevamente, en un contexto donde las tensiones con los rasgos socioculturales de las

familias, las escuelas, las comunidades y otras instituciones, espacios y grupos sociales están presentes.

### **Dimensión estratégica**

Los adolescentes, en la construcción cotidiana de sus experiencias estudiantiles, despliegan una serie de estrategias para hacer frente a las exigencias académicas y escolares en general, pero también para resolver las tensiones que surgen entre estas exigencias que las telesecundarias les imponen, y las que, desde otros ámbitos, como el de la familia, se les presentan con respecto a su desenvolvimiento y resultados académicos.

Así, a través de la lógica estratégica el sujeto estudiantil construye una racionalidad limitada en función de objetivos, intereses, proyectos, recursos, cálculos de utilidad e inversiones y de su posición en el mundo escolar, pero también, en el mundo social en general, los cuales se presentan como espacios de competencias, enfrentamientos, desencuentros y alianzas, donde se busca influir en los demás para mantener o modificar una situación, y para conseguir ciertos fines (Dubet y Martuccelli, 1998).

De esta forma, en sus lógicas de acción estratégicas, también los adolescentes vinculan sus experiencias estudiantiles y sociales de manera permanente. Los jóvenes despliegan sus estrategias haciendo uso de las herramientas factibles o posibles, que se han aprendido y desarrollado más allá de los ámbitos escolares, o en el sentido contrario, las experiencias estudiantiles han posibilitado el desarrollo de herramientas cognitivas que son utilizadas en la vida fuera de la telesecundaria.

En este marco, los valores, en reconstrucción como producto de las transformaciones que en la adolescencia se están experimentando, son entendidos como recursos o ideologías, como ideas útiles que están en concordancia con los intereses, y la identidad, múltiple y en transformación permanente, también es forjada por la naturaleza de los recursos e intereses, convirtiéndose en una herramienta estratégica que puede ser empleada para alcanzar fines determinados, o para construirse una posición en los espacios de actuación donde las jerarquías están presentes.

En algunas ocasiones, cuando Dubet (2005) emplea como herramientas analíticas las dimensiones de la experiencia estudiantil, reduce la lógica estratégica a los proyectos que poseen los estudiantes, principalmente cuando centra su atención en la experiencia escolar



de los universitarios. Cuando analiza, junto con Martuccelli (1998), la experiencia colegial, la cual corresponde por las edades de los estudiantes, y por el nivel educativo, a lo que he definido en esta investigación como experiencia estudiantil en las telesecundarias, menciona que los proyectos están débilmente presentes en ese momento entre los adolescentes.

Los proyectos están presentes en una parte de los adolescentes rurales que son estudiantes de las telesecundarias, aunque éstos se irán redefiniendo como parte de una experiencia estudiantil que no es estable. Pero la dimensión estratégica es mucho más que los proyectos surgidos de la articulación de la autonomía de los individuos y las limitaciones que se encuentran (Dubet, 2005), es el desarrollo y empleo de capacidades estratégicas que de manera cotidiana permiten la articulación de las diversas dimensiones de la experiencia estudiantil, y resolver las tensiones que se presentan con los otros ámbitos donde los jóvenes construyen su experiencia social.

Desde esta dimensión, y para el caso particular de las experiencias estudiantiles de quienes cursan su educación secundaria en las telesecundarias ubicadas en contextos rurales, habría que poner atención en aspectos como:

Las estrategias que emplean los estudiantes para responder a las exigencias académicas y disciplinarias que las instituciones educativas imponen, las cuales, se construyen siempre considerando las propias perspectivas y significados que en torno a la escuela y la educación se tienen, las perspectivas de las familias, los amigos y otras instituciones, y las que se encuentran en otros ámbitos de actuación juvenil, así como la influencia y presión que desde éstos se ejercen para impulsar u obstaculizar las actividades académicas.

Pero también ello depende de la flexibilidad normativa que se experimenta en las escuelas, del nivel de exigencia docente y directiva, sus prácticas, visiones y condiciones laborales, de los tamaños de los grupos y las formas como se encuentran integrados. Las habilidades desarrolladas, como producto de la experiencia educativa o de la experiencia social en general, la adaptación a lo que implica la vida en la telesecundaria, y los cálculos que realizan los estudiantes entre costos y fines en cada situación que se enfrentan, los cuales, son también aspectos que se deben tomar en cuenta en el análisis de la lógica estratégica.

La realización o no de las tareas, el cumplimiento o no de las actividades académicas, los comportamientos en las clases y en general en los espacios escolares, las respuestas a las normas institucionales y a los dispositivos normativos, así como a los procesos de evaluación, son algunos de los aspectos que los estudiantes resuelven, en gran medida, de manera estratégica, claro, de diferente forma y, con un mayor o menor éxito en cada caso.

En el desarrollo de estrategias para hacer frente a las pruebas que impone a los estudiantes el mundo escolar, en el cual las tensiones, desencuentros y asimetrías están presentes, hay que incluir en el análisis los liderazgos que ciertos estudiantes desarrollan, las rivalidades y las maneras como éstas se enfrentan, las alianzas que se crean, y en general, las maneras como se tratan de imponer los intereses o resistir los que otros tratan de imponer.

Los proyectos; su presencia, definición, claridad y plazos; el papel que juega en ellos la escuela y la educación, y por lo tanto, la importancia y utilidad que éstas adquieren para cada estudiante, para su vida presente y futura, son algunos de los aspectos a considerar.

En los proyectos que construyen los estudiantes, y que se van modificando a través de las experiencias, estudiantiles y extraescolares, los jóvenes interiorizan y significan, las oportunidades sociales, económicas y educativas que les ofrece su contexto, así como las redes sociales que se construyen en torno suyo.

### **Dimensión afectiva**

A partir de lo revisado en el capítulo anterior, sobre las maneras como los adolescentes rurales construyen sus experiencias estudiantiles en las escuelas telesecundarias entre tensiones, y en interacción con otros sujetos, se desprende la importancia que adquiere en estos procesos los aspectos afectivos.

Afectividad, que por su relevancia, identificada en esta investigación, para los estudiantes en su vida en las escuelas y en la relación que construyen con ellas, debe considerarse como otra dimensión de la experiencia estudiantil, que de otra manera, termina diluyéndose en los procesos de integración (Saucedo, Suárez y Palacios, s/f), en los de subjetivación, en los cuales los adolescentes a partir de la amistad y el amor van construyendo una autonomía, y la aceptación de sí mismos (Dubet y Martuccelli, 1998), o en las estrategias que trazan los estudiantes entre alianzas y competencias.

Es decir, si bien la afectividad puede ser incluida como elemento de la integración, de la subjetivación, o incluso, de la dimensión estratégica, desde los significados que los propios estudiantes construyen sobre sus experiencias estudiantiles, la importancia atribuida a las emociones y los afectos son fundamento para constituirse en una dimensión específica, que desde la propuesta de Dubet no se reconoce, y que puede ser útil para el análisis y comprensión de la experiencia estudiantil de los jóvenes.

La dimensión afectiva se agrega a la propuesta teórica de Dubet, y ésta es una distinción analítica que se establece, subrayo, a partir de los propios significados que los jóvenes construyen sobre sus experiencias estudiantiles, y dentro de su misma complejidad en la cual, las interacciones y tensiones con las otras dimensiones están presentes y, entre éstas y las que constituyen la experiencia social.

Lo anterior supone agregar una ventana más desde donde observar, y tratar de comprender, la complejidad del mismo fenómeno. Lógica de acción que encuentra sus fundamentos en los propios autores clásicos de la sociología como Weber (1981), quien ya planteaba que la acción social también podía ser afectiva, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales.

Además, considerar a la afectividad como una dimensión analítica más de la experiencia estudiantil, permite subrayar el carácter plural de esta experiencia y de los sujetos, quienes no sólo son racionales, sino también expresivos. Así, dentro de esta dimensión el análisis estaría centrado en aspectos como los siguientes:

La manera como los estudiantes construyen y perciben sus relaciones afectivas con otros estudiantes. Lo afectivo que aparece como una amalgama que surge ante la proximidad entre los adolescentes, y con otros actores escolares en las telesecundarias, produciendo un sentimiento de pertenencia que interviene en los procesos de identificación y diferenciación que se producen, lo cual juega un papel importante en la construcción de sus experiencias escolares, Dentro de ello, los grados diferenciados de afectividad percibidos por los adolescentes, lo cual lleva a distinguir entre amigos y compañeros. Diferenciación no sólo nominal, que conduce a que el lugar que ocupan unos y otros, dentro de sus relaciones sea distinto (Reyes, 2009).

El análisis de las comunidades emocionales que los estudiantes conforman dentro de las telesecundarias, así como las interacciones y tensiones que se crean con aquellas que integran más allá de los espacios escolares. Comunidades que no son cerradas ni estables, y que se van constituyendo a partir de aspectos como la proximidad, la convivencia en espacios y actividades, gustos e intereses que se comparten, y los liderazgos de algunos jóvenes.

Dentro de ellas, lo que Maffesoli (2004b) define como socialidad, es decir, las formas de socialización lúdicas, donde se prioriza el sentimiento y la experiencia compartida; el vibrar juntos. Aspectos que son el fundamento, por su mayor visibilidad, para considerar a las telesecundarias, y a las escuelas secundarias en general, como espacios de vida adolescente.

Socialidad que también posee una cara solidaria, de apoyo y ayuda. En este sentido, en la tarea analítica que se realice, hay que incluir los tipos y formas que adquieren los apoyos entre los adolescentes, pero también aquellos que se extienden a otros actores escolares o los que se reciben por parte de éstos.

Expresiones que rompen con la imagen de adolescentes que sólo gozan el momento sin preocupaciones y alejados de la realidad. Por eso, al igual que en las otras dimensiones, es importante tomar en cuenta las tensiones que se crean entre lo afectivo y las otras dimensiones de la experiencia estudiantil y social de los sujetos juveniles.

Un aspecto particular de las relaciones afectivas son las relaciones amorosas que emergen en medio de esa guerra de sexos que se entablan entre los adolescentes, y que no se circunscribe exclusivamente a las relaciones de noviazgo. En ellas la sexualidad juega un papel importante (Rodríguez, 2006). Sexualidad que se encuentra en un proceso de transformación y resignificación, ocupando un lugar relevante en la vida de los adolescentes.

Así, la mirada debe ponerse en los significados y prácticas socioculturales en función de los cuales los estudiantes ejercitan su sexualidad (Saucedo, Castillo y Palacios,s/f) y construyen relaciones amorosas con otros jóvenes, los cuales no siempre son otros estudiantes. Además, nuevamente, las tensiones que se crean dentro de las instituciones y grupos en los que participan los estudiantes deben considerarse.

### **Dimensión de subjetivación**

Dubet y Martuccelli (1998) mencionan que la lógica de subjetivación corresponde a la distancia de sí mismo y la capacidad crítica que hacen del actor un *sujeto*, por lo que éste no está solamente definido por sus pertenencias e intereses, ni existe una adhesión total o subordinación absoluta al sistema.

Esta dimensión da cuenta de la autonomía de los actores. Finalmente, de las maneras como éstos logran articular las distintas lógicas de acción que conforman su experiencia estudiantil, así como resolver las diversas tensiones que se producen entre ellas, llevándolas coherentemente a una significación cotidiana, para construirse como sujetos, y la reflexividad, que despliegan en estos procesos. Diría Corcuff (1998), que constituye la mirada subjetiva dirigida al yo, en la medida que dota de sentido y coherencia a una experiencia por naturaleza dispersa.

En suma, la lógica de subjetivación es una dimensión síntesis; un ángulo desde donde se observa en qué grado y de qué forma el joven está constituido como un sujeto que ha podido marcar una distancia de sus procesos de socialización y del sistema, y de manera particular, la capacidad crítica que desarrolla en la construcción de su experiencia estudiantil.

Resulta complicada la identificación de los aspectos que integran la dimensión de subjetivación, por la naturaleza de los procesos a los que hace referencia, pero también, por las transformaciones, redefiniciones y resignificaciones que los adolescentes se encuentran experimentando al momento de cursar su educación secundaria.

Dubet y Martuccelli (1998) mencionan al respecto que, la experiencia estudiantil en este nivel educativo está dominada por un estallido de las dimensiones que la estructuran, donde los estudiantes, quienes oscilan entre el conformismo y la ruptura, abandonan las identidades concebidas como interiorizaciones del rol, por los aprendizajes de los juegos del rostro en el seno de los cuales logran, más o menos, construir un proceso de subjetivación.

Quizá por ello Dubet (2005) cuando emplea en el análisis de la experiencia estudiantil en algunos de sus estudios a la dimensión de subjetivación, reduce ésta a la vocación, porque menciona que ella no aparece como alternativa al proyecto profesional, sino que emerge a

través de la actividad crítica de los estudiantes, convirtiéndose incluso en una de las principales herramientas de la crítica al mundo escolar.

La separación de la vocación y la utilidad, es decir del interés por sí y el interés social, está en el corazón de las relaciones con el saber, constituyendo la dimensión más personal de la experiencia estudiantil (Dubet y Martuccelli, 1998). La vocación permite sentirse verdaderamente un estudiante en la medida en que ésta define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en él (Dubet, 2005).

El empleo de la vocación como línea analítica para la comprensión de la dimensión de subjetivación de la experiencia estudiantil en las telesecundarias rurales, parece una alternativa reducida, precisamente por la complejidad que entrañan sus procesos en medio de los cambios individuales y sociales que se suceden en los adolescentes en esa etapa de su vida. En ellos la vocación es un atisbo que se continuará redefiniendo como producto de la experiencia estudiantil y social.

Además, muchos de los jóvenes ante las pobres oportunidades educativas con las que cuentan y perciben, la poca importancia y relevancia que asignan a la escuela y a la educación para su futuro, y en algunos casos también para su presente, encuentran los referentes principales para la construcción de sus expectativas, intereses, proyectos e identidades más allá de los espacios escolares; en ámbitos de actuación que les resultan más significativos para construirse como sujetos. Por lo tanto, la vocación entre los jóvenes rurales, no puede circunscribirse a lo educativo, también puede ser construida en tensión o al margen de la vida escolar.

Así, desde la dimensión de subjetivación, y para el caso particular de las experiencias estudiantiles en las telesecundarias ubicadas en contextos rurales, habría que centrar el análisis en aspectos como:

El grado de autonomía que han adquirido los estudiantes en la toma de decisiones, y las tensiones que ello produce con las visiones, valores, perspectivas que se poseen en los grupos sociales, instituciones y ámbitos de actuación, así como las formas en que ésta se construye, se experimenta y se significa.

Autonomía que es una expresión de la distancia que existe entre motivaciones y acciones esperadas; entre subjetividad e instituciones. Finalmente, distancia que entre subjetivación y socialización han construido los estudiantes, y que hacen de ellos unos sujetos.

La visión crítica que se puede tener hacia la escuela y la educación; hacia sus objetivos, funcionamientos, pertinencia y relevancia. Dentro de la cual se manifiestan rupturas con las instituciones educativas, las tensiones, pero también los acercamientos que se tienen hacia ellas. Así como los atisbos de vocación que en ello se presentan, tengan éstos como referente una profesión producto de una trayectoria educativa, o no.

La reflexividad como la capacidad reflexiva que alcanza al propio sujeto y a su experiencia, y como a partir de la cual se perciben limitaciones, obstáculos, problemas, capacidades, habilidades, destrezas, las transformaciones que se están experimentando, así como la propia identidad que también se está redefiniendo.

Por lo tanto, el análisis debe alcanzar a las maneras como los sujetos se definen a sí mismos, y la distancia que dentro de esa definición se va marcando con respecto de la edad infantil, pero también con respecto a la edad adulta. Definición que incluye los rasgos que se le atribuye a su identidad, sus procesos de construcción, así como a las formas como se percibe y significa su pluralidad.

### **Espacios de actuación**

He sostenido a lo largo de esta investigación que la experiencia estudiantil no es sólo escolar, que los diversos ámbitos de actuación juvenil, de los cuales las escuelas constituyen sólo uno de ellos, y la manera como éstos son significados, así como los procesos de transformación que caracterizan a las adolescencias, influyen en la manera como los jóvenes se relacionan con las telesecundarias, reconstruyéndolas de manera cotidiana, al tiempo que ellos también se construyen como estudiantes y sujetos.

El primero de los que he denominado ámbitos constitutivos de la experiencia estudiantil de los adolescentes rurales en telesecundarias, y que se interrelacionan con las dimensiones identificadas, corresponde a los espacios de actuación. Es decir, a los principales espacios en que actúan los jóvenes rurales en este México de principios de milenio, y desde los cuales se influye a la construcción de sus experiencias estudiantiles.

Porque la experiencia estudiantil es la esencia de este estudio, las escuelas ocupan un lugar central en su análisis. Es por ello, que no obstante las telesecundarias constituyan un espacio importante de actuación adolescente en los contextos rurales, en este esquema analítico que propongo, ocupan un lugar central en otro de los ámbitos constitutivos de la experiencia estudiantil, al que denomino institución educativa, por lo que su descripción se abordará de manera separada más adelante.

Así, los espacios de actuación de los estudiantes adolescentes de las telesecundarias rurales son, entre otros: la familia, la cual, a pesar de los procesos de subjetivación que experimentan los adolescentes, continúa siendo un referente central en la constitución de los sujetos, y un espacio de actuación importante para muchos de los jóvenes rurales. En ella, aspectos como la composición del grupo familiar, sus dinámicas, arreglos, recursos, jerarquías, interacciones, redes de apoyo, prácticas, actividades, tradiciones, normas y valores, se interrelacionan para configurar un espacio donde los jóvenes participan, y se contribuye a la construcción de la experiencia estudiantil.

Aspectos similares tendrían que considerarse en el análisis de otros espacios de actuación juvenil como son, los ámbitos laborales en los que los adolescentes participan; los espacios de esparcimiento y convivencia juvenil; los espacios de las prácticas religiosas, que para algunos jóvenes parecen importantes; incluso, los espacios virtuales que se han creado a través de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales en algunas comunidades rurales comienzan a tener presencia.

## **Ruralidad**

La ruralidad, con sus procesos de transformación profundos y su heterogeneidad, constituye otro de los ámbitos constitutivos de la experiencia estudiantil de los sujetos adolescentes que son el objeto de esta investigación.

Las características de las comunidades rurales como el tamaño y el nivel de dispersión que poseen; su aislamiento o su vinculación con otras comunidades, centros urbanos o con instituciones o grupos más allá de las fronteras nacionales; la infraestructura, las actividades económicas con su diversificación y los procesos de urbanización presentes en ellas; su inserción en los procesos de globalización y los efectos de éstos, configuran el contexto en el que los jóvenes construyen su experiencia social y estudiantil.



Dentro de las interacciones que se establecen con otras comunidades, centros urbanos o económicos, tanto dentro del contexto regional, del país o más allá de sus fronteras, resulta relevante para el análisis que se pueda realizar, los procesos de migración con sus magnitudes, tradiciones, sus redes sociales de apoyo, sus rutas, sus procesos transnacionales, así como sus efectos económicos y socioculturales a nivel familiar, comunitario y regional, porque en algunas comunidades representa un referente importante para la construcción de los sujetos y de sus perspectivas de futuro, pero también en algunos casos, su influencia se deja sentir en la construcción de las experiencias estudiantiles.

Los aspectos socioculturales en general, donde culturas e identidades tradicionales se ven redefinidas, resignificadas y reconstruidas, como producto de los procesos de transformación que experimentan las comunidades rurales actuales, produciendo hibridaciones culturales y estilos de vidas nuevos

En este marco, resulta relevante para el análisis de las experiencias estudiantiles de los jóvenes rurales las oportunidades económicas, sociales y educativas con las que se cuentan en la comunidad y en la región, como producto del nivel de marginalidad que se vive, las interacciones que se establecen más allá de la comunidad y los procesos de transformación que he mencionado.

### **Juventud**

Experiencia estudiantil y juventud aparecen como inseparables, al menos cuando de estudiantes de educación secundaria se trate el análisis. Hay una coincidencia temporal entre el inicio de la juventud y el paso de los sujetos por la educación secundaria. En este marco, los adolescentes rurales viven las escuelas telesecundarias como parte de las transformaciones que están experimentando.

Así, la identificación de la juventud como un ámbito constitutivo de la experiencia estudiantil en las telesecundarias rurales, resulta pertinente con lo analizado en esta investigación, así como relevante en el esquema analítico aquí propuesto para su comprensión.

Habría que recordar que en el marco de esta investigación, adolescencia y juventud, adolescentes y jóvenes, son sinónimos, porque he definido a la adolescencia como la primera etapa de la juventud. Edad social, y construcción sociocultural, en la que el sujeto

experimenta reconstrucciones profundas, resignificaciones y redefiniciones trascendentes que marcan su relación con su entorno social, por lo que es más que una etapa de transición y preparación para la vida adulta.

Ubicados en este ámbito constitutivo de la experiencia estudiantil, la mirada analítica debe ponerse en aspectos como: la heterogeneidad que adquiere la juventud en los espacios rurales estudiados, con sus prácticas, ritos, identidades, condiciones de vida y consumos culturales, así como las interacciones entre las diversas juventudes y con los otros actores sociales. Su visibilidad, influencia y relevancia en los diversos espacios sociales, y el posible choque generacional que pueda producir.

Las maneras como se percibe y construye la juventud. Es decir, las percepciones, heteropercepciones e imaginarios sociales que en torno a esta edad, no sólo los que se construyen desde los propios jóvenes, sino también, los que entre los diversos miembros de la sociedad están presentes.

De manera particular, cómo se vive la adolescencia; las transformaciones individuales y sociales que experimenta el sujeto en este periodo de su vida, y los cambios que ello va produciendo en las instituciones sociales en las que participan, y en las comunidades rurales en las que habita.

### **Institución educativa**

La institución educativa es el cuarto ámbito constitutivo de la experiencia estudiantil dentro del esquema analítico aquí propuesto. Considerado como un ámbito independiente de los espacios de actuación de los jóvenes rurales, por la perspectiva de este estudio, y porque sin él no tendría sentido hablar de una experiencia estudiantil, la cual es un trabajo del sujeto quien construye una identidad, coherencia y sentido, pero dentro de un marco institucional que contribuye a configurarla.

Al respecto, hay que recordar que Dubet y Martuccelli (1998) mencionan que también la experiencia estudiantil corresponde a los elementos del sistema escolar, los cuales se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen y, ante las cuales, están obligados a combinar y articular las diversas lógicas de acción.

De esta manera, al analizar la experiencia estudiantil de los adolescentes rurales que cursan la educación secundaria en las escuelas telesecundarias, hay que considerar aspectos como los siguientes:

La estructura, dinámica y características del Sistema Educativo Mexicano, para comprender, entre otras cosas, en qué lugar del nivel de educación básica se ubica la educación secundaria, sus rasgos de funcionamiento, composición y resultados educativos; los procesos de reforma que recientemente han introducido algunos cambios en sus fundamentos curriculares, los cuales intentan incidir en sus prácticas educativas y en sus resultados educativos.

Dentro de ello, de manera particular, los rasgos que posee la denominada educación telesecundaria como una modalidad más de la educación secundaria. Es decir, a pesar de compartir el mismo plan y programas de estudio, posee diferencias en torno a su organización y funcionamiento, las cuales tienen que ver con el hecho de que un solo docente imparte todas las asignaturas, y en algunos casos, al frente de más de un grupo y/o encargándose también de la dirección escolar; con el uso de recursos educativos específicos para la modalidad como el uso programas televisivos, los libros de texto y demás apoyos didácticos elaborados de manera exclusiva para ella, y que son la base de la operación del llamado *Modelo Renovado de Telesecundaria*.

A nivel escolar, otros factores se interrelacionan con lo establecido en la normatividad curricular y organizacional, y por las líneas de política educativa, para crear un contexto institucional, en cuyo marco se crea una cultura escolar particular, y donde los jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles.

Entre éstos tenemos la composición y funcionamiento de cada telesecundaria. Es decir, el número de grupos que hay, la existencia de grupos y profesores multigrados o no, así como la existencia de personal directivo y de apoyo, y si éste desempeña también labores docentes o no. La composición de los grupos y de la comunidad escolar en su conjunto; números de estudiantes y profesores, edades, composición por género, trayectorias, formaciones, rasgos y experiencias.

La infraestructura de cada plantel educativo, que va desde el número de aulas, los espacios escolares con los que se cuentan como talleres, laboratorios, biblioteca, patios, canchas

deportivas, así como sus características, hasta lo que tiene que ver con el equipamiento de las aulas y los materiales de apoyo como libros, programas televisivos y recursos multimedia.

Las características de la gestión escolar, los apoyos que recibe cada escuela o que consiguen los propios integrantes de la comunidad escolar, y las actividades extraescolares en las que se participan, y las que se organizan desde el propio plantel educativo como apoyo a las actividades académicas.

La identificación de estos ámbitos constitutivos de la experiencia estudiantil de los jóvenes que estudian en las telesecundarias ubicadas en contextos rurales, y de algunos de los aspectos que la integran, aunada a la de sus dimensiones, es el resultado de mi intento por comprender la diversidad de sus componentes y la complejidad que entrañan sus procesos de construcción, pero también, pretende constituir una guía para su análisis; un esquema analítico para su estudio.

Aunque los componentes de la experiencia estudiantil identificados corresponden a la de los jóvenes que cursan la educación telesecundaria en contextos rurales, la propuesta establecida, con sus debidas adecuaciones, parece pertinente para el análisis de la experiencia estudiantil de los jóvenes que cursan la educación secundaria en las otras modalidades que existen en México, y en los diversos contextos, y quizá también, para el análisis del siguiente nivel educativo y otras realidades nacionales.

## CONCLUSIONES

La construcción de la experiencia estudiantil es un proceso complejo, a través del cual los jóvenes rurales definen y articulan distintas lógicas de acción que constituyen el mundo escolar; las de la integración, la estratégica, la afectiva y la de subjetivación. Pero éstas no se circunscriben a los espacios escolares, porque los adolescentes, quienes se encuentran experimentando también una serie de transformaciones y redefiniciones profundas, actúan en ámbitos diversos, y desde todos ellos van construyendo sus relaciones con las instituciones educativas, así como sus significados. Es así como experiencia estudiantil se construye más allá de los muros de las aulas y espacios escolares, por lo que ésta y la experiencia social se alimentan mutua, cotidiana y continuamente.

Las experiencias estudiantiles no pueden ser comprendidas escindidas de las realidades sociales de los actores, y en este caso de manera particular, de las realidades juveniles de los estudiantes. Al respecto, en esta investigación he mencionado que no pueden verse como separadas la cultura escolar y la cultura juvenil como lo proponen algunos autores. La cultura escolar se construye con la participación de los jóvenes y sus elementos socioculturales, por lo que culturas escolares y juveniles se encuentran imbricadas en la vida cotidiana que se desarrolla de manera cotidiana en los espacios escolares.

Hoy algunas propuestas plantean *mirar fuera de la escuela* para entender lo que sucede en su interior (Tenti, 2008), como base en la búsqueda de alternativas para hacer frente a los retos que tienen en un mundo cada vez más complejo las instituciones y los sistemas educativos. Parece un resultado lógico del análisis de las experiencias estudiantiles desarrollado en esta investigación la adhesión a esta propuesta. Sin embargo, creo que ese mirar fuera de la escuela se debe realizar sin perder de vista lo que sucede adentro; los procesos que se desarrollan en el interior de las instituciones educativas.

Es decir, mucho de lo que las escuelas y sus actores son, no puede comprenderse aislado de sus contextos y sin considerar los distintos ámbitos de actuación de los actores escolares. Pero no debemos perdernos en ellos. Hay que tomar en cuenta las interacciones y las múltiples tensiones que se crean entre instituciones educativas y sociedad, entre experiencias escolares y sociales.

La experiencia estudiantil se constituye en una herramienta analítica que se erige entre las perspectivas holistas y las individualistas, para comprender la heterogeneidad de los principios constitutivos de la acción social y las formas cotidianas de regulación de los actores, considerando por un lado los contextos sociales e institucionales en el que actúan los sujetos, y por el otro, sus subjetividades, los procesos intersubjetivos en los que participan y sus reflexividades.

En este mundo social heterogéneo, complejo, y entre múltiples tensiones, los estudiantes construyen sus experiencias de manera cotidiana, y a través de ello también se van construyendo como sujetos, por lo que esto parece ser cada vez menos el resultado de un proceso de socialización escolar que pretendía llevar al individuo a la adquisición de un *habitus* y a la construcción de una autonomía e identidad conforme a los requerimientos de la vida social.

En el análisis realizado en esta investigación me apoyé, de manera importante, en la propuesta teórica analítica de Dubet, porque me pareció una herramienta metodológica pertinente para la comprensión de las experiencias estudiantiles en las telesecundarias rurales, porque, entre otros aspectos, toma en cuenta la complejidad de los procesos que se interrelacionan en ellas y, por ello, considera diversas dimensiones desde donde dirigir la mirada analítica. Además de tomar en cuenta también el carácter plural de los actores, quienes desarrollan lógicas distintas de acción y actúan en ámbitos diversos.

Al final de esta tarea, de manera general, confirmo su pertinencia y utilidad. Sin embargo, al avanzar en el análisis de las experiencias estudiantiles de los adolescentes rurales me encontré con algunos aspectos de la propuesta analítica de Dubet que parecen, por un lado, contradecir algunos de sus propios fundamentos teóricos, y que por el otro, no parecen los más pertinentes para ciertos rasgos de las experiencias estudiantiles aquí abordadas.

Entre estos aspectos tenemos, la poca importancia que Dubet atribuye a los factores afectivos y emotivos en la construcción de las experiencias estudiantiles, al menos no con la importancia suficiente para constituirse en una dimensión más desde donde comprenderlas.

A partir de los propios significados que los estudiantes otorgan a sus experiencias, y dentro de ellas a las relaciones con los otros sujetos, así como a los aspectos afectivos y emotivos,

propongo una dimensión más para el estudio de las experiencias estudiantiles de los adolescentes, en particular de los jóvenes rurales que asisten a las telesecundarias. Lo cual puede contribuir a una mejor comprensión de ellas. Así, a las dimensiones de integración, estratégica y de subjetivación, agrego una dimensión afectiva.

Dubet (2005) al momento de emplear como herramienta analítica las dimensiones de la experiencia estudiantil, reduce la dimensión estratégica a los proyectos que construyen los estudiantes, y la dimensión de subjetivación a la vocación que lleva a los estudiantes a construir una relación más crítica con sus estudios y a mostrarse a sí mismos como sujetos.

En realidad, lo anterior parece una reducción ante los hallazgos de esta investigación. Los estudiantes de secundaria se encuentran experimentando una serie de transformaciones profundas, redefiniciones y resignificaciones entre las cuales los proyectos y las vocaciones aparecen sólo, de manera general, como un esbozo.

Sin embargo, los estudiantes desarrollan de manera cotidiana una serie de estrategias para hacer frente a las exigencias educativas e institucionales, en medio de las tensiones que se producen con los demás ámbitos de actuación juvenil y, al mismo tiempo, van desarrollando procesos de subjetivación que los va construyendo como sujetos reflexivos. Es decir, la dimensión estratégica es mucho más que los proyectos, y la de subjetivación mucho más que la vocación, por lo menos, en la construcción de las experiencias estudiantiles que realizan los jóvenes rurales que asisten a las telesecundarias.

Por último, la heterogeneidad que puede adquirir la construcción de las experiencias estudiantiles, así como su complejidad impide o, al menos complica fuertemente, hablar de verdaderos estudiantes como lo hace Dubet (2005) en algunos de sus estudios. Lo cual parece más cercano a las propuestas que establecen un tipo ideal de estudiante, y que él mismo crítica.

La experiencia estudiantil no es un trabajo concluido; es una construcción permanente. Del mismo modo, no hay una mejor manera de articular las diversas, y a veces contradictorias, lógicas de acción que integran la experiencia estudiantil, ni la existencia de una figura ideal que sirva de parámetro para identificar que tan cerca, o que tan lejos, se encuentra un joven de ser un *verdadero* estudiante.

Todo joven que asiste a la escuela, en este caso en particular a las telesecundarias que se ubican en los contextos rurales, crea una relación con las instituciones educativas, construye significados alrededor de ella, enfrenta de algún modo las exigencias que ella le impone, experimenta alguna influencia y contribuye a la construcción de la cultura escolar. Es decir, es un estudiante, aunque siempre de distinta manera.

Precisamente la tarea que me propuse fue la de indagar estas maneras al plantear como pregunta de investigación: ¿cómo construyen su experiencia estudiantil los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales en México?

La respuesta la construí, identificando y analizando una serie de procesos en los que las dimensiones de integración, estratégica, afectiva y de subjetivación de la experiencia estudiantil se hacen presentes, así como algunas tensiones que se crean entre estas dimensiones y, entre la experiencia estudiantil y la experiencia social de los jóvenes en general.

Un elemento central en la construcción de esta respuesta, lo constituyeron los significados que los estudiantes otorgan a sus propias experiencias estudiantiles, y los sentidos de sus acciones en los ámbitos en los que actúan. Para acercarme a ellos empleé, principalmente, a la entrevista como una herramienta metodológica pertinente.

Sin embargo, creo que es necesario el empleo, adicionalmente, de otras técnicas que nos permitan contar con mayores elementos para la comprensión de las experiencias estudiantiles. Por ejemplo, la entrevista permite la construcción de un relato a través de un autoanálisis provocado y acompañado (Bourdieu, 2000), pero a veces no ofrece los elementos suficientes para el análisis de las maneras como los sujetos interactúan con los otros sujetos de manera cotidiana; para el análisis de los conflictos, tensiones y jerarquías que entre ellos se establecen.

Quizá pueda apoyar en estas tareas la combinación de la entrevista con otras herramientas metodológicas que han surgido como propuestas interesadas por identificar, describir e interpretar a los actores sociales, individuales y colectivos, en situaciones de interacción o relación social, como pueden ser los grupos de discusión o la intervención sociológica (Tarrés, 2004).



El grupo de discusión como un dispositivo para estudiar los significados de los discursos sobre ciertos temas que se decide analizar (Tarrés, 2004). La intervención sociológica, que es la que emplean Dubet y Martuccelli (1998) en su estudio de la experiencia escolar, va más allá de la simple discusión, al construir un debate entre los investigadores y los actores. Los investigadores proponen análisis sociológicos del trabajo del grupo y piden a los actores que los capten; que se reconozcan en ellos para desarrollarlos o rechazarlos.

En mi propuesta metodológica, considerando la complejidad que entraña la construcción de las experiencias estudiantiles de los jóvenes rurales y la influencia de los contextos en ello, empleé como herramientas metodológicas complementarias a la observación participante y la fotografía. Sin embargo, debo reconocer que al final fueron subutilizadas, cuando pude obtener de ellas un mejor aprovechamiento.

La observación pudo ser más sistematizada, diversificada y prolongada, para obtener una mayor información sobre la participación de los adolescentes en los diversos ámbitos de actuación en los que interactúan, las formas de relacionarse, las tensiones y conflictos que enfrentan. Aunque siempre está latente el impacto del observador en la modificación de las conductas de los actores.

La técnica autofotográfica en la que me apoyé, la cual consistió en solicitarles a los estudiantes que contaran lo que era su vida a través de imágenes que ellos mismos obtenían por medio de una cámara fotográfica, aunque me ofreció información interesante y relevante sobre los espacios de actuación de los estudiantes y sus intereses, no logré desarrollar la estrategia metodológica pertinente para realizar un mejor análisis y aprovechamiento de la gran cantidad de imágenes que obtuve, o mejor dicho, que me proporcionaron los estudiantes a partir de su mirada sobre ellos y el contexto en el que construyen sus experiencias.

Estas debilidades, y otras que quizá alguien más detecte, no clausuraron las rutas para arribar al logro de los objetivos planteados. La información que obtuve, los fundamentos teóricos y la propuesta metodológica que planteé, así como el análisis que realicé, me permitieron construir una respuesta a la pregunta de investigación.

Los resultados de la investigación, cuyo objeto de estudio son las experiencias estudiantiles en las telesecundarias ubicadas en contextos rurales, son los que en este informe presenté.

Pero no ignoro que hay otras alternativas teórico metodológicas para estudiar las experiencias estudiantiles, y en general para acercarse al conocimiento de los estudiantes de secundaria y sus relaciones con las instituciones educativas.

Aunque esta investigación no presenta una radiografía del Sistema Educativo Mexicano, ni siquiera del subsistema de educación telesecundaria, ni estuvo dentro sus objetivos lo anterior, la experiencia estudiantil como faceta subjetiva del sistema escolar permite mostrar algunos aspectos de éstos.

Uno de ellos es la existencia de un sistema heterogéneo, pero también inequitativo, que otorga oportunidades educativas desiguales a los jóvenes mexicanos, ello a pesar de los esfuerzos que realizan algunos profesores comprometidos con su labor docente, del acercamiento que en algunas escuelas hay entre profesores y estudiantes, y de la alta valoración que las telesecundarias tienen en los contextos rurales entre algunos adolescentes, quienes encuentran en ellas un espacio privilegiado para la convivencia juvenil, para el desarrollo de competencias y de algunas alternativas para construirse un futuro distinto al de pobreza y marginación al que el medio parece condenarlos.

Estas pobres oportunidades sociales, y los pocos referentes de comparación, producen una mayor valoración de la telesecundaria en las comunidades más rurales y marginales. Donde los jóvenes, principalmente las mujeres quienes experimentan procesos de inequidad, se muestren satisfechas con lo que la escuela les proporciona como espacio de convivencia, refugio y aprendizaje.

No obstante, la relevancia de la escuela para la vida presente de los estudiantes sólo es encontrada, por la mayoría de ellos, en conocimientos básicos adquiridos, como *hacer cuentas*, o *leer y escribir*, que ya poseen desde los primeros años de su educación básica, y para el futuro en la importancia que la educación secundaria puede tener para *trabajar en algo*. Es decir, nos encontramos frente a una educación poco relevante y pertinente, que se encuentra lejos de alcanzar los objetivos formativos que tiene planteados.

Así, desde las telesecundarias, a pesar de las puertas abiertas y el contacto con la comunidad que caracterizan a parte de ellas en los espacios rurales, se levantan de manera cotidiana otros muros que también obstaculizan el desarrollo, la formación de los sujetos, sus oportunidades sociales y sus proyectos de vida, y librarlos depende más de las

decisiones de los propios sujetos y de las redes sociales de apoyo con las que se cuentan, y menos de lo que la escuela puede proporcionarles.

Los escasos espacios de expresión con los que cuentan los jóvenes en las escuelas, las competencias poco desarrolladas, los pobres resultados educativos que las distintas evaluaciones muestran, además de las críticas, que débil o fuertemente, expresan los estudiantes hacia las prácticas educativas, el funcionamiento de las escuelas, las injusticias que experimentan en ellas, el modelo educativo, la preparación y competencias de los docentes, los recursos e infraestructura que se tienen, son aspectos, que sumados a lo anterior, contribuyen a dibujar un escenario poco alentador para la educación telesecundaria y para los destinatarios de su acción educativa: los estudiantes.

No es suficiente que un mayor número de jóvenes accedan hoy en día a la educación secundaria a través de las telesecundarias, se requiere de mayores esfuerzos para construir una institución que posibilite el incremento de sus oportunidades educativas, para que encuentren en las escuelas más de lo que hoy obtienen; mayores herramientas para enfrentar las múltiples exigencias sociales que les impone los contextos, comunitarios, nacional y mundial actuales.

Quizá sea pronto para analizar los resultados de la *Reforma de la Educación Secundaria* del 2006 y de la implementación del denominado *Modelos Renovado de Telesecundaria*, sin embargo, las prácticas educativas y las condiciones generales en las que se desarrollan parecen aún estar lejos de las grandes transformaciones que se requieren para el logro de los objetivos propuestos.

Parece necesario abrir un espacio de discusión en torno a la telesecundaria, sobre su pertinencia, calidad y relevancia, que ponga en el centro del debate el tema de las oportunidades educativas de los adolescentes (Santos, 2001), y que vaya más allá del reconocimiento del aporte que esta modalidad de educación secundaria ofrece a la expansión de la oferta educativa, y los beneficios de ello, haciendo uso de menores recursos económicos.

No hay que olvidar lo que menciona Gentili (2009), que la educación es un espacio de confrontación y disputa, un territorio de lucha y antagonismo, y que ésta, no interesa a todos de la misma forma. Lo cual parece válido para la Telesecundaria, por lo que llegar a

acuerdos, además de ser una cuestión de fuerza y poder, requiere de la preparación de argumentos sólidos para el debate, y el estudio de las experiencias estudiantiles puede contribuir a ello.

El análisis de las experiencias estudiantiles que realicé mostró algunas expresiones de estas pobres oportunidades educativas con las que cuentan los jóvenes rurales mexicanos, en particular las mujeres. Sin embargo, las experiencias estudiantiles, como lo mostré a lo largo de este informe, constituyen también un aspecto importante de sus adolescencias, el cual, a pesar de lo poco relevante y pertinente que pueda resultar la educación, abre algunas oportunidades, y permite el desarrollo de algunas habilidades, aunque los propios estudiantes no lo perciban, distintas a las que poseen los jóvenes que han quedado excluidos de la educación escolarizada.

En las telesecundarias, también, se van mostrando algunas expresiones de las transformaciones, a veces silentes y paulatinas, que se van produciendo en las culturas rurales. Algunos ejemplos de esto son: las mujeres que entablan luchas simbólicas con las que tratan de contrarrestar o, al menos, resistir las inequidades y las exclusiones de las que son objeto; una mayor valoración de la educación parece gestarse entre los sujetos con una mayor escolaridad, lo cual quizá repercuta en las perspectivas hacia la educación en las siguientes generaciones; el contacto con otros mundos culturales a través de los contenidos curriculares, los recursos pedagógicos y las interacciones con actores con rasgos socioculturales distintos, que sumados a las competencias desarrolladas, contribuyen a configurar identidades, perspectivas y mundos simbólicos diferentes.

Hoy en día las instituciones educativas no cuentan con el monopolio de la formación de los sujetos. Dice Dubet (2006) que está en marcha una decadencia del programa institucional, con el consiguiente aumento del protagonismo de los sujetos, lo cual, a pesar de no ser homogéneo ni presentarse con la misma fuerza en los distintos ámbitos regionales, parece imponer nuevas exigencias para las instituciones educativas.

Sin embargo, la educación secundaria, y en particular la telesecundaria continúan planteándose como objetivo la formación de los sujetos, sin percatarse que éstos ya están ahí en las escuelas expresándose. Los sujetos están presentes en las escuelas secundarias; los cuestionamientos y críticas, abiertos y silenciosos, a los objetivos, estructura y

funcionamiento de las instituciones educativas que realizan los estudiantes; la reflexión sobre su mundo social, su participación en él y las transformaciones que están experimentando; los proyectos de vida, las estrategias y las identidades que construyen los estudiantes, son algunos de las expresiones de esta realidad.

Las instituciones educativas en gran medida y, no obstante las reformas educativas que ha experimentado la educación secundaria, parecen continuar ciegas a las realidades adolescentes y sordas a lo que los estudiantes tienen que decir, limitando lo que Tedesco (2008) denomina como el derecho a la subjetividad, es decir, el derecho a ser sujetos, de tener la posibilidad de desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir y optar, de definir un proyecto de vida y nuestra capacidad de construir nuestra identidad. De lo que se trata es de fortalecer al sujeto, aunque ello se revierta contra las propias instituciones porque las críticas y los cuestionamientos aflorarán con mayor fuerza e intensidad.

Comprender todo lo anterior puede constituir una clave en la búsqueda de alternativas para la construcción de una educación secundaria, y telesecundaria en particular, más pertinente, donde los significados que los jóvenes construyen sobre sus experiencias estudiantiles y sociales se conviertan en un referente importante, donde se encuentren espacios institucionales de expresión y canalización de sus preocupaciones y aspiraciones, y oportunidades para fortalecerse como sujetos y construir proyectos de vida que reviertan los procesos de exclusión que muchos de ellos experimentan.

El análisis de la experiencia estudiantil de los jóvenes que cursan su educación secundaria en las escuelas telesecundarias en algunos contextos rurales del México actual, constituyó un acercamiento al conocimiento de los actores a quienes van dirigidos los esfuerzos educativos: los estudiantes. No obstante los rasgos particulares de las experiencias estudiantiles de los jóvenes rurales, parecen compartir con las experiencias que construyen los estudiantes que asisten a las otras modalidades de la educación secundaria y en otros contextos algunos de los componentes que se interrelacionan en su construcción. Al respecto, es necesario un mayor trabajo en este sentido, para identificar de mejor manera las coincidencias y las diferencias entre las experiencias estudiantiles de las juventudes mexicanas.

Nuevas preguntas parecen abrirse para continuar indagando en torno a las experiencias estudiantiles, algunas de ellas son las siguientes: ¿cuáles son las semejanzas y las diferencias entre las experiencias estudiantiles de los adolescentes de distintos contextos socioeconómicos y culturales del país?, ¿cuáles son las semejanzas, diferencias, así como continuidades que se presentan entre las experiencias estudiantiles que se construyen en relación con las distintas modalidades de la educación secundaria y el tipo de sostenimiento?, ¿y cuáles entre los distintos niveles del sistema educativo mexicano?, ¿qué significa ser estudiante en el marco de estas diferencias?, ¿qué características adquieren las dimensiones de la experiencia estudiantil y su articulación en cada etapa de las trayectorias estudiantiles?, ¿cómo influyen las experiencias estudiantiles en la experiencia social de los sujetos que han quedado excluidos del sistema educativo?, ¿cómo se interrelacionan las experiencias estudiantiles y las experiencias escolares de los otros actores educativos como profesores y directivos?, ¿cómo recuperar las experiencias estudiantiles en la construcción de una educación secundaria, y en particular telesecundaria, más pertinente, relevante y eficiente?

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Jeffrey C. (1990). “La centralidad de los clásicos” en Anthony Giddens, et al., *La Teoría Social Hoy*. México, Alianza, pp.22 – 80.
- Alonso, Luis Enrique (1995). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.
- Arango Miranda, Azucena (2003). *Las nuevas expresiones de la relación campo-ciudad en la metrópolis ciudad de México: la región de los volcanes*. (Tesis de Maestría). México, UNAM.
- Arfuch, Leonor (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Paidós.
- Arias, Patricia (2005). “Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy”. Ávila Sánchez, Héctor (coord.). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca, CRIM, UNAM.
- Ávila Sánchez, Héctor (coord.) (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca, UNAM. Centro regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Baeza Correa, Jorge (2005). “Ser alumn@ de educación secundaria en América Latina: conocimiento sociológico presente en Internet”. *Educación secundaria en la región. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*, Santiago, OREALC.
- Barthes, Roland (2007). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Zigmunt (1999). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, F.C.E.
- Bauman, Zigmunt (2001). *La Posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, Akal.
- Bauman, Zigmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, F.C.E.
- Bauman, Zigmunt (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Madrid, Anthropos.
- Beck, Ulrich (comp.) (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires, F.C.E.

- Beck, Ulrich (1998a). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Beck, Ulrich (1998b). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrurtu.
- Bericat, Eduardo (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona, Ariel.
- Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra.
- Bibiano Mendoza, Blandino (2008). *La pertinencia de la Telesecundaria desde sus actores. El caso de Coyuca de Benitez, Guerrero*. (Tesis de Maestría), Guerrero, Universidad Autónoma de Guerrero.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Un arte medio*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Bourdieu, Pierre, et al (2004). *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean – Claude Passeron (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontarama.
- Bourdieu, Pierre y Jean – Claude Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina, Siglo XXI.
- Brito Lemus, Roberto (2002). “Identidades juveniles y praxis divergente. Acerca de la conceptualización de juventud”, en Nateras Domínguez, Alfredo (coord.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM–Iztapalapa/Porrúa.



- Calderoni, José (1998) “Telesecundaria: Using TV to bring education to rural Mexico.” *Education and Technology Technical Notes Series*, Washington, DC, World Bank,
- Canabal, Beatriz (2006). “‘Y entonces, yo me quedé a cargo de todo...’La mujer rural hoy”. Canabal, Beatriz, et al (2006). *Diversidad rural. Estrategias económicas y procesos sociales*. México, UAM, Plaza y Valdés.
- Canabal, Beatriz (2005). “Actores rural-urbanos: proyectos e identidades”. Ávila Sánchez, Héctor (coord.). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca, CRIM, UNAM.
- Canabal, Beatriz, Gabriela Contreras y Arturo León (2006). *Diversidad rural. Estrategias económicas y procesos sociales*. México, UAM, Plaza y Valdés.
- Caputo, Luis (2006). *Estudios sobre juventud rural en América. Limitaciones y desafíos para una agenda de investigación sobre juventud rural*, ponencia presentada en el Seminario Internacional: Investigación sobre Juventud y políticas Públicas de Juventud. Buenos Aires, FLACSO, consultada en <http://www.iica.org.uy/redlat/biblioteca.htm>, el 29 de julio de 2007.
- Carrillo, María Fernanda (2005). *Luchas simbólicas. El fútbol femenino*. Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores. Bogotá, Universidad de Buenos Aires, consultado en: [http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Jovenes\\_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20identidad-alteridad/carillo-identidad.pdf](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20identidad-alteridad/carillo-identidad.pdf), el 12 de marzo de 2009.
- Carvajal Cantillo, Enna (2003). “Una mirada a las aulas de la Telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIII, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 151-157.
- Castells, Manuel (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I, II y III. México, Siglo XXI.
- CENEVAL (2006). *Resultados educativos: la secundaria (2004 – 2005)*. México.
- COESPO (1993). *Estado actual de la migración interna e internacional de los oriundos del estado de México*, Toluca. COLEF, CONAPO.

- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Contus, Universidad de Antioquia.
- Consejo de Especialistas para la Educación (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. México, Consejo de Especialistas para la Educación.
- Corvalan, Javier y Daniel Duhart (2007). *Juventud rural, educación y trabajo en América Latina. Diagnóstico y principales orientaciones de política*. IPE UNESCO, redetis.
- Corcuff, Philippe (2008). “Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. Entre clarificaciones científicas y antropologías filosóficas”, *Culturas y representaciones sociales*, (México), año 2, no. 4, marzo.
- Curcuff, Philippe (1998). *Las nuevas sociologías*. Madrid, Alianza.
- De Garay Sánchez, Adrián y Miguel A. Casillas Alvarado (2002). “Los estudiantes como jóvenes”, Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-I, Miguel Ángel Porrúa, pp. 223 – 243.
- De Leonardo, Patricia (compiladora) (1986). *La nueva Sociología de la educación*. México, Ediciones El caballito. SEP.
- De Moura Castro, Claudio, Martin Carnoy, and Laurence Wolf (1999). “Telesecundaria de México: Televisión educativa en zonas rurales.” *Sustainable Development Technical Paper*, Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Díaz Cruz, Rodrigo (2002). “La creación de la presencia: simbolismo y *performace* en grupos juveniles”, en Alfredo Nateras Domínguez (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México, UAM–Iztapalapa/Porrúa.
- Díaz Sánchez, Josefina (2006). “Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Vol. 11, No. 29, abril, junio, pp. 431-457.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Dubet, François (1989). “De la Sociología de la

- identidad a la Sociología del sujeto”, *Estudios Sociológicos de el Colegio de México*. Vol. VII, No. 21, septiembre – diciembre, pp. 519 – 545.
- \_\_\_\_\_ (2005). “Los estudiantes”, en *Revista de Investigación Educativa*. No. 1, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, julio-diciembre, consultado el 22 de julio de 2008 en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>
- Dubet, François (1994). *Sociologie d’ expérience*. París, Semil.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, Losada.
- Durkheim, Emilio (2006). *Educación y Sociología*. México, Colofón.
- Durston, John (2001). “Juventud rural y desarrollo. Estereotipos y realidades”. Donas Burak, Solum (comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica, LUR.
- Durston, John (1998). “Juventud rural en Brasil y México: reduciendo la invisibilidad”. LC/R.1819, Santiago de Chile, CEPAL.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones Sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina, Paidós.
- Emmison, Michael and Philip Smith (2000). *Researching the visual. Images, objects, contexts and interations in social and cultural inquiry*. London, SAGE.
- Eternod Aramburu, Sué M, et al (2006). *Un acercamiento al Modelo Renovado de Telesecundaria. Taller breve*. México, SEP.
- Feixa, Carles (1998). *El reloj de arena: culturas juveniles en México*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Fize Michel (2004). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Santiago de Chile, UNESCO – ORELAC.

- Funes, Jaume (2004). “Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los territorios escolares”. Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México – Cataluña*. México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventut, Consorci Institut d’ Infancia i Món Urba.
- Gentili, Pablo (2009). *Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina*. Buenos Aires, SITEAL, OEI, IPE-UNESCO, consultado en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>, el 14 de noviembre de 2009.
- Giddens, Anthony (2004). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- Giddens, Anthony (2001). *En defensa de la sociología*. Madrid, Alianza.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Giddens, Anthony (1997a). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.
- Giddens, Anthony (1997b). “Vivir en una sociedad postradicional” Beck et. al. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Universidad.
- Giménez, Gilberto (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. *Frontera Norte*. Vol. 9, no. 18, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, julio – diciembre, pp. 9- 28.
- Giménez, Gilberto (2003). “La investigación cultural en México. Una aproximación”. José Manuel Valenzuela Arce (coord.) *Los estudios culturales en México*. México, Fondo de Cultura Económica, Conaculta.
- Giménez, Gilberto (2005). “Cultura, identidad y metropolitanismo global”. *Revista Mexicana de Sociología*. Año LXVII. No. 3, México, Universidad Nacional Autónoma de México, julio – septiembre, pp. 483 – 512.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- Gómez E, Sergio (2002). *La “nueva ruralidad”: ¿qué tan nueva?* Santiago, Universidad Austral de Chile.
- Gómez Sollano Marcela (2004). “Imaginario sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y la escuela”. Gómez Sollano Marcela y Bertha Orozco (Coord.). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México. Seminario de análisis de discurso educativo, Plaza y Valdés.
- González Ortiz, Felipe (2005). “Migrantes en el Estado de México: patrones migratorios diversos y formas de organización. *Ciencia Ergo Sum*. Vol. 12, no. 1. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, marzo-junio, pp. 6-22.
- Graizbord, Boris y Beatriz Acuña (2007). “Movilidad residencial en la ciudad de México”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 22, no. 2. México, El colegio de México, pp. 291-335.
- Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas (2004), *¿Qué sentido tiene el Bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México, UPN
- Guzmán, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Guzmán, Carlota (1988). *Los alumnos ante la disciplina escolar. ¿Aceptación o rechazo? Estudio de caso*. (Tesis de Maestría), México, FLACSO.
- Guzmán, Carlota (2002). “Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa. Los aportes de la Sociología francesa”. *Perfiles Educativos*. México, Vol XXIV, No. 97-98, pp. 38-56.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Pomares, UNAM.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005). “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992 – 2002). Ducoing, Patricia (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II. La investigación educativa en México 1992 – 2002*. México, COMIE, IPN.

- Habermas, Jürgen (2000). *La Constelación posnacional*. Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2001). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España, SEP, Octaedro.
- Hernández Espinosa, José Antonio (2008). *Los estudiantes y la escuela secundaria. Historia de una relación tormentosa*. México, Plaza y Valdés, INACE.
- Hernández Esquivel, Juan Carlos (2003). “La distribución territorial de la población rural”. *Situación demográfica de México, 2003*. México, CONAPO.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s/f). *La secundaria principal reto del Sistema Educativo Mexicano*. Fundación Este País, consultado en <http://www.inee.edu.mx>, el 7 de noviembre de 2005.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2008). *II Conteo de población y vivienda 2005. México y sus municipios*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). *XII Censo general de población y vivienda 2000. Perfil sociodemográfico de México*. México. INEGI.
- Kessler, Gabriel (2007). “Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales”. Bruniard, Rogelio (coord.) *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en Argentina*. Argentina, UNESCO-IIPE, FIDA, SAGPA.
- Kessler, Gabriel (2004). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Kobrin, Stephen (1999). “Back to the future: Neomedievalism and the postmodern digital world economy”. Prakash, A. y Hart J.A., *Globalization and Governance*. New York, Routledge.
- Krauskopf, Dina (2004). “Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas”. Gerber, Elisabet y Sergio Balardini (Comp). *Políticas de*

- juventud en Latinoamérica. Argentina en Perspectiva*. Buenos Aires, FLACSO, Friedrich Ebert Stiftung.
- Lash, Scott (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Latapí Sarre, Pablo (2004). *La SEP por dentro. Las Políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992- 2004)*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Levinson, Bradley A.U. (1997). *Masculinities and Femininities in the Mexican Secundaria: Notes Toward an Institutional Practice of Gender Equity*. Paper prepared for delivery at the 1997 meeting of the Latin American Studies Association, Guadalajara, México.
- Levinson, Bradley A.U. (2002). *Todos somos iguales. Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, Aula XXI, México, Santillana.
- Luhmann, Niklas (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid, Trotta.
- Luhmann, Niklas (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona, Paidós.
- Macedo, Beatriz (2002). *Educación secundaria en áreas rurales. Relevancia del estudio de esta problemática*. Santiago, UNESCO-OREALC, consultado en [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion\\_secundaria\\_areas\\_rurales.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_secundaria_areas_rurales.pdf), el 29 de julio de 2007.
- Macedo, Beatriz, et al (2005). “Educación secundaria en la región. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?”, *Educación secundaria en la región. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* Santiago, OREALC.
- Macedo, Beatriz y Raquel Katzkwicz (2002). “Repensando la educación secundaria”. *Educación secundaria un camino para el desarrollo humano*. Santiago, UNESCO-OREALC.
- Maffesoli, Michel (2004a). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Maffesoli, Michel (2004b). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, Siglo XXI.
- Maffesoli, Michel (2004c). “Juventud: El tiempo de las Tribus y el Sentido Nómada de la Existencia” *JOVENes. Revista de Estudios Sobre Juventud*. Año 8, No. 20, enero-junio, pp.42 – 53.
- Mallinaci, Fortunato y Verónica Giménez (2007). “Historia de vida y métodos biográficos”, Vasilachis, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI, UNAM.
- Martínez Mercado, María Cristina (2007). Materiales educativos para Telesecundaria. México, SEP, consultado en: [http://conimagen.dgme.sep.gob.mx/memorias/documento\\_cm.doc](http://conimagen.dgme.sep.gob.mx/memorias/documento_cm.doc), el 20 de octubre de 2008.
- Medina Carrasco, Gabriel (2000). “La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales”. Medina Carrasco, Gabriel (Compilador). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Colegio de México.
- Mejía Amelia y Luis Arturo Ávila (2009). “Relaciones sociales e interacción en el aula en la secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, No. 41. México, COMIE, pp. 485-513.
- Méndez, Marlon (2005). “Contradicción, complementariedad e hibridación en las relaciones entre lo rural y lo urbano”. Ávila Sánchez, Héctor (coord.). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca, CRIM, UNAM.
- Mendoza, Carmen Cecilia (2004). “Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas”. *Geoenseñanza*. Vol. 9. no. 2, San Cristóbal, Venezuela, Universidad de los Andes, julio-diciembre, pp. 169-178.
- Merino Garmiño, Ma. del Carmen (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad. Estudiantes de Nivel Medio Superior*. (Tesis de Doctorado). Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo – Centro.



- Morduchowicz, Roxana (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Izquierdo Carlos y Cristian Solórzano (2007). “Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso”. *Perfiles Educativos*. México, Vol. XXIX, No. 116, pp. 7-40.
- Nateras Domínguez, Alfredo (2004). “Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea”. *El Cotidiano*, No. 126, UAM, julio – agosto, consultado en [ww.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12620.pdf](http://ww.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12620.pdf), el 29 de agosto de 2005.
- Navarrete, Emma Liliana (2003). “Los jóvenes en el Estado de México. Un análisis a partir de su propia concepción” *Encuesta Nacional de Juventud 2000*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Navarrete, Emma Liliana (2004). “Población y trabajo en el estado de México”. Mejía Reyes, Pablo (coord.). *La economía del Estado de México. Hacia una agenda de investigación*. Toluca, El Colegio Mexiquense.
- Navarro Kuri, Ramiro (2000). “Cultura juvenil y medios”, en José Antonio Pérez Islas, *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. Investigación sobre juventud en México. 1986–1999. Tomo I*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- OCDE (2007). *Estudios de Política Rural. México*. México, SAGARPA.
- Pacheco, Lourdes (2006). “Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México”. Rosas, Lesvia (Cord.). *La educación rural en México*. México, CREFAL, CEE.
- Pacheco, Lourdes (2004). *Juventud rural: guardianes de la ruralidad que permanece*. Seminario urbano-rural. Cuenavaca, Morelos, Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias.
- Parsons, Talcott (1964). “The school class as a social system: some of its functions in American society”. *Social structure and personality*. Toronto, The Free Press.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London, SAGE.

- Pérez Islas, José Antonio (Coord.) (2007a). *Jóvenes mexicanos. Membresía, legitimidad, formalidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud*. Tomo I. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez Islas, José Antonio (Coord.) (2007b). *Jóvenes mexicanos. Membresía, legitimidad, formalidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud*. Tomo II. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pieck, Enrique (2001). “La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México”. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México, UIA, Cinterfort/OIT, CONALEP, RET, IMJ.
- Piña Mendoza, Cupatitzio (2004). *Cuerpos posibles... cuerpos modificados. Modificaciones corporales en jóvenes urbanos: tatuajes y perforaciones en jóvenes urbanos*. México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud.
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington, PREAL.
- Quiroz, Rafael (1996). “Del plan de estudios a las aulas” en *La educación secundaria. cambios y perspectivas*. Oaxaca de Juárez, IEEPO, pp.89 – 109.
- Quiroz Estrada, Rafael (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la escuela secundaria*. (Tesis de Doctorado). México, DIE-CINVESTAV.
- Quiroz Estrada, Rafael (2003). “Telesecundarias: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 8. No. 17, México, COMIE, enero-abril pp. 221-243.
- Quiroz, Rafael (1998). “Currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria” en Gabriela Ynelán. *Todo por hacer. Algunos problemas de la educación secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., pp.97 – 120.
- Ramírez, Blanca (2005). “Miradas y posturas frente a la ciudad y el campo”. Ávila Sánchez, Héctor (coord.). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca, CRIM, UNAM.

- Reimers Arias, Fernando (2000). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI” en *Revista Ibero Americana de Educación*, No. 23, OEI, mayo – agosto, consultado en [www.OEI.com](http://www.OEI.com), el 15 de diciembre de 2005.
- Reguillo, Rossana (2008). “Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración”. Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Reguillo, Rossana (2003). “Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo”. Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) *Los estudios culturales en México*. México, F.C.E. CONACULTA, pp. 354 – 379.
- Reguillo, Rossana (2000). “Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”. Medina Carrasco, Gabriel (Coord.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México.
- Reguillo, Rossana (2007). “Legitimidad(es) divergentes”. Pérez Islas, Antonio. *Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud 2005*. Vol. 1, México, SEP, IMJ.
- Reyes Juárez, Alejandro (2009). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México, FLACSO.
- Reyes Juárez, Alejandro (2003). *Cruzando los muros. Factores socioeconómicos y culturales que inciden en el abandono de las y los alumnos adolescentes de la educación secundaria pública*. (Tesis de Licenciatura), México, FCPyS, UNAM.
- Roca, Lourdes (2004). “La imagen como fuente: una construcción de la investigación social”. *Razón y palabra*. No. 37, febrero – marzo, consultado en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n37/lroca.html>, el 5 de agosto de 2008.
- Rochex, Jean Yves (2005). *Adolescencias y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, consultado en : <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf>, el 25 de julio de 2008.

- Rochex, Jean Yves (1998). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rodríguez Morales, Zeyda (2006). *Paradojas del amor romántico. Relaciones amorosas entre jóvenes*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Rózga Luter, Ryszard y David Iglesias Piña (2004). “El proceso de industrialización en el Estado de México”. Mejía Reyes, Pablo (coord.). *La economía del Estado de México. Hacia una agenda de investigación*. Toluca, El Colegio Mexiquense.
- Saltalamacchia, Homero Rodolfo (1999). “La entrevista”. *Cuadernos de investigación*. Revista de la Asociación filosófica de Buenos Aires. Buenos Aires. Julio.
- Saltalamacchia, Homero Rodolfo (2005). *Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Segundo Tomo: El trabajo de gabinete*. Buenos Aires, El Artesano.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la educación secundaria. Institución, saberes y relaciones*. México, UPN. Plaza y Valdés.
- Santos del Real, Annette y Enna Carvajal (2001). “Operación de la Telesecundaria en zonas marginadas de México”. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2, México, Centro de estudios Educativos, pp. 69 -96.
- Santos del Real, Annette (2001). “Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que la condicionan”. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 3, México, Centro de estudios Educativos, pp. 11 - 52.
- Saucedo Ramos, Claudia (2001). *Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida*. (Tesis de Doctorado), México, DIE, CINVESTAV.
- Saucedo Ramos, Claudia (2005a). “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, julio – septiembre, Vol. 10, Núm. 26, pp. 641 – 668.

- Saucedo Ramos, Claudia (2006). “Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Vol. 11, No. 29, abril, junio, pp. 403-429.
- Saucedo Ramos, Claudia (2005b). “Los alumnos en la escuela: Sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil”. Ducoing, Patricia (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II. La investigación educativa en México 1992 – 2002*. México, COMIE, IPN.
- Saucedo Ramos, Claudia (2005c). “Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento”. Ducoing, Patricia (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II. La investigación educativa en México 1992 – 2002*. México, COMIE, IPN.
- Saucedo Ramos, Claudia, Patricia Suárez y Rafael Palacios (s/f). *La adolescencia como construcción sociocultural*. México, en prensa.
- Schütz, Alfred (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- Schütz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Documento base. Reforma integral de la educación secundaria*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, consultado en <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, el 14 de octubre de 2005.
- Secretaría de Educación pública (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México. SEP.
- Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data*. Oxford, SAGE.
- Solari, Aldo E (1968). *Sociología rural latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós.
- Sontag, Susan (2006). *Sobre la fotografía*. México, Alfagura.

- Sptizaer, Ferry Carrol (2005). "Intereses y problemas de los estudiantes". Ducoing, Patricia (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II. La investigación educativa en México 1992 – 2002*. México, COMIE, IPN.
- Strauss, A y Corbin J (2002). *La investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Suárez Herlinda y Ernesto Takayanagui (2007). "Región centro", Pérez Islas, Antonio. *Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud 2005*. Vol. 1, México, SEP, IMJ.
- Tapia Uribe, Medrado, et al (1998). "Las alternativas en la educación telesecundaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Centro de Estudios Educativos. Vol. XXVIII, no. 2, pp. 110-131.
- Tarrés, María Luisa (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México, FLACSO-México.
- Taylor, S.T y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós.
- Tashakkori, Abbas and Teddlie, Charles (1998). *Mixed methodology, combining qualitative and quantitative approaches*. California, USA, Sage Publications, Thousand Oaks, Applied Social Research Methods Series, Volume 46.
- Tedesco, Juan Carlos (2008). "¿Son posibles las políticas de subjetividad". Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2. No. 1., consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol2n1/Tedesco.pdf>, el 21 de enero de 2007.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, Emilio (2006). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Serie: Cuadernos de la Reforma, México. SEP.
- Torres, Ma. Elena (2002). *Aproximaciones a las identidades juveniles en México. Un estado del arte, segunda mitad del siglo xx*. Tesis de maestría, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Torres, Rosa María y Emilio Tenti Fanfani (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Buenos Aires, IPE UNESCO.
- UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial Sobre Educación de Dakar, Senegal. Dakar 26 – 28 de abril, consultado en [www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/darkframespa.html](http://www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/darkframespa.html), el 8 de julio de 2002.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del conocimiento*. Paris, UNESCO.
- Urresti, Marcelo (2008). “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Urteaga Pozo, Maritza (2007). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos*. (Tesis de doctorado), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Ixtapalapa.
- Valenzuela Arce, José Manuel (1997). “Culturas juveniles. Identidades transitorias” en *JOVENES. Revista de Estudios Sobre Juventud*, 3. México, enero–marzo, pp. 12–35.
- Valenzuela Arce, José Manuel (2004). “Culturas identitarias juveniles”. Reguillo, Rossana, et al. *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México – Cataluña*. México, SEP, IMJ, Secretaria General de Juventut, Consorci Institut d’ Infancia i Món Urba.
- Vela Peón, Fortino (2004). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, El Colegio de México, FLACSO, Miguel Ángel Porrúa.

- Velázquez Reyes, Luz María (2005). “Investigación sobre cultura estudiantil y transgresiones”. Piña, Juan Manuel, et al. *Acciones, actores y prácticas educativas. Tomo 2. La investigación educativa en México. 1992 – 2002*. México, COMIE.
- Vidal, Rafael y Maria Antonieta Díaz (2004). *Resultados de la prueba PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México, INEE.
- Viñas-Román, Jaime (2003). “Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable”. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. No. 1, consultado en <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>, el 29 de septiembre de 2007.
- Weber, Max (1981). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Amorrurtu editores.
- Weiss, Eduardo (2006). “Los jóvenes como estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Vol. 11, No. 29, abril, junio, pp. 359 - 366.
- Willis, Paul (1980). *Learning to labour. How working class kids get working clas jobs*. England, Gower.
- Woods, Peter y Martín Hammersley (comp.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós.
- Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina (1998). “Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar” en Ynclan, Gabriela (Coord.). *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.