



**El significado de la escuela en la construcción de metas:
La voz de los jóvenes de una secundaria bajacaliforniana.**

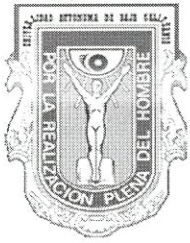
TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Leslie Ann Serrano Soennichsen

Ensenada B. C. México, Mayo 2013



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“El significado de la escuela en la construcción de metas: La voz de los jóvenes de una secundaria bajacaliforniana”

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Leslie Ann Serrano Soennichsen

APROBADA POR:

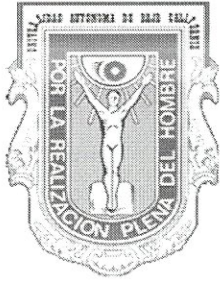
Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Directora de tesis

Dra. Carmen Pérez Frago
Sinodal

Dra. Guadalupe López Bonilla
Sinodal

Dra. Lilian Paola Ovalle Marroquín
Sinodal

Mayo, 2013



Ensenada, B.C. a 09 de Mayo de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. MacAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

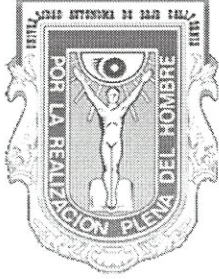
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Leslie Ann Serrano Soennichsen** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El significado de la escuela en la construcción de metas: La voz de los jóvenes de una secundaria bajacaliforniana”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Guadalupe Timajero Villavicencio



Ensenada, B.C. a 09 de Mayo de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

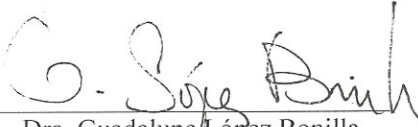
Dr. Lewis S. MacAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

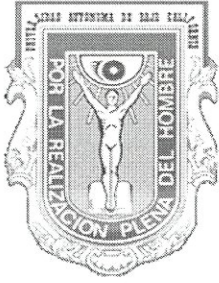
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Leslie Ann Serrano Soennichsen** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El significado de la escuela en la construcción de metas: La voz de los jóvenes de una secundaria bajacaliforniana”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 09 de Mayo de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. MacAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Leslie Ann Serrano Soennichsen** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El significado de la escuela en la construcción de metas: La voz de los jóvenes de una secundaria bajacaliforniana”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Carmen Pérez Fragoso



Ensenada, B.C. a 09 de Mayo de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. MacAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Leslie Ann Serrano Soennichsen** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El significado de la escuela en la construcción de metas: La voz de los jóvenes de una secundaria bajacaliforniana”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Lilian Paola Ovalle Marroquín

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
LISTA DE FIGURAS Y TABLAS.....	iv
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.2 Preguntas de Investigación	9
1.3 Supuestos Teóricos.....	10
1.4 Objetivos	10
1.5 Justificación y limitaciones.....	11
CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL.....	14
2.1 Juventud: Una Construcción Histórico Social.....	14
2.1.1 Algunas consideraciones históricas sobre niñez, adolescencia y juventud.....	16
2.1.2 Adolescencia y juventud: conceptos que divergen y confluyen.....	18
2.1.2.1 El concepto de adolescencia: su origen y evolución.....	18
2.1.2.2 La juventud desde una concepción sociocultural.....	24
2.1.2.3 Las explicaciones sociológicas de juventud.....	26
a) La corriente generacional y el funcionalismo.....	26
b) La corriente clasista y el estudio de las subculturas.....	29
2.2 Los Jóvenes en la Escuela: Recuperando su Voz.....	35
2.2.1 La visión de la pedagogía crítica.....	37
2.2.2 La voz de los jóvenes en el contexto escolar: de la invisibilidad al reconocimiento.....	40
2.2.2.1 El alumno en México: reconocimiento de un actor central en el proceso educativo.....	48
2.2.2.2 Estudios recientes sobre los jóvenes mexicanos: historias de abandono, desencanto y la construcción de nuevos significados.....	52

2.3 Formación de Metas, Aspiraciones e Identidad.....	59
2.3.1 Metas.....	60
2.3.1.1 Formación de metas en la etapa “adolescente”.....	62
2.3.1.2 Perspectivas y expectativas de futuro en los jóvenes: un elemento fundamental en la construcción de metas.....	64
2.3.1.3 Tipos de metas que construyen los jóvenes	66
a) Metas académicas o de logro.....	67
2.3.2 Aspiraciones.....	72
2.3.3 Identidad.....	76
2.3.3.1 La formación de identidad en la escuela.....	79
CAPÍTULO III. MÉTODO.....	84
3.1 Enfoque de investigación.....	84
3.2 Diseño.....	86
3.3 Contexto.....	87
3.4 Proceso de recogida de datos.....	91
3.4.1 Ingreso al campo.....	91
3.4.2 Fases de investigación.....	91
3.4.3 Participantes.....	93
3.4.4 Instrumentos y técnicas.....	95
3.4.4.1 Observación y diario de campo.....	95
3.4.4.2 Cuestionario.....	96
3.4.4.3 Entrevistas.....	97
3.4.4.4 Grupo focal.....	98
3.5 Análisis de los Datos.....	100
CAPÍTULO IV. EL ENTRETEJIDO DE SIGNIFICADOS: LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE METAS EN JÓVENES.....	103
4.1 Cuestionario.....	103
4.2 Entrevistas.....	109
4.2.1 Los jóvenes: su contexto y su entorno familiar.....	109
4.3 Categorías Emergentes del Análisis Inductivo de las Entrevistas y Grupo Focal.....	121
4.3.1.El significado de la escuela.....	121
4.3.1.1 Progreso, utilidad y convivencia.....	121
4.3.2 Los nuevos significados de la escuela.....	125
4.3.3 Las metas.....	129

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	133
5.1 Una Última Conversación con los Jóvenes.....	137
5.2 Conclusiones.....	140
REFERENCIAS.....	144
APÉNDICES.....	158
A. Cuestionario Aplicado a Grupo 3° A.....	158
B. Guía de Entrevista y Grupo Focal Aplicada a Participantes Seleccionados del Grupo 3° A.....	160
C. Tabla de trabajo de categorización y codificación.....	161

DEDICATORIA

Este trabajo nació del amor y el interés hacia las poblaciones jóvenes de nuestra sociedad. Durante más de diez años he tenido la oportunidad de servir en el Programa de Empoderamiento Espiritual de Prejóvenes de la Comunidad Internacional Bahá'í, la cual se da a la tarea de apoyar el desarrollo de las capacidades de los jóvenes entre 12 y 15 años a partir de tres áreas de enfoque: el desarrollo moral y espiritual, el intelectual y el desarrollo de capacidades para el servicio a la comunidad y a la sociedad. Esta faceta de mi vida personal cobra importancia por el contacto que me ha permitido tener con jóvenes de la edad antes mencionada. En este contexto educativo informal y comunitario (en ámbitos rurales y urbanos de clases socioeconómicas diversas) las interacciones con dichos jóvenes me brindaron una visión de las capacidades latentes que poseen y las abundantes actitudes de los adultos y la sociedad en general que subvaloran dichas capacidades y el potencial que ofrecen para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es por eso que dedico enteramente este trabajo a dos grupos de jóvenes:

Los integrantes del hermoso grupo prejuvenil del Sexto Ayuntamiento: Ariana, Cristina, Francisco, Jonathan, Jorge, Julio, Laura y Wendy, quienes son amigos verdaderos y una gran inspiración en mi vida.

A los jóvenes del grupo 3° A de la escuela secundaria participante en este estudio. Especialmente aquellos que participaron en las entrevistas y que con sus palabras confirieron destellos de esperanza, en un mundo tan necesitado de humanidad. Todo este trabajo es finalmente un proceso que nace de su colaboración y por lo tanto es más de ellos que mío.

AGRADECIMIENTOS

Aunque esté de más, pues es la Fuente de toda bondad, agradezco a Dios, pues finalmente cualquier éxito o logro en la vida es gracias a la interacción entre el esfuerzo propio y las confirmaciones y bendiciones de Dios, las cuales proveen visión en la oscuridad, capacidad cuando uno cree que no la tiene y la fuerza para seguir cuando no se tiene fuerza.

A mis padres, quienes me confirieron el regalo más grande de Fe y amor a la humanidad, así como una profunda sed de conocimiento y ni se diga, todo el apoyo que se puede imaginar para la conclusión de este trabajo.

A mi esposo Raúl e hija Zaynab quienes son un pilar e inspiración en mi vida diaria y quienes me acompañan con amor, comprensión y alegría en esta senda de la vida.

A mi Directora de Tesis, Guadalupe Tinajero, quien más que maestra y tutora, fue una verdadera colaboradora y amiga en este proceso arduo. Ella me trató no como una estudiante, sino como una colega y en ese sentido, me brindó confianza y seguridad. En verdad agradezco profundamente su paciente guía y constante apoyo, incluso en los momentos más difíciles de este proceso.

A mis revisoras, Dra. Carmen Pérez Fragoso, Dra. Guadalupe López Bonilla y Dra. Lillian Paola Ovalle Marroquín, por su valioso tiempo, sugerencias y aportes a este trabajo, así como su flexibilidad y comprensión.

A mis maestros y compañeros del IIDÉ, con quienes pude adentrarme en espacios valiosos de aprendizaje y convivencia, así como el personal administrativo quien hizo posible el exitoso término de este trabajo.

A los directivos, personal docente y administrativo de la secundaria participante en este estudio, quienes con su tiempo y espacio hicieron posible la realización de la investigación.

Finalmente, pero no por ser menos importante, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), quien en primer lugar permitió, a través de los recursos que me brindó, dedicarme a la realización de este trabajo.

RESUMEN

El presente estudio se realizó en una Secundaria General de régimen público en la ciudad de Ensenada, Baja California, durante el periodo de marzo 2011 a marzo 2012. El objetivo de la investigación fue conocer el significado que tiene la escuela para los alumnos de secundaria en relación al logro de sus metas y aspiraciones a futuro.

La investigación se caracterizó por un diseño metodológico de *etnografía enfocada*, el cual permitió integrar las técnicas de la observación, la entrevista, el grupo focal y el cuestionario para la recolección de los datos. Las observaciones realizadas a inicio del trabajo de campo sirvieron de base para conocer y acercarse al contexto. Para la aplicación de las otras técnicas se trabajó con un grupo asignado de 3er. grado de secundaria, el cual participó en la realización de un cuestionario con preguntas abiertas respecto a metas y proyecto de vida. Además, de 12 alumnos voluntarios, se seleccionaron a 6 para colaborar en las entrevistas y otros 6 en el grupo focal.

El proceso de análisis arrojó que para los jóvenes la escuela posee significados diversos, mas coincide la mayoría en que ésta es un medio para el progreso, que confiere conocimiento y herramientas concretas que sirven para acceder a estudios superiores. A su vez, fue posible identificar que los jóvenes construyen metas en esta etapa, principalmente metas de logro relacionadas a lo académico/profesional y en un menor grado personales/familiares.

Se concluye que en el caso de estos jóvenes, la escuela cumple una función de ser un puente o peldaño para el acceso a niveles superiores de estudio, y en este sentido contribuye a la construcción de sus metas. No obstante, es importante reconocer la diversidad y preponderancia de factores que están involucrados en el proceso de construcción de metas en jóvenes y que se vio reflejado en este estudio: el apoyo de la familia, el acceso a información pertinente, becas y oportunidades diversas, recursos económicos, entre otros.

PALABRAS CLAVE: significado de la escuela, educación secundaria, metas, etnografía enfocada.

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura	Descripción	Página
1	Croquis de la escuela	90

Tabla	Descripción	Página
1	Características generales de la escuela	89
2	Fases de proyecto de investigación	92
3	Rango de calificaciones del grupo 3° A	94
4	Distribución de género en grupo 3° A	95
5	Árbol de categorías y códigos	102
6	Respuestas de participantes respecto a metas y acciones para lograr el futuro esperado	105
7	Obstáculos y oportunidades que visualizan los jóvenes en el logro de sus metas	107
8	Respuestas de participantes relativas a modificaciones o cambios que tendrían que hacer para alcanzar el futuro deseado	108
9	Personas que visualizan los jóvenes que son de mayor apoyo para el logro de sus metas	108

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La escuela, invención del siglo XIX y tradicionalmente el espacio creado por la sociedad para educar formalmente a las generaciones más jóvenes, actualmente tiene que responder a la complejidad inherente del mundo en el que vivimos. Un mundo caracterizado por ser cada vez más global e interrelacionado, en donde estamos forzados a encontrar puntos de acuerdo en medio de la diferencia cultural, política, religiosa y socioeconómica. Además, es un mundo en el que los espacios educativos y recreativos ya no necesariamente son equivalentes a espacios físicos y presenciales, sino que se caracterizan cada vez más por el uso de herramientas tecnológicas y por interacciones entre personas en contextos no presenciales.

En este contexto es pertinente ahondar en el significado que tiene la escuela actualmente para los jóvenes entre los 12 y 15 años, quienes además de encontrarse inmersos en este mundo cambiante, se encuentran en una etapa de formación de identidad en la que idealmente construyen metas para su vida futura.

En México, un joven entre los 12 y 15 años comúnmente se encuentra cursando la educación de nivel secundaria. En términos generales, las instituciones educativas y gubernamentales tienden a denominar a los estudiantes de este nivel como adolescentes. De hecho, este es el término oficial utilizado para referirse a los jóvenes de dicha edad en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para este nivel educativo. Para esta investigación, sin embargo, utilizaré el concepto de joven para referirme al estudiante de educación secundaria.

Esto tiene sentido, ya que en años recientes han surgido líneas de investigación que cuestionan la concepción tradicional del adolescente. Este es el caso de *Positive Youth Development* (PYD), asociación estadounidense que reúne a una serie de

investigadores, mayormente del campo de la psicología, pero también de las ciencias sociales y educativas. Dichos investigadores se adhieren a la idea de que los jóvenes son individuos en desarrollo que despliegan una reserva de capacidades y que pueden ser guiados para convertirse en constructores positivos de la sociedad (Lerner, Lerner y Phelps, 2008). Rechazan la concepción de que la etapa de la adolescencia es inherentemente una de crisis y riesgo. Sostienen además, que el supuesto tradicional de carencia con el que se relaciona al adolescente ha influenciado una visión fragmentada del desarrollo del joven en investigadores, maestros, padres y adultos en general.

Aunque PYD es un marco conceptual mayormente desarrollado en el contexto de Estados Unidos de América, sirve para ilustrar la posibilidad de concebir al joven desde una perspectiva de construcción de capacidad a diferencia de una serie de carencias fisiológicas, psicológicas, sociales y morales que dan lugar a una problemática social. A partir de un enfoque sistémico, PYD contribuye a reconocer que la trayectoria de un joven no es necesariamente fija, sino que puede ser significativamente influenciada por factores diversos en su hogar, escuela y comunidad (Lerner *et al.*, 2008).

En nuestro país también ha habido un interés significativo en las últimas dos décadas, de parte de investigadores educativos, por caracterizar el nivel de educación secundaria y profundizar en las prácticas escolares al interior del mismo. Ejemplo de esto son los estudios realizados por Rafael Quiroz (1992), Mónica Díaz (1998), Etelvina Sandoval (1998), Bradley Levinson (2002) y Claudia Saucedo (2007). Dichos autores han intentado profundizar en el conocimiento de la dinámica al interior de la escuela secundaria y las complejas relaciones que se dan entre maestros, alumnos y directivos.

Llaman la atención, en particular, los estudios de Levinson (2002) y Sandoval (1998) porque logran rescatar, en alguna medida, la voz de los alumnos para poder

comprender desde su perspectiva el sentido que le dan a la escuela y a las experiencias y prácticas escolares que se dan al interior de la misma.

En años más recientes ha surgido un interés por conocer la voz de los estudiantes en países iberoamericanos tales como Argentina, Chile y España en el nivel de secundaria (que en estos países abarca lo que en México se considera el nivel de secundaria y educación media superior). En el caso de México las investigaciones más recientes en relación al sentido que tiene la escuela para los estudiantes, se han realizado mayormente en el nivel de Educación Media Superior, como los estudios de Saucedo (2005), Hernández (2006), Guerra (2007) y Guerrero (2007). Aún son escasos, sin embargo, los estudios de esta índole en el nivel de secundaria en el contexto mexicano, sobre todo en relación al significado que los jóvenes de este nivel le confieren a la escuela en cuanto a la formación de sus metas y aspiraciones.

De particular interés para este estudio es el contexto de la escuela secundaria como un espacio social, en donde los jóvenes de entre 12 y 15 años pasan gran cantidad de su tiempo y en el cual a través de sus diversas experiencias en el aula y patio escolar, la convivencia con compañeros y las interacciones con maestros, directivos y demás actores escolares, se genera un proceso formativo.

Tomando en cuenta que los jóvenes de secundaria están en una etapa de desarrollo de capacidades críticas para su futuro y que la escuela es uno de los espacios sociales en donde se forman idealmente algunas de estas capacidades, cabe preguntarse ¿Cómo conciben los jóvenes su experiencia en este tramo particular de su educación formal?

El presente informe de investigación se compone de diversos capítulos que, en conjunto, trazan el recorrido para la recuperación de las voces de los jóvenes. Inicia con

el planteamiento del problema, así como la enunciación de las preguntas y objetivos de investigación. Igualmente se anotan los supuestos teóricos y las limitaciones del estudio.

En el Capítulo II se profundiza respecto a los conceptos de juventud, la escuela y la formación de metas, aspiraciones e identidad en jóvenes. Igualmente se sintetizan los estudios más significativos que han contribuido a la comprensión y ampliación de los mismos, además de que brindaron una base firme para guiar el presente estudio.

En el capítulo del Método se especifica el por qué se trabajó desde un enfoque metodológico etnográfico, el cual, desde mi punto de vista, confiere la posibilidad de adentrarse a una población particular y explorar las condiciones, razones de ser y prácticas de dicha población en su contexto. Esta aproximación permitió utilizar herramientas de indagación específicas que, consideré, pudieran aportar nueva luz sobre los significados detrás de los fenómenos que se estudian.

En el capítulo IV se describen los análisis del material recabado a través del cuestionario y entrevistas. Finalmente, se presentan las conclusiones que arrojó la realización de esta investigación.

Estoy convencida de que este trabajo puede ser una aportación al campo educativo desde la perspectiva teórica-metodológica utilizada, ya que aún son escasos los estudios en secundaria desde este enfoque en el país, y tal vez uno de los primeros en la región de Baja California.

1.1 Planteamiento del Problema

Durante los años 80 y 90 se realizaron una serie de esfuerzos orientados hacia la modernización de la educación en México. Sobre todo, hubo un énfasis en mejorar la calidad de la educación básica y aumentar el nivel de escolaridad de la población mexicana (Tatto, 2004). Este fenómeno fue característico no sólo de México, sino de

una serie de países en América Latina y mostró ser la tendencia preponderante durante ese periodo en la región (Krichesky, 2008; Pereyra, 2008). Una de las medidas tomadas por el Estado Mexicano en este sentido fue establecer la obligatoriedad de la educación secundaria en el país. A partir de 1993, se modificaron los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo una educación básica obligatoria de nueve grados (SEP, 2002).

Estas iniciativas trajeron una ampliación de las oportunidades de acceso, así como un crecimiento en la cobertura en este nivel educativo. La Secretaría de Educación Pública (SEP) confirma este hecho al reportar que entre los ciclos escolares 1993-94 y 2001-02, se vio un aumento en la matrícula de 26% (SEP, 2002).

De acuerdo con Santos del Real (2005), el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad de la secundaria tiene, cuando menos, dos implicaciones para el sistema educativo y para la política que lo rige:

En primer lugar, el Estado debe asegurar las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente a los quince años). En segundo, debe garantizarse que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículo común, independientemente de sus desiguales condiciones de vida y puntos de partida (p. 29).

Pereyra (2008) explica que la masificación de la educación secundaria significó nuevos desafíos para los sistemas educativos en Latinoamérica.

Las evidencias empíricas permiten suponer las dificultades de adaptar los dispositivos institucionales y pedagógicos al perfil social y cultural de los nuevos estudiantes. Efectivamente, los estudiantes secundarios provenientes de los hogares con menores recursos económicos son los que presentan mayores niveles de rezago etario y los que más dificultades tienen para completar el nivel” (p.133).

Por otra parte Krichesky (2008) afirma que la expansión de la matrícula durante estos años en la región no necesariamente se manifestó en una mejora de otros indicadores tales como niveles de repetición, abandono y extraedad.

En México, a pesar de los esfuerzos para asegurar la cobertura en este nivel, aún no se ha logrado un acceso universal a la educación posprimaria para la población de esta edad. De acuerdo a datos del ciclo escolar 2008-09, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) reporta que 72% de la población entre los 12 y 17 años se encontraba matriculado en nivel secundaria, por lo que aproximadamente 28% de la población en esta edad no accede a estudios de secundaria. Asimismo, las cifras de acceso y eficiencia terminal de este nivel son menores cuando se toman en cuenta aspectos como el género y el origen étnico (Weiss, 2005).

También, las estadísticas de índole internacional indican que México es uno de los países, junto con Guatemala, Honduras y Nicaragua, que presentan porcentajes más altos de niños y adolescentes desescolarizados (Pereyra, 2008).

Es claro que la matrícula en secundaria en los últimos años ha aumentado. Se sabe también que de los estudiantes que egresan de primaria, 96.5% de ellos logra ingresar a secundaria (INEGI, 2010). A pesar de esto, la obligatoriedad parece no asegurar la permanencia de los estudiantes en secundaria, y mucho menos su tránsito a niveles subsecuentes del sistema educativo.

A nivel nacional, de cada 100 alumnos 96 logran ingresar a educación media superior (INEE, 2009). Este indicador mide la eficacia del Sistema Educativo Nacional para atender a la población demandante de este nivel educativo y permite conocer el número de alumnos egresados de educación básica que logran ingresar al nivel medio superior. Habría que tomar en cuenta, no obstante el elevado nivel de absorción de

secundaria a educación media superior, que sólo el 83% de los alumnos consigue finalizar en tiempo y en forma sus estudios de secundaria (INEGI, 2010).

La SEP (2002) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009) registran un aumento gradual en el porcentaje de deserción escolar en este nivel educativo durante la primer década del siglo XXI. En el ciclo 1993-94 era de 6.3%; y para el ciclo 2000-01 había aumentado a 6.5% (SEP, 2002). Datos del INEE (2009), respecto al ciclo 2007-08, revelaron que el porcentaje ascendió a 6.8% a nivel nacional, a diferencia del nivel primaria que presenta una tasa de deserción del 1.1%.

Es notorio que un grupo considerable de jóvenes no termina sus estudios de secundaria en el tiempo estimado y que existen alumnos en extraedad presentes en este nivel educativo. De acuerdo a datos del INEGI (2010), la eficiencia terminal en educación secundaria es de 80.9%, lo que significa que dos estudiantes de diez no logran terminar sus estudios en el tiempo establecido. Asimismo, el INEE (2009) reportó que la deserción en secundaria es significativamente más alta en escuelas públicas (7.2%) que en las privadas (1.5%).

En un documento base que justificó en su momento, la implementación de una Reforma Integral al nivel de secundaria en México, la SEP (2002) reconoce entre otras cosas que:

Sin desconocer la influencia que tienen ciertas variables de contexto sobre la *decisión* de abandonar los estudios (como la necesidad de migrar en busca de mejores oportunidades de empleo), se ha encontrado que la deserción en secundaria está asociada de manera importante con el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela (IMJUVE, 2002); lo anterior constituye una poderosa invitación a preguntarse por el sentido que tienen los aprendizajes que ofrece este nivel educativo para la vida presente y futura de los adolescentes (SEP, 2002: 7).

En este sentido, en el 2006 el currículum de la educación secundaria se reformó con el propósito de responder a las necesidades de dicho nivel educativo. Como

respuesta a estas necesidades, la Reforma Integral de la Educación Secundaria propone, como uno de sus elementos centrales, la puesta en marcha de un espacio llamado Tutorías, que se establece como asignatura dentro del horario normal de clase. Dicha asignatura constituye “un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida” (SEP, 2007: 13). En este marco, la escuela secundaria se considera un espacio que enriquece y hace posible el diálogo y la reflexión mediante un modelo de acompañamiento comprensivo y solidario por parte de los docentes.

El plan de estudios de tutorías establece la regularidad de una hora a la semana para la asignatura, durante los tres grados que conforman la educación secundaria. Dicho espacio curricular se propone para “el desarrollo de actividades de discusión y análisis de grupo en torno a cuatro ámbitos” (SEP, 2007: 14), a saber; a) La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela; b) El seguimiento al proceso académico de los estudiantes; c) La convivencia en el aula y en la escuela; d) Orientación académica y para la vida.

Así, la tutoría asume un papel preventivo y a la vez formativo, en tanto que se interesa en aquellos aspectos del desarrollo del joven que aseguren su permanencia en este nivel educativo y, por otro lado, en aquellos que contribuyan al “proceso de autoconocimiento de los alumnos en lo que respecta a sus potencialidades, aspiraciones y necesidades de formación en el terreno académico” (SEP, 2007: 22).

Uno de los propósitos principales del ámbito de Orientación Académica y para la vida, es contribuir a la formación de metas y proyecto de vida en los estudiantes. El espacio de tutorías busca confrontar diversos escenarios profesionales y académicos con

las expectativas y metas que los jóvenes pudieran concebir para su futuro. En este sentido el programa sugiere buscar estrategias para ayudar a los estudiantes a visualizar las acciones necesarias para alcanzar las metas planteadas, así como realizar actividades concretas que contribuyan a que el joven “identifique sus necesidades, potencialidades y aspiraciones personales; reflexione sobre diversos aspectos del trabajo escolar que favorecen determinadas capacidades y explore opciones de escenarios profesionales, laborales y académicos que ofrece el entorno” (SEP, 2007:22), entre otros.

A partir de estas anotaciones es posible visualizar el valor que se le concede desde el currículo de educación secundaria a la conformación de metas y aspiraciones de los estudiantes en relación a su trayectoria escolar y las posibilidades que vislumbran para su futuro.

1.2 Preguntas de Investigación

Dadas las consideraciones expuestas respecto a las condiciones de los alumnos en este nivel educativo, surgen numerosas reflexiones e interrogantes sobre el futuro próximo que les espera a los jóvenes de México y de Latinoamérica. En este sentido, es pertinente desde la perspectiva que se propone profundizar respecto a las siguientes preguntas:

¿Qué significado tiene la escuela para los alumnos de secundaria, en relación al logro de sus metas y aspiraciones a futuro?

¿Qué tipo de metas y aspiraciones construyen los jóvenes de secundaria?

Desde el punto de vista de los jóvenes de secundaria ¿qué papel juega la escuela en la construcción y el logro de sus metas?

1.3 Supuestos Teóricos

Los supuestos teóricos que guiaron al presente estudio fueron los siguientes:

Los jóvenes son individuos en desarrollo que despliegan una reserva de capacidades y que pueden ser guiados para convertirse en constructores positivos de la sociedad (Lerner, Lerner y Phelps, 2008).

Las metas se entienden como representaciones internas de los estados deseados (Austin y Vancouver, 1996) y se encuentran relacionadas con la formación de la identidad, la consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro (Sanz de Acedo, Ugarte & Lumbreras, 2003).

Una aspiración es el resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación (García- Castro y Bartolucci, 2007).

La escuela secundaria es un espacio en donde se forma la identidad en los jóvenes (Levinson, 2002), la que a su vez se puede relacionar a la formación de metas y aspiraciones a futuro.

1.4 Objetivos

General

Conocer el significado que tiene la escuela para los alumnos de secundaria en relación al logro de sus metas y aspiraciones a futuro.

Específicos

Identificar el tipo de metas y aspiraciones que construyen los jóvenes de secundaria.

Explorar, desde el punto de vista de los jóvenes, el papel que juega la escuela en la construcción y el logro de sus metas y aspiraciones.

1.5 Justificación y Limitaciones del Estudio

Dadas las condiciones socioeconómicas y educativas de la sociedad actual, no es sólo pertinente sino necesario conocer lo que opinan los jóvenes sobre su experiencia escolar. Duro (2008) hace un llamado para identificar los problemas e intereses de los jóvenes y convertirlos en asuntos públicos, pues solo así sus derechos y obligaciones podrán ser revalorizados para la construcción de políticas públicas. Asimismo, no es suficiente recabar información estadística respecto a las condiciones generales de este grupo de edad o de cierto nivel educativo, sino que es preciso construir información “acerca del problema desde otras metodologías que aportan la mirada de los jóvenes y el enfoque local” (Borzese y Bottinelli, 2008: 127).

El proceso de recuperación de las voces de los jóvenes en el contexto escolar debe verse, entonces, no sólo como una acción que busca el reconocimiento de la persona joven y del acto educativo como un proceso esencialmente humano; sino además, en las condiciones prevalecientes del contexto educativo, como una necesidad apremiante, una herramienta valiosa para poder identificar aquello que permitirá una mejora de la educación que busca formar a las futuras generaciones.

Por otro lado, las preguntas y reflexiones surgidas de previas investigaciones, así como la condición actual del nivel educativo de secundaria en México, hacen clara la necesidad de indagar nuevamente el sentido que les brinda la escuela a los alumnos y la relación que ellos establecen entre la escuela, su vida presente y sus posibles metas a futuro, sean de corto, mediano o largo plazo. Los estudios pioneros realizados en México en el nivel de educación secundaria, como los de Quiroz (1992), Díaz (1998), Sandoval (1998), Levinson (2002) y Saucedo (2007), por citar algunos, aunque proveen una base sólida de la cual partir para realizar indagaciones en torno a la voz de los estudiantes de secundaria, hacen ver el vacío y las preguntas pendientes que aún quedan

por explorar en el contexto mexicano, específicamente en cuanto a las metas que construyen los jóvenes y a su percepción de la escuela en su proceso de formación. Este trabajo busca aportar un grano de arena a esta exploración, así como reflexionar en torno a conceptos centrales que contribuyen a comprender de manera más integral aquello que estamos indagando, a saber: los significados que los jóvenes le otorgan a la escuela, y el papel que juega en el logro de sus metas.

Por otra parte, debido a que este estudio se llevó a cabo principalmente con un grupo de alumnos específicos de una secundaria pública con características particulares en un contexto social y cultural particular, es importante mencionar que no está dentro de su alcance generalizar los resultados a otros contextos que difieran del mismo.

Cuando se negoció el acceso a la secundaria en la que se realizó el estudio, el grupo con el que se trabajaría fue asignado directamente por la directora. No es claro si el grupo fue asignado por alguna razón en particular; sin embargo, en algunas conversaciones informales con docentes ellos se expresaban del grupo como un “buen grupo” que sí poseía metas. Esto hace pensar la posibilidad de una variedad de resultados dependiendo de los jóvenes que participen en un estudio. Por otro lado, es importante mencionar que la participación de los jóvenes en las entrevistas y grupo de discusión fue completamente voluntaria. Aunque hubo una buena respuesta del grupo por participar en general, y su voz se ve reflejada en alguna medida en el cuestionario que se aplicó a todo el grupo, es válido preguntar respecto a las voces de aquellos alumnos que no quisieron participar en las entrevistas y el grupo focal.

Finalmente, es pertinente reconocer que el tiempo de trabajo de campo no fue suficiente de acuerdo a los estándares de un estudio etnográfico tradicional, y esto merma en alguna medida la profundidad respecto al contexto y en general de los datos. A pesar de esto fue posible hacer una reestructuración de la metodología a una

etnografía enfocada que permite tiempos más cortos, así como la aplicación de instrumentos que sirven para complementar los datos.

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo consiste por un lado, en la revisión de algunos conceptos centrales detrás del tema que nos aboca, así como la revisión de estudios previos que han indagado en estos conceptos y temática general de este estudio. Son tres temas generales los que se revisan: el concepto de juventud, partiendo desde sus diferentes acepciones y líneas teóricas que lo han estudiado; el tema del joven en la escuela y la recuperación de su voz; y finalmente, los conceptos interrelacionados de metas, aspiraciones e identidad, específicamente en lo que concierne a su construcción por el joven en el contexto escolar.

2.1 Juventud: Una Construcción Histórico-Social

El concepto de juventud es polisémico (Reyes, 2006), por lo que es difícil llegar a una definición particular y estática referente a ella. Esto se debe en gran parte a la diversidad de perspectivas y líneas científicas que la han estudiado. Algunos autores han hablado de ella en términos de una construcción sociocultural. Bourdieu, por ejemplo, afirmaba que juventud no era más que una palabra:

La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir esos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (como se cita por Reyes, 2006: 25).

En este sentido, algunos autores apuntan que la categoría juventud no debe considerarse como homogénea y universal, sino también debe considerarse la diversidad

de la realidad y el contexto de los jóvenes. A esto hay que añadir el hecho de que la juventud no tiene unos límites de edad precisos (Reyes, 2006; Souto, 2007)¹.

Además, en la literatura sobre el tema se encuentra, en ocasiones, un uso indistinto entre los términos juventud y adolescencia, y entre éste último y pubertad. Comprender, por lo tanto, el origen de cada uno de estos términos permite entender los límites teóricos detrás de cada uno para generar una visión de juventud que sirva de base para estudiar temas relacionados con su realidad.

Tomando todo esto en consideración, se analiza el concepto de juventud desde una perspectiva histórico-social (Ferraroti, 2008; Reyes, 2006; Rosenmayr, 2008; Souto, 2007), de acuerdo al tiempo y el contexto histórico particular que se está viviendo (Eisenstadt, 1995). Souto afirma:

El marco para entender la juventud debe incluir por tanto, la continuidad y el cambio, las relaciones dentro y entre los diferentes grupos de edad, y las divisiones sociales de clase, género, raza y/o etnia, en un proceso en el que los jóvenes se interrelacionan con muchas instituciones -como la escuela, la familia...o el Estado- de una forma común y específica, diferente a la de otros grupos de edad. La juventud deviene así, un proceso de socialización (p. 182).

Es oportuno preguntar si las concepciones y teorías construidas respecto a la juventud son suficientes para explicar y comprender a la persona joven que vive actualmente en nuestra sociedad y, si es posible, construir una visión de la misma que tome en cuenta otros elementos de la realidad humana ignoradas hasta ahora en la literatura.

¹ Aunque la ONU, por lo general y en términos estadísticos, señala que la juventud comprende entre los 15 y 24 años de edad.

2.1.1 Algunas consideraciones históricas sobre niñez, adolescencia y juventud

En sociedades contemporáneas occidentales utilizamos la edad de nuestro cuerpo físico para definirnos y para dar significado a nuestra identidad y acciones, y sin embargo, no siempre ha sido así (Skelton y Valentine, 1998:2).

Aunque el concepto de juventud es uno que se remonta a los tiempos más remotos de la historia humana, desde las sociedades primitivas a las primeras civilizaciones de la Antigüedad, no es hasta la etapa de la modernidad cuando se empieza a considerar a la juventud como grupo social definido. En las sociedades europeas preindustrializadas no existía una clara distinción entre la infancia y otras fases de la vida preadulta (Souto, 2007).

Durante la época medieval eran casi inexistentes las imágenes o figuras de niños. De hecho, el niño, después de pasar por su etapa de infante o de un estado de dependencia, era considerado como un *adulto en miniatura o pequeño adulto* (Ariès, como se cita en Skelton y Valentine, 1998: 2). De ahí la afirmación de Souto (2007): “a partir de los siete años los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres” (p.172).

Los análisis que señalan los factores influyentes en la configuración de la juventud como un grupo de edad definido son extensos. En principio se reconoce que la conformación de éste se inició en Europa alrededor de finales del siglo XVIII y principios del XIX (Pérez, 2008, Souto, 2007). Se señalan como factores importantes las circunstancias y condiciones generadas por los procesos económicos, sociales y políticos de la modernización tales como:

La regulación del acceso al mercado laboral y de las condiciones de trabajo de niños y adolescentes; el establecimiento de un periodo de educación obligatoria que se fue ampliando con el paso del tiempo...la creación de “ejércitos nacionales” a través del servicio militar obligatorio; o la regulación del derecho de voto (Souto, 2007: 173).

Estas transformaciones contribuyeron a que se alargara el periodo de dependencia de los jóvenes en relación a su edad, les confirió un perfil único y característico y, además, facilitaron su organización como grupo de edad así como su actuación de forma independiente.

Aunque los procesos de educación e instrucción en la Edad Media y pre-moderna sólo tuvieron relevancia para una minoría de hombres de clases altas, diversos autores coinciden en que uno de los factores más significativos que contribuyó a la conceptualización de juventud y en su separación de la edad adulta fue el establecimiento de la educación formal obligatoria (Pérez, 2008, Skelton y Valentine, 1998, Souto, 2007, Zebadúa, 2008). De hecho, se puede afirmar que la instauración de la institución escolar representa uno de los más grandes hitos en el surgimiento de nuestro concepto como sociedad, de niñez y juventud (Eisenstadt, 1995; Feixa, 2006; Pérez, 2008; Skelton y Valentine, 1998; Souto, 2007).

En este sentido, las ideologías y planteamientos pedagógicos de Juan Jacobo Rousseau y Juan Enrique Pestalozzi fueron determinantes en establecer los fundamentos de la educación estatal y nacional a finales del siglo XVIII (Pérez, 2008). En particular, la publicación, en 1762, de la obra de Rousseau titulada *Emilio o de la Educación* se considera un parteaguas en el reconocimiento de la etapa de la juventud (Pérez, 2008; Zebadúa, 2008). En dicha obra, Rousseau separa al niño del adolescente y a éste del adulto. Establece la etapa de los 12-13 años como un *tercer estado de la niñez* y define a la adolescencia como un segundo nacimiento: un periodo turbulento, crucial en el desarrollo del individuo (Criado, 1998).

Pérez (2008), en un análisis introductorio a la evolución del concepto de juventud, define tres vertientes de pensamiento que se generaron a partir de la obra de

Rousseau y que han contribuido desde diferentes perspectivas a la definición del concepto de juventud: la pedagógica, la psicológica y la social.

La perspectiva pedagógica, que consistió en el reconocimiento por parte del Estado del derecho a una instrucción para niños y adolescentes, otorgó poca atención al adolescente. En cambio, el enfoque psicológico (que delimitó el término de la adolescencia como segundo nacimiento), asumió como temática central la adolescencia como una etapa de la vida del hombre caracterizada por crisis. Finalmente, la corriente social, que situó a la juventud en la escuela, la estudia como un grupo con características propias e incorpora el contexto social donde se desenvuelve.

2.1.2 Adolescencia y juventud: conceptos que divergen y confluyen

2.1.2.1 El concepto de adolescencia: su origen y evolución

El término *adolescencia* surge, por primera vez, en el discurso científico en 1904 en la obra de Stanley Hall titulada *Adolescence: it's Psychology and its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Esta obra se puede considerar el primer tratado teórico sobre la juventud contemporánea (Feixa, 2006). Dicha obra describía la etapa de la adolescencia como una de *sturm und drang*, es decir, de tormenta y agitación (Feixa, 2006; Lerner, 2005, Souto, 2007).

Hall retoma la teoría darwiniana de la evolución biológica para explicar cómo la personalidad lleva incorporada la historia del género humano, generando así una *teoría psicológica de la recapitulación*. Feixa (2006) explica esta teoría de la siguiente manera:

[...] cada organismo individual, en el curso de su desarrollo, reproduce las etapas que se dieron a lo largo de la evolución de la especie, desde el salvajismo a la civilización. La adolescencia, que se extiende de los 12-13 a los 22-25 años, corresponde a una etapa prehistórica de turbulencia y transición, marcada por migraciones de masa, guerras y culto a los héroes. El autor la describe como un

período de *storm and stress* (tormenta y agitación), concepto equivalente al *sturm und drang* de los románticos alemanes y utilizado para definir la naturaleza "crítica" de esta fase de la vida (p.4).

Esta conceptualización del adolescente dominó gran parte de la teoría psicológica del siglo XX, influyendo además en la concepción general de la sociedad con respecto a esta edad. De acuerdo con Feixa (2006), la obra de Hall tuvo gran "eco entre educadores, padres, madres, responsables políticos y dirigentes de asociaciones juveniles" (p.5). Así, la psicología ofreció una teoría normativa que explicaba a la adolescencia como una etapa universal de convulsión inevitable para el individuo (Steinberg y Lerner, 2004), poniendo además en segundo plano otros aspectos que influyen en el desarrollo como el entorno social y cultural.

Steinberg y Lerner (2004) describen la evolución de la investigación relativa a la adolescencia a partir de la obra de Hall hasta la actualidad en términos de fases. La primera fase se dio en los primeros 70 años del siglo XX y se caracterizó por la generación de grandes modelos teóricos que fueron de naturaleza descriptiva más que empírica, buscando describir en términos generales, diferentes facetas del desarrollo del adolescente. Algunos ejemplos de estos "grandes modelos", fueron la misma obra de Stanley Hall, los trabajos de psicoanalistas como Sigmund y Anna Freud y Erik Erikson. Incluso la teoría de desarrollo cognitivo de Jean Piaget, aunque no se enfocó estrictamente a la adolescencia *per se*, también llegó a explicar aspectos del desarrollo cognitivo de esta edad.

Los primeros indicios de estudios relativos a la adolescencia que se apartaban de las grandes teorías se dieron entre las décadas de los 50 y 70. Dichos estudios se enfocaron en describir

...patrones de covariación entre el tiempo puberal, ajustes personales y relaciones con pares y padres; la diversidad de trayectorias en el desarrollo

psicológico a lo largo de la adolescencia; y la influencia de la historia en el desarrollo de la personalidad, el logro y las relaciones familiares (Steinberg y Lerner, 2004: 47, traducción propia).²

Estos estudios preliminares sentaron las bases para lo que sería una segunda fase de investigación relativa al desarrollo del adolescente. Los estudios correspondientes a este periodo, desde los años 70 hasta la actualidad, se interesaron en aspectos de plasticidad, diversidad en el desarrollo y la aplicación de la ciencia a problemas del mundo real, así como uso de métodos más adecuados al estudio del desarrollo y de naturaleza longitudinal (Steinberg y Lerner, 2004).

Una serie de aproximaciones diversas, así como marcos conceptuales nacidos a finales del siglo XX, tales como perspectivas ecológicas y holistas del desarrollo humano, influyeron los estudios en el campo de la psicología del desarrollo y permitieron ampliar el concepto tradicional de adolescencia.

Además de esto, Steinberg (2005) menciona dos tendencias teóricas que han contribuido, en las últimas dos décadas, a desarrollar nuevas perspectivas respecto al desarrollo del adolescente.

La primera, el campo de la neurociencia del desarrollo, ha producido estudios relativos a la estructura y función del desarrollo cerebral en la temprana adolescencia. Estos estudios han apuntado a cambios y crecimiento significativos en el área de la corteza prefrontal del cerebro. Dicho proceso de maduración neurológica parece “...asegurar la mejora en varios aspectos de funciones ejecutivas, incluyendo, planificación a largo plazo, metacognición, autoevaluación, autorregulación y la

² [...] patterns of covariation among pubertal timing, personal adjustment, and relationships with peers and with parents (e.g., Jones & Bayley, 1950); the diversity in trajectories of psychological development across adolescence (e.g., Douvan & Adelson, 1966; Offer, 1969); and the influence of history on personality development, achievement, and family relations (e.g., Elder, 1974; Nesselroade & Baltes, 1974).

coordinación de afecto y cognición” (Steinberg, 2005: 70). Además, otros estudios de la misma índole han encontrado que en este proceso de maduración se da una mejora en aquellas habilidades que están relacionadas a la calibración de riesgo y recompensa.

La segunda tendencia en relación con la investigación de la etapa adolescente, está vinculada al papel que desempeña el contexto social en el desarrollo cognitivo, en particular cómo el contexto afecta aspectos del desarrollo como el juicio, la toma de decisiones y la asunción de riesgo. Tal como lo afirma Spear (2009): “...ciertamente, la biología de la adolescencia está inexorablemente entrelazada con influencias psicosociales, económicas y culturales” (p. 3, traducción propia).³

En este sentido, ahora es mucho más claro que el concepto de adolescencia, nacido desde el trabajo de Hall, representa una visión fragmentada del mismo. La definición de esta etapa de la juventud como una de crisis, agitación y tormenta en la cual se adolece de ciertas capacidades y fuerzas sean éstas físicas o neurológicas, no puede caracterizar de manera universal a esta etapa.

Asimismo, los estudios relativos al desarrollo del adolescente en contextos sociales particulares no ofrecen una definición unívoca para esta etapa; en términos generales plantean que no todas las implicaciones y características de desarrollo biológico y neurológico pueden ser asignadas a los individuos de esta edad sin tomar en cuenta el contexto social, cultural o económico.

Conclusiones y análisis similares han llevado a muchos teóricos de la psicología del desarrollo a cuestionar no sólo esta teoría normativa de la adolescencia, sino incluso a cuestionar el uso del término adolescencia. Un ejemplo es precisamente la línea de investigación denominada *Positive Youth Development*, la cual se mencionó en la introducción a este trabajo y que sirvió de base para indagar el tema en cuestión.

³ “[...] indeed, the biology of adolescence is inexorably interwoven with psychosocial, economic and cultural influences.”

A pesar de que la tendencia reciente en la psicología apunta a nuevas y más complejas teorías relativas a la adolescencia y la juventud, aún no se puede decir que es una visión compartida por la comunidad científica. Por otro lado, es importante tomar en cuenta que aunque ésta sea la tendencia actual en los estudios del desarrollo de la juventud en la psicología, aún persiste la concepción tradicional del adolescente en la sociedad, gobierno y asociaciones en general.

Sin duda, las escuelas y el sistema educativo mexicano, no están exentos del uso generalizado del término, ni de las actitudes, prejuicios y comportamientos que se dispensan a esta etapa al asociarlos con este concepto. En este sentido, Levinson (2002), en su estudio etnográfico de la escuela secundaria mexicana, explica su asombro ante el uso frecuente del término “adolescente” y describe cómo los padres de familia, maestros y directivos, e incluso alumnos, se adueñaban del concepto de adolescente para explicar su conducta o para incitar hacia cierto estándar de comportamiento:

En una reunión, un padre de familia se refirió a lo que los “doctores” dicen acerca de los caprichos hormonales del adolescente, mientras que en otra discusión, una madre de familia expresó un sentimiento común entre los adultos al describir a la adolescencia como “una etapa siempre difícil” [...] Después en una de nuestras conversaciones, el director de la escuela admitió que no contaba con los suficientes recursos [...] para lidiar con los problemas especiales de los adolescentes [...] Otro maestro se lamentó de la disminución en el respeto de los muchachos hacia los adultos [...] y otros maestros y padres de familia a menudo expresaban una preocupación similar por los impulsos egoístas de los adolescentes (pp. 38-39).

Es evidente la existencia de conceptos amplios y más complejos relacionados con la adolescencia en el campo de la psicología y el desarrollo humano, no obstante, el concepto de adolescencia definido a partir de las carencias, crisis y problemática social, aún parece permear e influir las opiniones de la sociedad en general y de las instituciones educativas, en particular.

En cambio, la juventud es estudiada desde otros presupuestos teóricos desde la perspectiva social. Pérez (2008) señala que esta vertiente

[...] aborda a lo juvenil como un sector de la población o grupo(s) con características propias según los espacios sociales donde se encuentra, que se va modificando y diversificando históricamente como producto de las transformaciones de la misma sociedad y sus instituciones.” (p. 10).

Este mismo autor, al revisar las teorías que se han desarrollado al interior de las ciencias sociales y discutir las diferentes facetas de lo juvenil, ejemplifica a partir de las primeras menciones hechas por autores del siglo XIX a propósito de la población joven de aquellos tiempos.

Cita por ejemplo, el caso de Karl Marx, quien en su obra *El Capital*, habla de las condiciones de trabajo y del número excesivo de horas de jornada laboral para jóvenes y niños en Europa durante el siglo XIX. En esta obra, Marx revela, entre muchos otros datos, que en la industria manufacturera cerillera de Inglaterra, la mitad de los trabajadores eran niños menores de 13 años y jóvenes menores de 18 (Marx, 1999). Analiza, además, cómo las condiciones de trabajo, caracterizadas por espacios insalubres y horas excesivas de trabajo, generaban que las horas de descanso se convirtieran “...en horas de ocio forzado...”, y empujando “...al obrero joven a la taberna y a la obrera joven al prostíbulo...” (Marx, 1999: 230).

Por su parte, Durkheim (1974) hace una referencia explícita a los jóvenes cuando explica que para que “haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (p.13).

Además de estas primeras menciones sobre juventud, es poco lo que se encuentra relativo a estudios específicos de esta edad en la literatura de la teoría

sociológica; es durante el siglo XX cuando nacen las primeras indagaciones con respecto al joven en su entorno social y cultural.

2.1.2.2 La juventud desde una concepción sociocultural

El papel del antropólogo no es el de preguntarse por los hechos de la naturaleza, sino insistir en la interposición de un término medio entre “naturaleza” y “comportamiento humano”; su papel es analizar ese término para documentar los postulados contextuales hechos por el hombre de la naturaleza, e insistir que no deben leerse para ninguna otra cultura como si fuera la naturaleza misma (Ruth Benedict, 2008:35-36).

Una de las primeras perspectivas estudiadas a principios del siglo XX fue aquella relacionada con la influencia de los contextos culturales en los temas de edad. En 1928, la antropóloga Margaret Mead publica su obra *Coming of age in Samoa*, la cual cuestionó directamente la teoría normativa de la adolescencia propuesta por Stanley Hall (Pérez, 2008; Souto, 2007). Dicha investigación contenía los resultados de su investigación con 50 mujeres adolescentes de las islas del Pacífico Tau, a quienes observó durante nueve meses. Mead (2008) deseaba probar la influencia de la civilización sobre el desarrollo de un ser humano en la edad de la pubertad. En particular, le interesaba indagar “si las perturbaciones que afligen a los adolescentes [de la cultura occidental] se debían a la naturaleza de la adolescencia en sí o a la civilización; y en general si bajo diferentes condiciones la adolescencia presenta un cuadro diferente” (Mead, 1928:11, traducción propia)⁴.

Con este trabajo, la autora demuestra que la adolescencia de las jóvenes observadas no se caracterizaba por ser una etapa conflictiva e inestable, tal como se relacionaba a la adolescencia en las sociedades occidentales. En su momento, el estudio de Mead fue polémico y ampliamente criticado (Dillon, 2001) y, de acuerdo con Pérez

⁴ Are the disturbances which vex our adolescents due to the nature of adolescence itself or to the civilization? Under different conditions does adolescence present a different picture?

(2008) aunque no toma en cuenta aspectos como desigualdad económica y poder político, sigue siendo valioso por la preponderancia que otorga al contexto histórico y cultural en el desarrollo de la persona joven, a diferencia de la explicación biológica y psicológica de la adolescencia.

Otra autora que reafirma el papel de la cultura en el desarrollo del individuo en la sociedad es la antropóloga Ruth Benedict. Su artículo *Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural* publicado en 1938 retoma como punto de análisis "...el ciclo de desarrollo que implica el paso de la infancia a la adultez" (Benedict, 2008: 35). En este proceso "natural" del ciclo de la vida

Cada ser humano que cuenta con todas sus potencialidades, debió ser primero un hijo para ser después un padre; ambos papeles tienen psicológicamente un enorme contraste, pues al inicio tuvo que ser dependiente de otros para conformar su propia existencia y posteriormente él debe otorgar dicha seguridad a otros (Benedict, 2008:35).

Estos papeles contrastados producen una *discontinuidad* en el proceso de desarrollo del individuo. Esta *discontinuidad* es más aparente en la cultura occidental en donde "se marcan grandes extremos para enfatizar los contrastes entre el niño y el adulto" (Benedict, 2008:36); esto se puede observar por ejemplo en el *rol del estatus responsable-no responsable*, en la condición de *dominación-sumisión* y el *papel sexual contrastado*. En las culturas más primitivas y autóctonas, sin embargo, esta discontinuidad es menor, en tanto que la cultura provee técnicas, rituales, etc., que promueven la gradual transición de la niñez a la adultez, produciendo así una *continuidad* en el proceso de madurez del individuo (Benedict, 2008).

En este sentido, la autora afirma que el periodo tradicional de agitación y perturbación con la que se asocia a la adolescencia en el mundo occidental es un resultado de instituciones culturales discontinuas y dogmas, y no de una necesidad

fisiológica. Finalmente, la autora aboga por “...redoblar esfuerzos para ayudar a los niños a construir un puente en este periodo...” y no hacer lo que acostumbramos como adultos: “...culpar al niño cuando falla, al manifestar espontáneamente el nuevo comportamiento o se pasa de la raya, manifestando beligerancia perjudicial” (Benedict, 2008:44).

Aunque estas perspectivas serían cuestionables hoy en día en un mundo tan “globalizado”, donde incluso las culturas más “primitivas” y remotas tienen influencia de otras culturas dominantes haciendo mucho más complejo este análisis; ciertamente proveen una aproximación importante, en tanto que enfatizan el peso del papel de la cultura, (sea esta nativa o una externa dominante) en el desarrollo del individuo y, en el caso de Benedict (2008), el llamado a “construir puentes en este periodo” que sigue siendo una necesidad en nuestra sociedad.

2.1.2.3 Las explicaciones sociológicas de juventud.

De acuerdo con José Machado, si se buscara delimitar y clasificar los diversos enfoques relativos al estudio de la juventud desde la teoría sociológica, se pudiera hablar de dos corrientes principales: la *generacional* y la *clasista* (como se cita en Pérez, 2008).

a) La corriente generacional y el funcionalismo

La teoría de las generaciones tiene su origen desde principios del siglo XIX y probablemente uno de los representantes más importantes fue Wilhelm Dilthey, quien propuso el concepto de *generación* como “... la noción métrica al interior de la vida humana y su relación de *contemporaneidad*” (Pérez, 2008:17).

La corriente generacional, representada principalmente por autores como José Ortega y Gasset y Karl Mannheim (Criado, 1998, Pérez, 2008, Souto, 2007), retoma el concepto de *contemporaneidad* para explicar el tema de las nuevas generaciones: los

jóvenes. De acuerdo con Criado (1998) y Souto (2007), esta vertiente nace en el contexto histórico y social del periodo entre la Primera y Segunda Guerra Mundial, en la cual los jóvenes culpan a los “viejos” de sacrificar a la juventud en la guerra (Criado, 1998) y en la cual se produce una ruptura ideológica de la generación joven (Souto, 2007).

Ortega y Gasset define a una generación como “un grupo de personas que siendo contemporáneas y coetáneas presentan cierta relación de coexistencia, es decir, que tienen intereses comunes, inquietudes analógicas o circunstancias parecidas” (como se cita en Souto, 2007: 179). Además, este autor distingue entre épocas *cumulativas* y épocas *eliminadoras* y *polémicas*. Las primeras son dirigidas por los ancianos y los jóvenes se supeditan y las segundas se caracterizan por ser tiempos de jóvenes, edades de iniciación y beligerancia constructiva.

Para esta corriente, la juventud es un periodo que le sirve al hombre para trabajar activamente diseñando su propio modo de vida. Julián Marías, discípulo de Ortega y Gasset, amplía esta idea del individuo hacia el terreno de lo colectivo:

La diversidad de generaciones coexistentes determina que haya tres mundos - como mínimo- en interacción: el del joven, el del hombre maduro y el del anciano. Sin determinar las generaciones no podemos saber en rigor qué ocurre hoy, porque no sabemos a quién le ocurre, en qué grupo social está realmente inscrito cada individuo. La estructura de la vida y de la historia es sistemática, y hay una esencial complicación entre la vida individual y la vida colectiva, que se articula justamente en el esquema de las generaciones (como se cita en Pérez, 2008: 83).

Mannheim, con su obra *El problema de las generaciones* publicada en 1928, acorde con la tendencia marxista, cuestiona la postura de que la contemporaneidad o el tiempo cronológico sean suficientes para definir a una generación (Criado, 1998, Pérez, 2008, Souto, 2007). Su análisis de la generación se vuelve más complejo al tomar en

cuenta aspectos como la situación y posición social del individuo, así como la manera en que éste se vincula o adhiere al momento histórico en el que vive. Establece de esta manera una *unidad generacional* que define como: "...aquellos grupos dentro de cada conexión generacional, que emplean siempre las vivencias que distinguen a las generaciones de un modo definido y diferente del otro" (como se cita en Souto, 2007: 179). De acuerdo con Criado (1998), la corriente generacional sustituye: "...las clases sociales por las clases de edad como motor de la historia, la juventud como metáfora de cambio social y como promesa de futuro" (p. 23).

Otra perspectiva que se relaciona con la corriente generacional, aunque posterior a ella, es la estructural-funcionalista. Comparte con la corriente generacional la idea de "...concebir a la juventud como una fase de la vida bajo el enfoque de la socialización" (Pérez, 2008: 16).

Desde este enfoque se puede mencionar en primer lugar a Talcott Parsons quien, en su obra *La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos* introduce el concepto de *cultura juvenil*, y la describe tomando como punto de referencia el contraste de ésta con el patrón dominante del modelo masculino adulto. Aquí resalta rasgos tales como la *irresponsabilidad juvenil* en contraste con la *responsabilidad adulta* (Parsons, 2008).

En esta misma línea, James Coleman (2008) plantea el concepto de una *sociedad adolescente* o subcultura adolescente en una sociedad industrial. Central su discurso es el papel de la educación en los jóvenes:

Educar a sus jóvenes es probablemente la segunda tarea más importante de una sociedad, y ocupa el segundo puesto sólo con respecto al problema de organizarse para llevar a cabo actos colectivos. Una vez organizada, si la sociedad busca mantenerse, el joven debe ser moldeado para encajar en los roles para los cuales depende la supervivencia del conjunto social (p.109).

En este sentido, describe cómo la escuela ha contribuido a separar a los hijos de los padres y en general del resto de la sociedad, haciendo que el *niño de preparatoria* se vea forzado a socializar con otros de su misma edad. Estos forman una pequeña sociedad con características e interacciones propias (Coleman, 2008). Explica, además, cómo los adolescentes se han vuelto un mercado de consumo, en donde existe un mundo de entretenimiento destinado exclusivamente a ellos reforzando esta segregación del resto de la sociedad. En síntesis, Coleman propone la posibilidad de “...aprender a controlar la comunidad adolescente *como* comunidad y utilizarla para promover las metas de la educación” (Coleman, 2008: 120).

Un tercer representante del enfoque funcionalista es Shmuel Eisenstadt, quien, en su obra *From generation to generation* de 1964, analiza a los jóvenes en relación a otras edades. Además, examina las relaciones que se establecen entre la familia y grupos de parentesco y el resto de las instituciones de la sociedad:

La edad así como las diferencias de edad están entre los aspectos más básicos y cruciales de la vida humana y son determinantes del destino humano. Todo ser humano pasa por diferentes edades a través de su vida y, a cada edad que llega, usa diferentes fuerzas biológicas y capacidades intelectuales. Cada etapa en esta progresión constituye un paso irreversible en el despliegue de su forma de vida, desde sus inicios hasta el fin. En cada etapa, hace diferentes tareas y actúa diferentes roles en relación con los miembros de la sociedad: de niño se convierte en padre; de alumno en maestro; de un joven vigoroso, gradualmente en un adulto de edad. (Eisenstadt, 2008:195).

b) La corriente clasista y el estudio de las subculturas

En su contraparte, la *corriente clasista* conceptualiza y diferencia la juventud a partir de la clase social como elemento crucial. En esta vertiente se encuentran autores tales como Antonio Gramsci, Paul Goodman, Bennett Berger y Kenneth Keniston, con

una fuerte tendencia marxista y con un énfasis en el estudio de subculturas y culturas de clase, tal como lo hicieron autores de la Escuela de Birmingham de Inglaterra.

De acuerdo con Souto (2007), los estudios de esta corriente “...tenían como objetivo hacer regresar al primer plano las estructuras sociales y las relaciones de clase en la investigación sobre los jóvenes occidentales, pero sin abandonar las diferencias que implicaban las relaciones de edad” (p.181).

Aunque la mayoría de los autores de esta vertiente surgen en la década de los 60 y 70, las ideas de Gramsci fueron pioneras en establecer el conflicto generacional como un asunto de poder relacionado con el contexto histórico y social (Pérez, 2008, Souto, 2007). Entre otras cosas, consideraba de suma importancia la educación de los jóvenes en la reproducción de la hegemonía social, política y cultural.

Los trabajos de Goodman, Berger y Keniston, autores pertenecientes a la crítica norteamericana, reflejan su reacción al contexto histórico social de Estados Unidos en los años 60. En el caso de Goodman, su visión, un tanto pesimista de la condición de la juventud, puede resumirse de la siguiente manera, según Pérez (2008):

...los jóvenes viven una crisis de identidad y una crisis de pertenencia, debido a que hay una contradicción entre el crecimiento individual y el crecimiento de la sociedad; el joven es un exiliado de su propia patria y de sus propias comunidades, por eso pierde el sentido de continuidad y de historia (p. 23).

Berger, en primer lugar cuestiona la idea de la existencia de una “cultura juvenil” única presentada en gran parte por el trabajo de Talcott Parsons. Desde su perspectiva “...las variedades de cultura juvenil son tan grandes como la variedad de contextos culturales y de sistemas de oportunidad que ofrece una sociedad plural” (Berger, 2008: 182). En segundo lugar pone en duda la idea de la adolescencia como una “etapa de transición”:

Para sugerir que la adolescencia es una etapa “por la que se pasa” (algo que los adolescentes superan), es violar mucho de lo que conocemos acerca de los efectos permanentes de la experiencia socializadora: es como si la adolescencia, con frecuencia llamada “los años formativos”, no formaran para nada (Berger, 2008: 179).

Finalmente, el trabajo de Keniston es relevante en tanto que busca diferenciar los conceptos de adolescencia y juventud: “...el adolescente está luchando por definir quién es; el joven comienza a sentir quién es y así a reconocer la posibilidad de conflicto y disparidad entre su personalidad consciente en surgimiento y el orden social” (Keniston, 2008: 254). Además, delimita lo que no es juventud:

“...no es el fin del desarrollo...”, además “...es un error identificar a la juventud con cualquier grupo social, rol, clase, organización o posición en la sociedad...”, asimismo “...tampoco puede identificarse la experiencia de la juventud como una etapa de vida con cualquier otra clase, nación o agrupación social...” e identificar necesariamente “...a la juventud con el rechazo al *statu quo*...” (Keniston, 2008: 265).

Una tendencia importante en la corriente *clasista* es, sin duda, aquella referente al estudio de las subculturas. Por lo general se identifican dos momentos importantes en la generación de estudios relativos a esta tendencia: aquella que se refiere a las investigaciones de las subculturas realizadas en Estados Unidos, relacionadas a la “Escuela de Chicago” de los años 20 y 30; y aquella que se dio en el Reino Unido con los estudios que procedieron de diversos investigadores del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS, por sus siglas en inglés) de la Escuela de Birmingham, durante los años 60 y 70 (Criado, 1998; Pérez, 2008; Williams, 2007).

Una fuerza importante en el pensamiento y la investigación sociológica de la primera mitad del siglo XX, fue sin duda aquella que distinguió a los estudios del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago. La “Escuela de Chicago” como comúnmente se le conoce, se refiere, en términos generales, a un grupo de

investigadores -en particular los fundadores de dicho departamento- que estudiaban a los diferentes grupos sociales de la ciudad desde una observación natural, es decir, “el ser humano en su hábitat natural” (Lutters y Ackerman, 1996:3). Asimismo, se basaban en un modelo ecológico de la sociedad y creían que las subculturas en Estados Unidos nacían en parte como resultado de los procesos de urbanización (Williams, 2007). Los estudios, sobre todo los de las primeras décadas del siglo XX, se distinguían por “...un pensar mayormente cualitativo respecto a las relaciones sociales, un análisis riguroso de datos, y enfocado en la ciudad como un laboratorio social” (Lutters y Ackerman, 1996: 2, traducción propia).⁵

Es en esta Escuela donde se reemplaza el término de *cultura juvenil* por el de *subculturas juveniles* y se hace un análisis de la juventud como metáfora de cambio social. Los estudios de Hebdidge, Jefferson, Clarke y Willis, respecto a las subculturas *mod*, *punk*, *Teddy Boys*, *skinheads*, *hooligans* y *motor-bikers*, representan una línea de mucho peso al interior de la teoría juvenil.

Tal como explica Criado (1998):

Dentro de este marco, las subculturas juveniles deben entenderse como las formas específicas por las que los grupos subordinados negocian su posición. Son respuestas a las contradicciones estructurales en las que se hallan- la *estructura* es el problema y la *cultura* la solución- (p. 32).

Los trabajos pioneros de la corriente clasista, y en particular la tendencia subcultural no obstante su gran aportación a la construcción del concepto de juventud, sociedad y cultura, fueron criticados en su momento por centrar sus estudios primordialmente en las clases sociales bajas, y hombres de raza blanca (Williams, 2007). Como respuesta a este vacío surgen una serie de estudios feministas al interior de la Escuela de Birmingham, los cuales buscaban rescatar las experiencias de las mujeres

⁵“Their way of thinking about social relations was heavily qualitative, rigorous in data analysis, and focused on the city as a social laboratory”.

jóvenes en diferentes contextos sociales. Los autores de esta tendencia criticaban principalmente la generalización de resultados relativos a jóvenes a partir de muestras preponderantemente masculinas, así como el énfasis de aquellos estudios pioneros en el discurso público masculino que no tomaban en cuenta aspectos fundamentales como el contexto familiar y las negociaciones que se dan al interior de la misma (Skelton y Valentine, 1998). Esto abrió la puerta a un mayor número de estudios que tomaron en cuenta otros contextos y la diversidad de la juventud occidental, así como tendencias que no sólo miraban comportamientos desviados y de “resistencia”.

Finalmente, deben destacarse dos estudios en particular que, aunque no forman parte de ninguna de las corrientes tradicionales sociológicas de estudios de juventud, se consideran importantes por su contribución teórica al concepto de juventud: el de Frederic Thrasher con su obra publicada en 1927, *The Gang*, y el de William Foote Whyte, publicado en 1943 como *Street Corner Society*.

El primero conforma una visión de las bandas juveniles ciudadanas, ya que el interés de Thrasher estaba vinculado, sobre todo, con la delincuencia. En su estudio analiza 1313 bandas de Chicago; llega a la conclusión de que la delincuencia está asociada a la desintegración social urbana: de alguna manera la pandilla o banda sustituye lo que la sociedad no puede dar a sus miembros (Pérez, 2008). En este sentido, la obra es relevante porque subraya “los elementos de solidaridad interna, vinculación a un territorio y creación de una tradición cultural distintiva presente en las bandas juveniles” (Souto, 2007: 179).

Por su parte, Criado (1998) afirma que dicho estudio establece las bases para la perspectiva teórica de las subculturas, que más adelante, en la década de los 60 y 70 cobra una fuerza particular en el estudio de la juventud (Williams, 2007).

Específicamente el trabajo se considera un precursor de una línea particular de estudio relativa a jóvenes y delincuencia (Pérez, 2008).

Por otro lado, William F. Whyte estudió a un grupo de muchachos durante cuatro años en *Cornerville*, un vecindario italiano de Boston; para ello vivió durante 18 meses con una familia del barrio. Su trabajo se reconoce como un modelo de estudio etnográfico por el uso de la técnica de observación participante que mayormente utiliza en su investigación. En dicha obra Whyte cuestiona la idea generalizada de que los “barrios bajos [...] son comunidades desorganizadas”, plantea más bien que sus problemas nacen de la “carencia de engranaje de su propia organización social con la estructura de la sociedad que lo rodea” (Whyte, 2008: 77). En este sentido, Whyte (2008) explica la diferencia entre los muchachos de esquina y los colegiales en *Cornerville*:

Por supuesto, existen conflictos dentro de *Cornerville*. Los muchachos de esquina y los colegiales tienen normas de comportamiento diferentes y no se comprenden unos a otros. Hay un choque entre generaciones y como una generación sucede a otra, la sociedad se encuentra en un estado de fusión...pero aún ese flujo está organizado (p. 77).

A manera de conclusión.

Este panorama teórico-histórico permite visualizar la complejidad de definir la juventud desde una perspectiva social. Las teorías divergentes respecto al concepto de juventud son, “mirándolo bien, la disputa de las ciencias sociales y sus grandes dicotomías: subjetivo-objetivo; individual-colectivo; idealismo-materialismo” (Pérez, 2008: 33).

Los participantes de este estudio, alumnos de secundaria, que colaboraron en las entrevistas y diversas actividades realizadas para este proyecto, se consideran desde una

concepción de juventud. Por un lado, se retoma de este concepto multifacético la connotación social de la misma, tomando en cuenta que la escuela representa un contexto social particular, que puede considerarse como un microcosmos de la sociedad misma; espacio donde se desarrollan y forman los jóvenes. Por otro lado, partiendo desde la idea de que los jóvenes son individuos en desarrollo que despliegan una reserva de capacidades (Lerner, Lerner y Phelps, 2008), se retoma la idea de que la juventud, constituye una etapa particular de la vida en la que el joven empieza a reconocerse, y a identificar su papel como individuo en el orden social.

2.2 Los Jóvenes en la Escuela: Recuperando su Voz

Construir contextos educativos [con estas características] supone promover a los jóvenes como protagonistas de los proyectos y actores críticos de su propia inserción histórica...supone un modelo organizacional cuya gestión democratizadora redunde en beneficio de la acción protagónica de los diferentes actores involucrados en dicho modelo, entre ellos los mismos jóvenes (Croce, 2008:6).

Esta investigación trató de recuperar la voz de los jóvenes en el contexto escolar desde una aproximación etnográfica; aunque utilizada con más frecuencia en los últimos 20 años por investigadores educativos, tiene su origen desde principios del siglo XX.

El trabajo del estadounidense Phillip Jackson es el primero en retomar la perspectiva del alumno sobre la escuela y los procesos en el aula. En su libro *La vida en las aulas*, publicado en 1968, dedica un capítulo al análisis de “Los sentimientos de los alumnos hacia la escuela”, y revisa estudios realizados en Estados Unidos donde se recupera la opinión de los alumnos de educación básica respecto a su nivel de agrado hacia la escuela. Aunque Jackson muestra con estos estudios que el porcentaje de alumnos que expresan desagrado por la escuela representan una minoría en relación con los que sí les agrada, cuestiona si los educadores y las instituciones educativas deben

hacer caso omiso al porcentaje menor pero significativo de alumnos que manifiestan un desagrado por la escuela (Jackson, 1968).

Otro estudio, contemporáneo al de Jackson, fue el conocido informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966) que, aunque no tuvo como propósito rescatar la voz de los alumnos, fue relevante porque cuestionó a la institución escolar como factor predominante en el desempeño académico de los alumnos (Sandoval y Muñoz Izquierdo, 2004).

En 1977, Paul Willis publica su estudio etnográfico titulado *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Esta investigación ha llegado a ser considerada como pionera en los estudios relativos a la visión de la escuela del joven y los factores de clase social que influyen en las decisiones que toman los jóvenes en relación a su futura educación. Willis (1977) descubre la presencia de una cultura “contraescolar” entre los estudiantes de clase obrera mediante la cual se rebelan contra las estructuras y normas escolares como parte de un proceso de formación de identidad que los conduce a determinados tipos de trabajo.

En esta misma línea, Peter McLaren publica en 1989 *La vida en las escuelas*, la versión expandida de su diario personal como docente de una primaria canadiense en los suburbios pobres de Toronto. En dicho diario, McLaren narra sus experiencias como docente y las dificultades que enfrentó con alumnos que retaban a los docentes y la institución escolar a través de actitudes de rebeldía hacia la autoridad. McLaren reflexiona sobre el significado y la relevancia que la escuela tiene para estos jóvenes en el contexto social que viven.

Estos estudios clásicos son valiosos en tanto que son pioneros en el hecho de presentar los datos desde la perspectiva de los jóvenes mismos, es decir, en el centro de

su narrativa está el alumno. Por otro lado, estos textos narran la experiencia escolar de una población juvenil en un contexto social y cultural particular, brindando la perspectiva de que el valor y el significado de la escuela para un joven pueden ser muy distintos dependiendo del contexto social, cultural, etc., en el que se desenvuelva.

2.2.1 La visión de la pedagogía crítica

La vida en las escuelas de McLaren (2005) también es significativa debido a los fundamentos teóricos que establece el autor en relación a la Pedagogía Crítica.

El enfoque de la pedagogía crítica no sólo confiere una visión particular de la educación y el educador, sino que provee una visión de la realidad social en la que vivimos y nos desenvolvemos como personas. En este sentido, ayuda a responder a la incógnita de quiénes son los alumnos y qué papel asumen o pueden asumir como actores en un contexto social y cultural particular como la escuela.

McLaren (2005) explica que una idea central detrás de la pedagogía crítica es que se reconocen los problemas de la sociedad como de naturaleza *dialéctica*. Es decir:

[...] los problemas surgen del *contexto interactivo* entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretejidos (p. 264).

Por otro lado, el pensamiento dialéctico tiende a buscar las contradicciones, lo cual permite develar la necesidad de nuevos pensamientos y, por tanto, de nuevas acciones que permitan trascender el estado de contradicción (McLaren, 2005). Desde esta perspectiva, la visión crítica no es pesimista, sino que implica la posibilidad de obtener soluciones nuevas.

Por lo tanto, un educador- investigador crítico vería a la escuela “[...] no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de

instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación” (McLaren, 2005: 265).

Aquí el enfoque crítico diverge de la teoría marxista, en tanto que las escuelas y espacios de escolarización no solamente son espacios de dominación y reproducción en donde las relaciones son determinadas por aspectos de poder de clase y en donde los estudiantes llevan un papel de pasivos consumistas, sino que a la par se da un proceso de liberación.

La escolarización digna debe estar fundamentalmente ligada a “...una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social” (McLaren, 2005: 266).

Asimismo, la pedagogía crítica diferencia las formas de conocimiento que los procesos y sistemas educativos generan y promueven: “[...] el conocimiento del aula puede usarse o bien en provecho de la emancipación o bien en beneficio de la dominación” (Giroux, 2003: 53). Por ejemplo, está el *conocimiento técnico o productivo* que entiende al conocimiento como aquello que puede ser medido y cuantificado. También puede darse el *conocimiento práctico*, el cual es de naturaleza descriptiva y analítica y que busca ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales (McLaren, 2005).

La visión crítica, sin embargo, se interesa más en lo que McLaren (2005) denomina *conocimiento emancipatorio*, el cual “...ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios” (p.269).

Por otro lado, de acuerdo con Giroux (2003), las formas alternativas de la pedagogía, tal como la crítica, deben de estar marcadas por relaciones en el aula que se caractericen por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación. Las experiencias en

el aula deben alentar a los alumnos a generar sus propios significados, aprovechar su capital cultural y participar en la evaluación de sus experiencias en el aula.

Es aquí donde la perspectiva crítica abre la puerta para una reflexión sobre el alumno y sus significados, específicamente el significado que éste le da a la escuela. ¿En realidad las relaciones del aula se caracterizan por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación? ¿El proceso educativo contribuye a que los alumnos generen sus propios significados?

Los conceptos y reflexiones que nacen de la perspectiva crítica son particularmente relevantes, al tomar en cuenta que nacieron en gran parte de un análisis y reflexión sobre el contexto y realidad latinoamericana, a través del trabajo y las obras de Paulo Freire. Esto en sí mismo no lo hace más válido, no obstante, provee un análisis de la educación y de la posibilidad humana tomando en cuenta la realidad histórica y social de los pueblos de América Latina, lo cual permite una mayor comprensión de los procesos educativos en un contexto particular: cuáles son las fuerzas de poder que influyen en la generación y producción de la educación y qué se requiere para que la educación lleve a niveles cada vez más altos de conciencia y transformación.

Para Freire (2009), entonces, una pregunta sobre la educación debe partir de una pregunta sobre el ser humano. En este sentido la educación debe ser tal que

[...] posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión (p. 85).

Estas palabras sirven para reflexionar a profundidad respecto a la realidad del contexto educativo y el papel de la escuela, el alumno y los demás actores que la integran. La siguiente es una somera revisión de algunos estudios que intentan rescatar la voz de los jóvenes en la escuela. En particular se revisan estudios provenientes de América Latina, España y finalmente algunos de México.

2.2.2 La voz de los jóvenes en el contexto escolar: de la invisibilidad al reconocimiento

En años recientes, se han producido una serie de estudios con énfasis en la *voz del alumnado* (VA), que pueden ser conocidas como “[...] el resumen de una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares” (Susinos, 2009: 122).

La actual tendencia en muchos países y regiones del mundo por darle voz a la niñez y a la juventud es heredera, en gran parte, de la educación para la ciudadanía, la promoción de los derechos de los niños y, en el caso de las voces de los alumnos, del movimiento de mejora escolar (Susinos, 2009).

Hay países con una tradición de más de una década de estar desarrollando estudios y experiencias en torno a la VA, como el Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá, y en algunos casos esto ha llevado a que este movimiento se integre en el discurso educativo oficial de algunos de estos países (Susinos, 2009).

Detrás de esta iniciativa, existe la idea de que es necesario un cambio en la forma en la que concebimos a los niños y jóvenes. Esto es, en vez de considerarlos sólo en relación a entidades más amplias (familia, escuela, naciones) o, como “devenires”, es decir, como personas creciendo para alcanzar la madurez y con un interés en ellos por lo que harán o por quiénes serán en un futuro, Bragg (2007) explica que los nuevos estudios en este movimiento buscan ver a las personas jóvenes como

“[...]‘seres’ completamente formados, quienes por sus ideas presentes, aproximaciones a la vida, elecciones y relaciones, son de interés en su propio derecho”, argumentando además, que ellos “[...] deben ser reconocidos como agentes competentes, quienes son participantes y productores, más que destinatarios pasivos, del cambio social y cultural” (p.15, traducción propia)⁶.

Tanto Bragg (2007) como Susinos (2009) exponen que dicho tipo de iniciativas (de recuperación de la voz de jóvenes) puede tener una serie de diferentes finalidades y realizarse desde diversas perspectivas. Una de ellas considera que al consultar a los jóvenes respecto a ciertos temas e involucrarlos en la toma de decisiones no sólo se trata de reconocer sus derechos, sino de ayudarles en el proceso de desarrollar habilidades de cooperación que son necesarias para lograr una sociedad más cohesiva y democrática (Bragg, 2007).

Un estudio particular en relación a la recuperación de la voz de los jóvenes en la escuela, desde esta perspectiva, es el estudio de Prieto (2003). Ella reflexiona en torno a las implicaciones de una educación para la democracia, la cual conlleva la presencia de elementos tales como la participación y el diálogo. Una de las formas más sencillas de medir la participación de los estudiantes es mediante la expresión de sus voces. En muchas ocasiones, aunque en el discurso de las instituciones educativas se proclama como participativa y democrática, la mayoría de las veces se tiende a ignorar o desconocer las voces de los alumnos aplicando una supuesta *ideología de la inmadurez* (Prieto, 2003, Susinos, 2009).

El estudio correspondió a un proyecto de investigación-acción que se realizó en una Institución de Educación Superior (IES) de Chile. Principalmente se interesó en

⁶“The new social studies of childhood have challenged the tendency to consider children either in relation to larger entities of which they are a part (such as families, schools, nations), or as ‘becomings’ (that is, as persons growing to reach mature adulthood, of interest primarily because of who and what they will become in the future). Instead, new studies have argued for a view of children as ‘beings’, fully formed now, whose present ideas, approaches to life, choices and relationships are of interest in their own right. They argue that children should be recognised as competent agents, who are participants in, and producers of, rather than passive recipients of, social and cultural change.”

conocer y comprender las percepciones de los estudiantes sobre la democracia en la escuela. Dado que para el proyecto era fundamental conocer las percepciones de los jóvenes, se invitó a participar como investigadores en el proyecto a ocho estudiantes universitarios, quienes colaboraron en todas las etapas de la investigación.

Mediante la realización de 34 entrevistas individuales y 4 grupos focales se pudo evidenciar por un lado, el desconocimiento en un gran grupo de estudiantes del significado, implicaciones, etc. de la democracia. Por otro lado, se encontró que los estudiantes perciben la escuela como un espacio en el que no se permite una construcción conjunta, sino que todo ya está predeterminado, lo cual exige un sometimiento a lo ya establecido. Además, perciben que sus dificultades para aprender son ignoradas y desatendidas y que la interacción en las aulas es notoriamente vertical. En este sentido, se encontró en la escuela una gran contradicción entre lo que se dice y lo que finalmente se hace, lo cual muchas veces lleva al estudiante a la indiferencia.

La autora apunta al desafío de lidiar con un formato tradicional jerárquico en las escuelas, el cual tiende a limitar y coartar las iniciativas de los estudiantes. Finalmente, propone revisar constantemente cómo se vive cotidianamente en las escuelas y contribuir a que los alumnos desarrollen habilidades analíticas y críticas para discernir, escoger y así poder participar y expresar sus voces. En última instancia, no es suficiente solo escucharlos sino también aprender a trabajar colaborativamente a la par con ellos.

Otras reflexiones y análisis que han hecho algunos autores en torno a la relevancia de la escuela y la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria,⁷ se refieren a la *invisibilidad* de la persona joven en las políticas públicas y a la apremiante

⁷En Argentina se entiende educación secundaria como aquella que abarca seis grados equivalentes a estudios de educación secundaria y media superior en México. El nivel secundario o de enseñanza media en Chile equivale a cuatro años y se da, por lo general a partir de los 13 años de edad. En el caso de España, la Secundaria Obligatoria (ESO) abarca cuatro ciclos escolares (entre las edades de 12 y 16, aproximadamente).

necesidad de cambiar la visión de la sociedad respecto a los adolescentes, de un discurso homogéneo, unívoco e inmóvil, a uno centrado en la diversidad (Duro, 2008). Por otro lado, Kaplan (2008) profundiza en la importancia de avanzar en la comprensión acerca de quiénes son los jóvenes estudiantes, qué esperan, qué requieren, cómo perciben su futuro, entre otros.

Reflexiones de esta índole, hacen clara la importancia de reconocer la voz del alumnado como un movilizador de cambio y una herramienta para la mejora escolar (Romero, 2010, San Fabián, 2008; Susinos, 2009):

Rara vez se plantea que las escuelas podrían iniciar el proceso de mejora invitando a sus alumnos a hablar sobre lo que convierte el aprendizaje en una experiencia positiva o decepcionante para ellos; lo que fortalece o reduce su motivación y su compromiso y lo que hace que algunos de ellos se den por vencidos...La consideración de la perspectiva de los alumnos al planificar el cambio podría significar una verdadera diferencia (Rudduck, como se cita por Romero, 2010:21).

En este sentido, se han realizado estudios de magnitud y alcance diversos, así como desde diferentes perspectivas metodológicas que buscan aportar a este campo.

Borzese y Bottinelli (2008), por ejemplo, se centran en el análisis de la problemática de inclusión, calidad y equidad educativa en Argentina, de adolescentes y jóvenes. En este sentido, marcan la importancia de integrar la mirada de los mismos jóvenes para comprender mejor estos desafíos educativos.

Para captar la mirada de los jóvenes en estas temáticas, realizan una encuesta a jóvenes entre los 13 y 19 años en varias localidades de su país entre los años de 2001 y 2002. Una dimensión de la encuesta se centró en las percepciones de los jóvenes respecto al estudio y el derecho de estudiar. En esta dimensión, el 94% de los jóvenes estuvo de acuerdo con la afirmación de que estudiar *sirve para abrirse camino*, 88% afirmó que el estudio *ayuda a conseguir trabajo*, y el 90% marcó la opción de que

siempre se está a tiempo para estudiar, y aunque un 69% estuvo en desacuerdo con la afirmación *la escuela no es para todos*, un 22% sí estuvo de acuerdo, lo cual pudiera explicar por qué algunos jóvenes abandonan la escuela (Borzese y Bottinelli, 2008).

Por su parte, Dabenigno, Austral, Larripa, Goldenstein y Otero (2010), intentan rescatar los significados de la escolaridad que prevalecen entre los jóvenes de secundaria y cómo se articulan entre sí.

Para generar una descripción de las valoraciones de la escuela que se extendiera al total de la población de alumnos del último año del nivel medio común de gestión estatal⁸ ellos aplicaron un cuestionario auto-administrado de 45 preguntas cerradas a una muestra de 3.402 casos. El instrumento incluía cuatro bloques de preguntas referentes a: 1) sentidos y valoraciones atribuidos a la escuela media; 2) planes de futuro; y 3) atributos sociodemográficos, familiares y educativos de los jóvenes.

A propósito de sus razones para asistir a la escuela, los autores encontraron que éstas no eran unívocas y que obedecen a un conjunto de motivaciones. Los aspectos que señalaron los alumnos como principal razón para asistir a la escuela fueron el futuro profesional y/o trabajo y el desarrollo personal. En relación con su futuro profesional, algunos alumnos especifican sus razones como “la necesidad de un título para seguir estudiando” (75%), “para conseguir un trabajo” (67%) o porque consideran que pueden lograr aprendizajes útiles para el desempeño laboral (42%).

A la par de estas razones se encontraron otras de carácter más intrínseco (de desarrollo personal) que, de acuerdo con los autores, refleja una yuxtaposición de sentidos no necesariamente contradictorios (Dabenigno, *et al.*, 2010). En este sentido, el 86% de los jóvenes mencionó alguna de las tres siguientes razones vinculadas al desarrollo personal: ir a la escuela para ampliar sus conocimientos (64%), “ser alguien

⁸ “El nivel medio común de gestión Estatal de la Ciudad de Buenos Aires incluye los planes de 5 y 6 años de las modalidades de bachiller y comercial y técnica, respectivamente” (nota original de autores).

en la vida” (58%) o tener más elementos para desenvolverse en la sociedad (57%). Los jóvenes expresaron, en menor grado, otras razones vinculadas a la cotidianeidad escolar y la “sociabilidad”, como “porque la pasan bien (21%), porque tienen amigos (17%) o para no estar en la calle (6%). Finalmente, de la totalidad de alumnos encuestados, sólo un 10% expresó que concurre a la escuela porque lo obligan, un 7% porque le exigen el título y un 3% porque de no asistir a la escuela lo mandarían a trabajar.

Los autores afirman que estos resultados permiten cuestionar las posturas que plantean un desinterés de los jóvenes por la escuela y que su asistencia se debe sólo a la exigencia familiar (Dabenigno, *et al.*, 2010). Además, los hallazgos apuntan a que los jóvenes consideran la educación secundaria fundamentalmente como un medio para lograr sus trayectorias laborales y educativas futuras. Estos resultados sugieren para futuras investigaciones indagar “¿qué encuentros y desencuentros existen entre aquello que los alumnos esperan de la escuela (expresado lateralmente en este estudio al indagar el “para qué” de su asistencia) y aquello que esos mismos jóvenes piensan que la institución efectivamente les brinda?” (Dabenigno, *et al.*, 2010: 101).

Con el propósito de retratar las voces de los alumnos, Romero (2010) analiza las narraciones de jóvenes sobre diferentes aspectos de la escuela. Esto lo hace a través de la filmación de conversaciones con alumnos pertenecientes a cinco escuelas de secundaria de modalidades distintas (cuatro de la ciudad de Buenos Aires y una de provincia), quienes fueron seleccionados al azar (sin un criterio de selección a priori) y que se les pidió que hablaran, en términos generales de su experiencia en la escuela, “...que se vieran como alumnos y hablaran de lo que pasó con ellos, en ellos, durante la escuela secundaria, sobre lo que les resulta interesante e insoportable...” (Romero, 2010: 23).

En estas narraciones, las cuales intencionalmente no se clasificaron ni categorizaron, los jóvenes hablan principalmente del sentido de la escuela para ellos, las materias, lo que significa repetir año, qué es ser un buen alumno y un buen profesor, cómo eran antes de entrar a la secundaria, su futuro, la diferencia entre las escuelas públicas y privadas, y lo que se puede mejorar en las escuelas.

Romero (2010) concluye que las narraciones de los jóvenes reflejan una parte de la escuela que no es aparente, está menos expuesta y no es explícita, en palabras de la autora: están expresadas “entre el silencio y el grito, en un registro que requiere, de todos, una nueva escucha” (p.36).

Esta última reflexión de Romero (2010) apunta a lo que Susinos (2009) considera como un aspecto importante a tomar en cuenta en los estudios respecto a la VA, y este es que no existe una sola voz, es decir, la VA no debe considerarse como una voz homogénea, sino como muchas voces diferentes. De ahí, que se debe tener cuidado de no ignorar, por un lado, las voces que normalmente están silenciadas detrás del *alumno ideal* (Susinos, 2009) y, por otro, el hecho de que existen voces dominantes y voces dominadas al interior de la escuela.

Estas voces silenciadas, que pueden corresponder a jóvenes “invisibles” que no destacan en características que son valoradas por la escuela o que pasan desapercibidos, podrían ser *testigos expertos* (San Fabián, 2008) que arrojen luz para resolver numerosos problemas pendientes en los centros educativos y así construir una base para mejorar las escuelas (San Fabián, 2008).

Profundizando respecto a la aparente apatía de los alumnos en la escuela, San Fabián (2008) explica el fenómeno del “silencio” y el “no esfuerzo” de los alumnos como consecuencia de la falta de significado y sentido que tiene la escolaridad: “Sin significado para el educando, la educación es imposición” (p.28).

Asimismo, Saiz y Maldonado (2010) reflexionan sobre el creciente desgano y desinterés en el aula por parte de los alumnos de secundaria. El enfoque de sus indagaciones fue mayormente en torno a las percepciones de los alumnos en relación con los medios de comunicación, sus vidas cotidianas y la escuela. Aunque su interés principal era conocer cómo los procesos de mediatización cultural participan en la construcción del desinterés y la apatía que los estudiantes manifiestan en el aula, concluyen que las “manifestaciones de apatía y desgano, y los diversos conflictos que suceden en el aula pueden ser entendidos en gran medida como *estrategias de resistencia*, y en este sentido como única y última opción para los alumnos de enunciar lo que sienten” (Saiz y Maldonado, 2010: 265).

Finalmente, un estudio sobresaliente es el de Rivas, Leite y Cortés (2011). Los autores intentan llegar a una comprensión profunda del significado de la escuela, integrando las voces del alumnado, el profesorado y la familia. Ellos apuntan al desencuentro que se da entre estos tres colectivos: “Cada colectivo representa un sistema de referencia distinto y adjudica a la escuela intencionalidades bien diferentes”, por lo que el diálogo entre ellos permitiría “[...] romper la inercia tradicional de discutir desde las concepciones partidarias” (p. 165) y así plantear un cambio y transformación en la escuela.

Desde un enfoque biográfico narrativo, ellos intentan rescatar la voz de estos actores. En el caso de los alumnos, las entrevistas se orientaron hacia los relatos de sus experiencias principalmente en el centro escolar, pero también en su ambiente familiar, grupos de amigos, etcétera.

A propósito de los estudiantes, lo primero que encontraron fue que el interés por la escuela es mayor cuando el alumnado mantiene unas expectativas sociales más altas y disminuye drásticamente cuando lo educativo deja de ser relevante para su futuro e

incluso para su presente (Rivas *et al.*, 2011). Asimismo, las relaciones sociales y afectivas entre los actores al interior de la escuela también resulta ser, de acuerdo con los jóvenes, otra experiencia valiosa y se pueden vincular al mayor o menor interés por la escuela.

Finalmente, los autores resaltan que a partir de los hallazgos, la escuela sigue teniendo sentido desde el ideal de “progreso”, propio del discurso racionalista moderno, aunque esto puede variar de acuerdo al escenario. Por otro lado, aquellas actitudes diversas que presentan los alumnos (miedo, alegría, satisfacción, ansiedad, aburrimiento, competitividad, cooperación, etc.) y que en algunos casos llegan a generar conflicto entre el alumnado, y el alumnado y el profesorado, tienden a resolverse desde una perspectiva individual, es decir, basada en la responsabilidad o culpabilidad del sujeto.

2.2.2.1 El alumno en México: reconocimiento de un actor central en el proceso educativo

En el contexto mexicano, Granja (1997) reflexiona sobre la falta de una línea de investigación sólida a propósito del alumno, a pesar de que éste constituye un elemento fundamental de la relación educativa. Existe ya una larga tradición de investigación en temas tales como la institución escolar, los docentes, la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estructuras curriculares, las interacciones didácticas, entre otras; mas el alumno aún no constituye un campo de estudio por derecho propio.

Aunque escasos, se puede afirmar que en México, a partir de la década de los 90 empiezan a despuntar una serie de estudios sobre el contexto escolar a partir de la perspectiva de los actores. Guzmán y Saucedo (2003) elaboran un análisis de las investigaciones realizadas entre los años de 1992 y 2002 que se refieren a los alumnos

en México, incluidas tesis de maestría y doctorado, reportes de investigación, ponencias, libros, artículos de revista, capítulos de libros y otros. Ellas encontraron que, de un total de 209 productos de investigación referidos a alumnos, la mayoría (49.7%) se enfocaron a estudiantes de licenciatura. En segundo término se ubicaron los estudios relativos al bachillerato (24.4%) y el 12.4% se refirió a estudios de alumnos de secundaria. Los estudios restantes trataron sobre alumnos de educación primaria, preescolar y otros.

En el caso de los estudios que se refieren primordialmente al contexto de la educación secundaria y sus actores están los que revelan la presencia de prácticas escolares y estrategias de enseñanza particulares a este nivel educativo, tales como las de Quiroz (1992), Díaz (1998), Sandoval (1998) y Levinson (2002).

Estos autores coinciden en señalar la presencia de una cultura de “enciclopedismo” (Levinson, 2002; Sandoval, 1998) inmersa en los procesos de enseñanza. A su vez, se caracteriza por docentes con un saber especializado que enseñan de acuerdo a la “lógica de la evaluación” (Díaz, 1998; Levinson, 2002; Quiroz, 1992; Sandoval, 1998) y que enfatizan la acumulación de conocimientos e información (Sandoval, 1998). Por otra parte, Díaz (1998) y Quiroz (1992) reconocen cómo los usos del tiempo determinan las orientaciones y posibilidades de diversos procesos escolares, lo cual conlleva la mecanización y memorización de los contenidos.

A su vez, Díaz (1998) señala la presencia de prácticas docentes, como la exposición, el dictado y el interrogatorio, entre otras, que privilegian la memoria a corto plazo y que no contribuyen a la construcción de significados personales de los contenidos por parte de los alumnos.

De particular interés son los estudios de Sandoval (1998) y Levinson (2002), quienes gracias a su aproximación metodológica logran rescatar la voz de los alumnos de secundaria.

A partir de un trabajo etnográfico, Sandoval (1998) reflexiona sobre la manera en que los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria. Identifica una contradicción al interior de la escuela: por un lado, en el discurso los alumnos son considerados como los sujetos centrales del proceso educativo y los objetivos educativos son estructurados acorde a esa postura; sin embargo, la organización escolar y las prácticas que resultan de ella posicionan al alumno en un papel subordinado.

La autora identifica dos tendencias en relación a la organización escolar y las prácticas de la escuela secundaria que contribuyen a esta contradicción: el *enciclopedismo*, que se caracteriza por un número excesivo de materias, que se traduce en una acumulación de conocimientos; y la presencia de un *discurso de la adolescencia* que plantea la adolescencia en términos meramente biológicos y psicológicos, al margen del contexto social y cultural específico, y el cual “justifica la idea de que los alumnos poseen características negativas para el aprendizaje en virtud de la etapa biológica por la que atraviesan” (Sandoval, 1998: 215).

En este sentido, Sandoval (1998) describe la escuela secundaria como un mundo hostil para el alumno:

El ingreso a la secundaria marca un cambio en los alumnos de saberes que habían apropiado en su paso antecedente por la escuela primaria. Aquí se inician otros aprendizajes, como el tener que responder a once maestros distintos y a sus exigencias; atender a demandas de las que nunca antes se habían preocupado, como su aspecto personal, y el enfrentarse a un discurso nuevo en el que por considerársele un sujeto en etapa de conflictividad y cambio, se le imponen restricciones (p. 215).

A pesar de ello, la autora encontró que los alumnos consideran la secundaria un espacio de superación personal y de reencuentro con sus amistades. Para ellos “[...] la escuela es la posibilidad de trascender el nivel de vida que actualmente tienen [...] es el camino de la superación, el requisito para estudiar una carrera, conseguir un empleo o [...] ser alguien en la vida” (Sandoval, 1998: 218). Asimismo, los alumnos se refieren constantemente a la secundaria como un espacio de convivencia con sus amigos y a la relación con sus pares.

El trabajo de Levinson (2002) es sin duda el estudio más amplio que se ha hecho a propósito de los alumnos de secundaria en México. De enfoque etnográfico, su estudio titulado *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, lo realizó a través de visitas periódicas de larga estancia en una secundaria mexicana entre los años de 1992 y 1998. Levinson (2002) descubre el uso de recursos simbólicos por parte de los alumnos para jugar lo que él llama un “juego cultural de la igualdad”. Los alumnos se apropian del discurso de igualdad que manejan los maestros y promueve la escuela a través de ciertas estructuras organizativas, para generar su propia solidaridad estratégica que les permite lograr fines materiales e ideológicos comunes en el salón de clases. La apropiación del *discurso de igualdad* prevaleciente en la escuela, por parte de los alumnos, también les permite “ingeniárselas en el mundo de diferencias sociales entre ellos” (Levinson, 2002: 24). El autor concluye que la formación de identidad del alumno, y no solamente las prácticas “oficiales” de la escuela, es lo que incide fuertemente en la reproducción de estructuras y desigualdades sociales.

El valor de este estudio se encuentra también en el seguimiento personal que hizo Levinson a cada uno de los alumnos que participaron originalmente en el estudio,

constituyéndose así en un estudio longitudinal de un grupo de jóvenes que pasan o no logran pasar por la secundaria.

2.2.2.2. Estudios recientes sobre los jóvenes mexicanos en la escuela: historias de abandono, desencanto y la construcción de nuevos significados

Al inicio de este nuevo milenio, el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) aplicó la Encuesta Nacional Juvenil (ENJ, 2000), la cual reveló que la mayoría de los jóvenes que se retiraban de la escuela tenían entre 12 y 14 años, y 15 y 19 años, correspondientes a un 29.4% y un 45.6% respectivamente. Del universo total de jóvenes encuestados que había abandonado la escuela, la mayoría (22.5%) expresaron que la razón principal de ello fue por el poco o nulo gusto por la escuela (“Ya no me gustaba estudiar”). Seguida de esta razón aparece la falta de recursos (“No tenía recursos”) como la más común (21.5%) entre estos jóvenes.

Jáuregui y Velázquez (2009) realizaron un estudio en la zona metropolitana de Guadalajara, que pretendía conocer la opinión de 48 alumnos de secundaria respecto a la asignatura de Orientación y Tutoría tomando en cuenta la naturaleza preventiva de la misma, que busca evitar “entre otras cosas la deserción escolar y la reprobación” (Jáuregui y Velázquez, 2009:3).

Uno de los hallazgos revelado por el estudio fue que el 81% de los participantes *sí les gustaba ir a la escuela*, 13% respondió *a veces* y el 6% dijo que no. A pesar de ello, cuando se les preguntó si les gustaba estudiar el porcentaje aumentó a un 90%. De estos jóvenes el 54% reconoció que le gustaba estudiar porque lo ve como una utilidad para el futuro.

Aunque el estudio se refiere a una muestra pequeña, revela una discrepancia presente en este nivel: por un lado existe un aparente interés en estudiar por parte de los

jóvenes, motivados por la posibilidad de un mejor futuro, independientemente de que el espacio escolar no necesariamente sea de agrado o gusto para todos los jóvenes. Por otro lado, se observa que sigue habiendo abandono por parte de los jóvenes de este nivel. Aunque la ENJ (2000) deja claro que el poco gusto así como los escasos recursos de los jóvenes son razones de importancia para dejar la escuela, pareciera que es un caso más complejo y de naturaleza multifactorial.

En este sentido, Tapia, Pantoja y Fierro (2010) apuntan al fenómeno del abandono de la escuela secundaria como multidimensional y multifactorial. El estudio, realizado en el estado de Guanajuato, captura la mirada de los diversos actores de este nivel educativo: los encargados de la oferta (supervisores, directores y docentes), así como los que la demandan (alumnos regulares y alumnos que abandonaron la escuela) para tratar de responder a la gran incógnita respecto al fenómeno del abandono escolar.

El estudio plantea a la existencia de factores *extraescolares* como *intra-escolares* que inciden en el abandono. Como factores *extraescolares* destacan características socioeconómicas de la familia y el entorno comunitario de los alumnos como condiciones de pobreza, marginación, desempleo, precariedad laboral o bajos ingresos. Sobre todo, parece ser que “es la ausencia de una estructura de soporte, de una red de apoyo familiar, la que favorece el abandono de la escuela” (Tapia *et al.*, 2010: 194).

En relación con los factores *intra-escolares*, estos autores identifican el bajo rendimiento académico y la reprobación, también enfatizados por Espíndola y León (2002) como fenómenos que anteceden la deserción escolar, así como problemas de conducta de los alumnos. Por otro lado, el estudio apunta a fenómenos y factores que se dan al interior del aula y de la organización escolar que afectan la decisión del alumno de abandonar la escuela. Algunos de los factores identificados fueron los estilos de

enseñanza y el autoritarismo de los docentes, así como una resistencia de los alumnos hacia “los esfuerzos de socialización de la escuela” (Tapia *et al.*, 2010: 194) es decir, el trato *igualitarista* que dispensa la institución escolar hacia los alumnos, sin tomar en cuenta la diversidad inherente del alumnado.

Específicamente en relación con los motivos que los alumnos identifican como detonantes para abandonar la escuela, se encuentra el escaso interés por parte de los docentes por lo que enseña. Esto genera una falta de sentido por parte de los alumnos hacia la escuela y los contenidos escolares, lo cual lleva al ausentismo, rezago académico, reportes de mala conducta y reprobación.

Más allá de aspectos pedagógicos, los alumnos expresan la importancia del trato que los docentes les confieren. En este sentido, los autores apuntan la necesidad de una pedagogía del respeto y el aprecio que integre dos elementos: “las prácticas [...] para establecer y hacer cumplir las normas y el comportamiento afectivo que rodea las prácticas de enseñanza y las interacciones en el salón de clases” (Tapia *et al.*, 2010: 203).

Por otro lado, el estudio detecta que los docentes tienden a atribuir la responsabilidad del fracaso escolar al alumno. En términos generales, este fenómeno es una característica de la organización de la institución escolar en general, debido a que ésta se “des-responsabiliza de los problemas de ausentismo y abandono” (González, 2006, como se cita en Tapia *et al.*, 2010: 194). Asimismo, docentes y directivos coinciden en establecer la precariedad de los recursos institucionales para atender el problema del abandono escolar.

Finalmente, los autores concluyen que los factores internos y externos que propician el abandono escolar no deben verse como variables aisladas, sino como *procesos*. Sugieren por tanto, tratar el asunto del abandono a través de estrategias que

tomen en cuenta la complejidad inherente al fenómeno y no solamente verlo como casos aislados que requieren un apoyo psicológico individual. Los resultados de este estudio permiten reforzar la idea de que la escuela juega un papel fundamental en producir o evitar el abandono escolar de los alumnos.

Los jóvenes de educación media superior en México también han sido motivo de atención por parte de algunos investigadores de índole cualitativa. Esto es notorio particularmente en la última década (Guzmán y Saucedo, 2005). Dichos estudios incluyen, entre otros, los de Hernández (2006), Saucedo (2007), Guerra (2007) y Guerrero (2007), que buscan rescatar la voz de los estudiantes de bachillerato en relación al significado y el valor que ellos le confieren a la escuela, así como los procesos de formación de identidad que caracterizan a los jóvenes estudiantes.

A partir de un estudio sociocultural de la identidad y moralidad, Hernández (2006) analiza cómo los jóvenes del bachillerato del CCH-Sur construyen su identidad en relación a sus estudios. A través de observaciones y entrevistas, el autor logra rescatar las voces de los estudiantes, quienes describen su experiencia en la escuela como una donde se dan aprendizajes tanto sociales como académicos. Hernández (2006) identifica un doble discurso de libertad y responsabilidad presente en los jóvenes. Por un lado, ellos perciben el ambiente del CCH como uno en donde es posible expresar libremente diferentes facetas de la identidad y practicar conductas arriesgadas, pero, por otro, uno que también se caracteriza por trabajos escolares más complejos y un alto nivel de compromiso y responsabilidad para sacar adelante el trabajo. De acuerdo con estos estudiantes, la relación entre la libertad y la responsabilidad se aprende en la práctica y se da como un proceso de toma de conciencia moral en el cual la escuela lleva a cabo un papel importante al promover la autonomía y la libertad de pensamiento.

Saucedo (2007), por su parte, analiza retrospectivamente el valor que tuvo la escuela en las experiencias de vida de 18 jóvenes, entre las edades de 20 a 27 años, con trayectorias escolares diversas: diez sólo terminaron la secundaria, otros tres regresaron a estudiar la preparatoria después de cumplir 20 años, y cinco de ellos tenían estudios universitarios. Un aspecto importante del estudio es que la autora ubica su análisis dentro del contexto de la familia, tomando en cuenta su historia, aspectos económicos, trayectorias laborales de los padres, el momento particular en el que les tocó vivir esa experiencia escolar, su comunidad y las presiones culturales que tuvieron que enfrentar.

A partir de un enfoque etnográfico, Saucedo (2007) retoma las historias de vida de dichos jóvenes como reconstrucciones narrativas sobre la escuela. Estudia a 13 familias de una comunidad ferrocarrilera aplicando entrevistas a uno de los padres y a uno o dos de los hijos.

La autora encontró tres discursos manejados por los jóvenes respecto a las decisiones que tomaron sobre sus estudios: aquellos que dejaron la escuela como un paso activo en la vida, aquellos que regresaron a la escuela después de un largo periodo de ausencia y, finalmente, aquellos que continuaron sus estudios como una condición de vida y proyección a futuro. Para los que abandonaron la escuela fue notoria la imagen de esta institución como un espacio sin sentido para ellos y expresaron el abandono de la misma en función más de aspectos relacionados a su persona que al funcionamiento o las prácticas de la escuela. Por otro lado, los que regresaron a sus estudios en años posteriores dan a conocer una revaloración de la institución escolar en términos de la independencia que les brinda niveles más altos de educación, así como la posibilidad de superarse en términos económicos y personales. Finalmente, los que llegaron a estudios superiores manejaron un discurso que giraba en torno a la escuela como una meta de

vida: algo que les permitiría tener “una vida distinta” (Saucedo, 2007: 38) y mayores posibilidades y alternativas al contar con un título universitario.

Finalmente, el estudio muestra cómo dentro de un mismo grupo social, “y hasta dentro de una misma familia, es posible encontrar respuestas diversas hacia la escolaridad, más que tendencias homogéneas que se orientan hacia la deserción o hacia el éxito escolar” (Saucedo, 2007: 40).

A su vez, Guerra (2007) se interesa en conocer los significados que los jóvenes atribuyen al bachillerato; abordó su estudio desde una diversidad de aproximaciones cualitativas para poder reconstruir, desde la perspectiva de los actores, “lo que propone el bachillerato para la integración social de jóvenes que pertenecen a grupos socioculturales particulares, en el marco de sus expectativas y proyectos de vida” (Guerra, 2007:73). La autora entrevista a estudiantes de dos bachilleratos: un bachillerato universitario y otro tecnológico. Ella identifica que el valor de la escuela varía entre los jóvenes de cada escuela. Aunque las condiciones económicas eran similares entre los estudiantes de ambas escuelas, los aspectos culturales y de ambiente familiar eran distintos. Los estudiantes del bachillerato universitario reciben un apoyo incondicional de su familia para realizar sus estudios, poseen una mayor cantidad de bienes culturales (libros) y sus padres y hermanos tienen estudios superiores. Por otro lado, los estudiantes del bachillerato tecnológico reciben un apoyo parcial o nulo de parte de su familia, tienen cantidades inferiores de bienes culturales y existen casos de padres de familia sin escolaridad. En este sentido, fue evidente la desventaja en capital cultural por parte de los estudiantes del bachillerato tecnológico. Finalmente, Guerra (2007) identificó ocho categorías del significado de la escuela para los estudiantes y analizó las diferencias existentes entre ambas modalidades en estas categorías. En términos generales los estudiantes del bachillerato universitario identificaron la escuela

como un espacio formativo y de vida juvenil, así como un medio para continuar estudios superiores. Los estudiantes del bachillerato tecnológico, por otro lado, aunque también reconocen al bachillerato como un espacio de vida juvenil, lo conciben más en términos de un medio para la movilidad económica y para adquirir autoestima y valoración social.

El estudio de Guerrero (2007) también se centró con una muestra de estudiantes tanto de un bachillerato universitario como de otro tecnológico. Su interés principal, sin embargo, gira en torno a cómo los estudiantes configuran un significado propio de la escuela de acuerdo a diversas condiciones socioculturales, económicas y de género para dar cuenta de la singularidad de significados que existe para cada joven. Categorizó estas configuraciones de significado en *típicas* y *atípicas* para identificar “ciertas formas recurrentes de articulación y presencia de significados” (Guerrero, 2007:110) comunes entre los estudiantes de bachillerato.

En el caso de los estudiantes de bachillerato universitario, las categorías que aparecieron con mayor frecuencia fueron aquellas relativas al bachillerato como medio de acceso a la educación superior, como un espacio formativo y de vida juvenil. En el caso de los estudiantes de bachillerato tecnológico las configuraciones más comunes fueron relativas al bachillerato como medio de acceso a la educación superior, como espacio formativo y como medio para adquirir movilidad económica.

La revisión de estos trabajos muestra que el sentido y los significados que los jóvenes le otorgan a la escuela se relacionan, en gran medida, con aspiraciones y metas particulares que, como explican Levinson (2002) y Sandoval (1998), son un reflejo del discurso recurrente de sus padres y maestros, así como de lo que ellos, en su contexto y en la realidad escolar que viven con sus pares, logran construir.

En este sentido es relevante definir los conceptos de metas, aspiraciones e identidad, así como explorar lo que las investigaciones han encontrado respecto a cómo los construye el individuo, para así poder analizar la relación entre lo que viven los jóvenes en la escuela y las metas y aspiraciones particulares que ellos formulan.

2.3 Formación de Metas, Aspiraciones e Identidad.

En este apartado⁹ se busca ahondar un poco respecto a estos conceptos e identificar algunos estudios que han indagado sobre ellos a partir de diferentes intereses y perspectivas teórico-metodológicas, para responder a diversos aspectos relacionados con la formulación de metas y aspiraciones en el individuo, así como al desarrollo de la identidad de los jóvenes (particularmente en el contexto escolar).

Metas, aspiraciones e identidad son conceptos entrelazados: la comprensión de uno permite una mejor comprensión de los otros y viceversa. A pesar de ello, se han estudiado, por lo general, separadamente en diferentes líneas y perspectivas teóricas.

Se encontró, por ejemplo, que la psicología ha trabajado más el concepto de metas, así como temas afines a éstas como el de expectativas y perspectivas de futuro, conocido en inglés como *future orientation and planning*. Estas líneas de investigación parecen ser muy fuertes en Estados Unidos y Europa. De hecho, todos los trabajos que

⁹Para este apartado se revisaron 34 textos, 26 de índole internacional y ocho correspondientes al ámbito nacional, de los cuales 24 correspondían a investigaciones empíricas publicadas en revistas científicas, dos a estudios presentados en ponencias en congresos y a revisiones teóricas publicadas en revistas científicas, ocho capítulos de libros y manuales (*Handbooks*) científicos. De estos trabajos, 18 eran relativos al tema de las metas, nueve al tema de identidad, cuatro a expectativas o perspectivas de futuro y tres al tema de aspiraciones. Habría que agregar a éstos aquellos trabajos ya revisados que se refieren a los jóvenes en la escuela, y que se retoman en esta sección porque abordan sus estudios a partir de alguno de estos conceptos, como la investigación de Levinson (2002) que parte del concepto de aspiraciones e identidad, o el de Hernández (2006) que integra un análisis de la identidad juvenil.

abordan estos dos temas provenían de estas dos regiones, con excepción de un estudio realizado en Latinoamérica.

En el caso del tema de identidad, el cual también es un tema bastante amplio y trabajado desde diferentes vertientes teóricas, se encontró, al menos en los trabajos revisados, que ha sido retomado principalmente por líneas teóricas de índole sociocultural. Los trabajos tienen como objetivo el estudio de la formación de identidad de jóvenes en el contexto escolar. Aunque los teóricos revisados en este tema para aclarar los conceptos fueron mayormente estadounidenses, la totalidad de trabajos empíricos recopilados están publicados en revistas de investigación mexicanas.

El concepto de aspiraciones, usado a veces en la literatura como un término alternativo o paralelo al de metas, parece tener una línea propia de investigación e influencia de tendencias teóricas igualmente socioculturales, sin embargo, fue difícil encontrar trabajos empíricos recientes sobre este tema. Los trabajos revisados, que fueron sólo dos, se encontraron en revistas mexicanas de investigación.

2.3.1 Metas

La investigación relativa a metas se ha acumulado, a través de los años, gracias a programas de investigación desarrollados en las áreas de cognición, personalidad y motivación (Austin y Vancouver, 1996). Aunque la investigación respecto de este tema ha sido cuantiosa y amplia, aún está lejos de responder a muchas de las interrogantes relacionadas a la misma y a generar un constructo definido (Austin y Vancouver, 1996; Chulef, Read y Walsh, 2001; Massey, Gebhardt y Garnefski, 2008).

A pesar de ello, algunos autores concuerdan en que las metas son una fuente importante de motivación para el ser humano y son fundamentales en el comportamiento humano así como en la comprensión del mismo (Brett y VandeWalle

1999; Chulef et al., 2001; Peralbo, Barca, Brenlla, García y Morán, 2009; Valle, González, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosario, 2009). De hecho, de acuerdo con la teoría de la motivación, el comportamiento humano es fundamentalmente meta-dirigido (Massey *et al.*, 2008), es decir, las personas establecen metas para sí mismas y, en consecuencia, orientan su comportamiento y acciones hacia su logro (Valle *et al.*, 2009).

Austin y Vancouver (1996) definen el concepto de metas como “[...] representaciones internas de estados deseados, los cuales pueden interpretarse, en general, como resultados, eventos o procesos” (p.338, traducción propia)¹⁰. Dichas representaciones internas pueden incluir desde procesos biológicos básicos hasta formulaciones cognitivas más complejas relativas a resultados deseados en el ámbito personal y social (Austin y Vancouver, 1996).

Por otro lado, Peralbo *et al.* (2009) afirman que las metas constituyen “[...] una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos” (p.345), que a su vez están determinados por el valor propio que se otorga la persona así como el nivel de habilidad o capacidad que se atribuye a sí misma.

Massey *et al.* (2008), a su vez, definen las metas como “[...] el punto de referencia o estándar de comparación contra el cual evaluamos nuestro estado o comportamiento actual” (p. 421, traducción propia)¹¹.

Aunque estas definiciones parten más desde un enfoque de desarrollo individual, se ha encontrado que la formación de metas es un proceso complejo ligado a una serie de aspectos relativos a la persona y su contexto, “como la formación de la identidad, la

¹⁰ “[...] internal representations of desired states, where states are broadly construed as outcomes, events or processes”.

¹¹ “Goals are the reference point or standard of comparison against which we evaluate our current state of behavior”.

consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro” (Hechinger, 1992, como se cita en Sanz de Acedo *et al.*, 2003: 493).

En este sentido, Nurmi (1991) describe cómo la orientación de la persona hacia el futuro, íntimamente ligada a la formulación de metas, es de naturaleza compleja y guiada por normas sociales y culturales:

El desarrollo de motivación, planeación y evaluación en la orientación hacia el futuro es un proceso complejo, multinivel y de largo plazo[...] Primero, la orientación hacia el futuro se desarrolla en contextos culturales e institucionales[...] Segundo, intereses, planes y creencias concernientes al futuro se aprenden en interacción social con otras personas[...] Tercero, la orientación hacia el futuro bien puede ser influenciada por otros factores psicológicos, como el desarrollo cognitivo y social (p. 8, traducción propia)¹².

Establecida de esta manera, la preponderancia de las metas en el comportamiento humano y su interrelación con numerosos aspectos del desarrollo y el contexto de la persona, cabe ahondar respecto a lo que la investigación en este campo ha encontrado en relación a la construcción de metas en la etapa de la juventud.

2.3.1.1 Formación de metas en la etapa “adolescente”

En el caso de los jóvenes o adolescentes (término utilizado con mayor frecuencia en la literatura revisada sobre este tema), la formación de metas y la planeación respecto al futuro son procesos característicos de esta etapa de la vida en el ser humano (Massey *et al.*, 2008; Nurmi, 1991, 2004; Sanz de Acedo *et al.*, 2003).

En este sentido, Nurmi (1991) explica la importancia del desarrollo cognitivo del adolescente en las orientaciones hacia el futuro. La adquisición de las operaciones

¹² “The development of future-oriented motivation, planning and evaluation is a complex, multilevel, and long-lasting process[...] First, future orientation develops in cultural and institutional contexts[...] Second, interests, plans, and beliefs concerning the future are learned in social interaction with other people[...] Third, future orientation may well be influenced by other psychological factors, such as cognitive and social development.”

formales hace posible la formulación de hipótesis que permiten a los jóvenes explorar posibles cursos de acción, que a su vez contribuyen a la construcción de metas a futuro.

Estudios más recientes, relativos al desarrollo cerebral durante la adolescencia, han sido fundamentales para confirmar la capacidad del joven para formular metas. Estos estudios, relacionados con la remodelación de la corteza prefrontal, dan a conocer que esta región del cerebro está involucrada en varias conductas meta-dirigidas (Lerner, Roeser y Phelps, 2008; Steinberg, 2005).

En una revisión posterior, Nurmi (2004) enfatiza el papel de la socialización en el desarrollo del adolescente, su orientación hacia el futuro y la conformación de su identidad. Señala por un lado, que los adolescentes enfrentan dos retos durante la transición de la niñez a la adultez, que definen el tipo de metas que construyen: la entrada a los campos de la *producción* y la *reproducción*. La primera se refiere principalmente a “[...] convertirse en un individuo económicamente independiente que es capaz de ganarse la vida en la sociedad y en el sistema económico”, y la segunda “incluye [...] el compromiso hacia relaciones románticas, construcción de relaciones íntimas, el establecimiento de una familia y el cuidado de los hijos” (p.85, traducción propia).¹³ Estos dos retos involucran una serie de decisiones fundamentales para el adolescente tales como su escolarización, educación y profesión, entre otras.

A su vez, Nurmi (2004) describe cuatro mecanismos clave que están involucrados en este proceso de transición: *la canalización, la selección, el ajuste y la reflexión*. En primer lugar, el adolescente *canaliza* su motivación hacia el futuro, su pensamiento y comportamiento en relación al espacio de oportunidad que las estructuras socioculturales e institucionales de su ambiente le ofrecen. Segundo, los adolescentes,

¹³ “[...] becoming an economically independent individual who is able to make his or her living in the society and economic system [...] In turn, entrance into the reproduction domain includes [...] commitments to romantic relationships, building up intimate relations, founding a family, and taking care of children”.

seleccionan sus ambientes de desarrollo y caminos de vida a futuro. Tercero, como consecuencia del esfuerzo hecho al seleccionar cierta dirección en su vida, obtienen resultados específicos y reciben retroalimentación respecto a sus éxitos y fracasos, lo cual hace necesario que los jóvenes hagan *ajustes* a sus metas, planes y pensamientos para enfrentar retos futuros. Por último, después de recibir retroalimentación respecto a sus esfuerzos y encontrarse en una posición social particular, esto permite una reflexión por parte del joven respecto a sí mismo y su vida. Estos mecanismos, de acuerdo a Nurmi (2004), permiten al joven construir una identidad personal coherente.

2.3.1.2 Perspectivas y expectativas de futuro en los jóvenes: Un elemento fundamental en la construcción de metas

Los planes y perspectivas que los jóvenes tienen respecto al futuro están íntimamente relacionados a la formación de sus metas y aspiraciones. La perspectiva de futuro se puede definir como las actitudes y expectativas individuales acerca de la ocurrencia de eventos futuros (Omar, Delgado, Souza, Soares, 2005).

Nurmi (1991) explica que el proceso de desarrollar una representación respecto al futuro conlleva tres procesos: *motivación*, *planeación* y *evaluación*. Los jóvenes desarrollan ciertas expectativas del futuro basados en un conocimiento de eventos anticipados en su vida, las cuales sirven para motivarles a explorar posibles alternativas personales y profesionales. De ahí, los jóvenes intentan alcanzar sus metas a través de un ejercicio de planeación; y finalmente evalúan las oportunidades para realizar dichas metas y aspiraciones. En este proceso, el joven desarrolla representaciones y actitudes particulares hacia el futuro.

Caprara, Steca, Gerbino, Paciello y Vecchio (2006) han encontrado también que las creencias de los adolescentes respecto a su auto eficacia para manejar emociones

positivas y negativas, así como el desarrollo de relaciones interpersonales, contribuyen a promover expectativas positivas en relación al futuro.

Asimismo, ciertas condiciones y contextos particulares pueden afectar de manera significativa las expectativas a futuro que tienen los jóvenes. En un estudio sobre las expectativas a futuro que desarrollan niños de la calle (de 10 a 18 años de edad) en Brasil, Raffaelli y Koller (2005) encontraron que había una discrepancia entre lo que los jóvenes esperaban que les sucediera en el futuro y las expectativas concretas que ellos tenían para su futuro. Casi la totalidad de ellos reportó tener esperanzas positivas para sí mismos en el futuro, pero cuando se les pedía especificar expectativas concretas para su futuro la mayoría contestó en términos ambivalentes, indiferentes o negativos.

Omar *et al.* (2005), por su parte, analizan las perspectivas a futuro de una muestra de jóvenes estudiantes brasileños y argentinos, identificando diferencias en relación a género, nivel socioeconómico, curso escolar y otros aspectos relativos a la familia. En términos generales, encuentran que las mujeres tienen expectativas a futuro más positivas que los hombres. Además, reportaron expectativas a futuro más positivas de aquellos jóvenes que reconocen haber recibido una educación cargada de valores ético-morales y que conviven con ambos progenitores. Finalmente, encontraron una relación entre perspectivas a futuro más positivas en jóvenes de niveles socioeconómicos deprimidos, en relación a aquellos jóvenes en situaciones socioeconómicas desahogadas.

En el contexto escolar, Adelabu (2006) analiza la relación entre las actitudes hacia el futuro, el género y el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato de descendencia africana-americana de contextos urbanos y niveles socioeconómicos bajos. Ella encontró, al igual que Omar *et al.* (2005), que en general, las mujeres tendían

amostrar actitudes más positivas respecto a su futuro, independientemente de su rendimiento académico. Pero, también evidenció que los estudiantes con rendimiento académico más alto eran los que presentaban perspectivas más positivas respecto a su futuro.

Varios estudios indican que las expectativas positivas respecto al futuro se pueden asociar a indicadores de ajuste y a mecanismos de protección que ayudan a jóvenes en diversos contextos difíciles a formular un plan de vida, definir estrategias e identificar vías al éxito (Raffaelli y Koller, 2006).

2.3.1.3 Tipos de metas que construyen los jóvenes

Los aspectos cognitivos, como los psicosociales descritos en el desarrollo del adolescente, muestran cómo la construcción de metas en esta etapa retoma características y formas particulares que se diferencian de la formulación de metas en adultos (Massey *et al.* 2008).

En relación al tipo de metas que los jóvenes formulan, se ha encontrado que las metas personales se presentan en un amplio espectro de dominios (Massey *et al.*, 2008).

Se ha visto, por ejemplo, que ciertas variables sociodemográficas influyen en el tipo de metas que manifiestan los jóvenes, como la edad, el género, la familia, los pares, el contexto educativo, la etnicidad, el nivel socioeconómico, el bienestar psicológico, el contexto socio-político, los comportamientos que atentan contra la salud, la delincuencia y las experiencias afectivas (Massey *et al.*, 2008).

En este sentido, Sanz de Acedo *et al.* (2003) analizaron las metas de jóvenes de acuerdo a las variables de género, edad y tipo de centro educativo. En relación al género encontraron que las mujeres se preocupan más por las metas educativas e interpersonales, y los hombres por las de reconocimiento social, deportivas, emancipativas y sociopolíticas. Por otro lado, la variable de edad mostró que a medida

que los adolescentes avanzan en años, disminuye la importancia que le atribuyen a las metas de reconocimiento social, deportivas y educativas. En relación al tipo de centro educativo, aunque no se encontraron disimilitudes contundentes, se evidenció que este factor condiciona hasta cierto punto las metas de los alumnos.

En una extensa revisión de la literatura de los últimos 16 años en torno a la formulación de metas en adolescentes, Massey *et al.* (2008) dan a conocer que, en términos generales, las metas más comunes de los adolescentes se relacionan con la educación y la ocupación, así como con las relaciones sociales. Por otro lado, las metas que se encuentran entre las menos prioritarias para los adolescentes son las relativas al dinero, la fama y el poder. Algunas otras metas reportadas en estudios con grupos específicos o muestras en particular incluyen las de equidad, éxito, reconocimiento, conectividad social, entre otros. En menor grado, pero también presentes, se encuentran las metas de índole más colectiva que personal, que reflejan preocupaciones sociales tales como la guerra o el medio ambiente.

a) Metas académicas o de logro

Gran parte del interés de los teóricos de metas ha sido particularmente el que concierne a las metas que formulan los jóvenes en contextos de logro o académicos y el papel que existe entre éstas y la motivación de la persona hacia el aprendizaje y las tareas académicas en general.

Por lo general se concuerda en que en el contexto escolar existen dos sistemas generales de metas que formulan los estudiantes: metas de aprendizaje (*mastery-oriented goals*) y metas de rendimiento (*performance-oriented goals*) (Castillo, Balaguer y Duda, 2001; González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Eccles, 2004; Eccles y Roeser 2003; Jover, Navas, Sampascual, 2008; Sanz de Acedo *et al.*, 2003; Valle *et al.*, 2009; Valle, Rodríguez, González, Núñez, González-Pienda y

Rosario, 2010). Las *metas de aprendizaje* están más centradas en el dominio de la tarea y el desarrollo y mejora de la capacidad. Las *metas de rendimiento*, por otro lado, están más orientadas hacia obtener juicios positivos sobre su capacidad y evitar los negativos, así como la competencia en relación a otros.

Aunque se parte en general de estos dos sistemas de metas académicas, la teoría respecto a ellas se ha complejizado a partir de la generación de estudios sobre otras metas que se desprenden de las anteriores, o relacionadas con ellas. Independientemente de las distintas categorizaciones, se puede afirmar que las metas académicas obedecen a dos orientaciones diferentes:

Conceptualmente las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento y de las metas centradas en el “yo” [...] Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma [...] En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco (González *et al.*, 1996: 50).

De ahí que una gran parte de los estudios en relación con las metas académicas identifica los tipos de metas que muestran los estudiantes en diferentes contextos y niveles escolares, tomando en cuenta aspectos como el género y el rendimiento académico.

En términos de género, algunos investigadores encontraron que, en el nivel de secundaria, las mujeres exteriorizan metas académicas más orientadas hacia la tarea y la cooperación (Castillo *et al.*, 2001), así como metas de aprendizaje y de logro (Delgado *et al.*, 2010); en cambio, los hombres orientan sus metas hacia el ego (“yo”), la evitación del trabajo (Castillo *et al.*, 2001) y hacia metas de refuerzo social (Delgado *et al.*, 2010). Sin embargo, en relación al éxito académico, ambos géneros coinciden en el esfuerzo como determinante del mismo (Castillo *et al.*, 2001).

En relación con poblaciones específicas, se ha identificado, por ejemplo, que alumnos (entre las edades de 8 a 27 años) con ceguera o deficiencia visual también persiguen metas de refuerzo social, de logro y de aprendizaje al igual que estudiantes videntes, pero difieren en tanto que además presentan otros tipos de meta relacionados con la superación de retos y la obtención de recompensas (Jover *et al.*, 2008).

De la misma manera, se ha encontrado que el tipo de metas académicas puede diferir de acuerdo al grado escolar y la edad de los estudiantes. En este sentido, Delgado *et al.* (2010) encontraron que las metas de aprendizaje y de logro aumentan en los estudiantes de secundaria al avanzar de grado escolar y las metas de reforzamiento social disminuyen.

En esta misma línea, Peralbo *et al.* (2009) se interesan en indagar cómo las estrategias de aprendizaje y la orientación hacia metas permiten predecir el rendimiento escolar de dos diferentes cursos (grados) de secundaria. Ellos encuentran que en ambos grados parece ser la orientación/motivación al esfuerzo personal la que predice mejor el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes sí difieren de un grado a otro. En el caso del grado inferior, las estrategias de aprendizaje que parecen predecir más el rendimiento académico tienen que ver con aspectos procesuales vinculados a la integración del conocimiento, y en el caso del grado más avanzado son estrategias relacionadas con la recuperación memorística de la información.

También en relación con el rendimiento académico, Barca *et al.* (2011) identifican que las metas de aprendizaje y las de rendimiento son aquellas que inciden en el rendimiento académico alto, tendiendo a ser más alto en la medida en la que se opta por las metas de aprendizaje, que son de naturaleza intrínseca. Por el otro lado, las

metas de valoración social son las que tienen una incidencia significativa en el grupo de alumnado de rendimiento bajo.

De mayor relevancia aún es que, gracias al acercamiento de las investigaciones al contexto escolar en años más recientes, se ha podido evidenciar la presencia de *múltiples metas* que motivan el logro académico y que unas no excluyen necesariamente a las otras (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011; Jover *et al.*, 2008; Valle *et al.*, 2009; Valle *et al.*, 2010). Es decir, que los estudiantes eligen entre varias metas para implicarse en el aprendizaje de acuerdo a la situación o actividad de aprendizaje en la que se encuentran inmersos. Esto ha llevado a la realización de estudios que buscan identificar la posible combinación de varias metas, para así definir perfiles motivacionales derivados de esas combinaciones; en esta línea se encuentran los trabajos de Valle *et al.* (2009) y Valle *et al.* (2010).

En el caso del estudio de Valle *et al.* (2009), con estudiantes de secundaria en España, ellos identifican cuatro perfiles motivacionales en el grupo de participantes: 1) *perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro* (27.7%), 2) *perfil con alta motivación generalizada* (con puntaje alto en todas las metas evaluadas) (23.5%), 3) *perfil motivacional con predominio de miedo al fracaso* (24.2%) y, 4) *perfil con baja motivación generalizada* (con puntaje bajo en todas las metas evaluadas) (24.6%). Los perfiles orientados hacia el aprendizaje y de motivación generalizada presentaban puntuaciones significativamente más altas en estrategias cognitivas y de autorregulación que los de los otros dos perfiles. A propósito del rendimiento académico, el perfil de motivación orientado hacia el aprendizaje correspondió al grupo que presentaba valores significativamente más altos en rendimiento académico que el resto de los grupos.

En un estudio posterior con estudiantes universitarios, Valle *et al.* (2010) vuelven a confirmar la presencia de ciertas combinaciones de metas, definiendo a través

de ellas seis perfiles motivacionales en los que predomina una única meta y otros en las que predominan varias metas, lo que permite suponer que los estudiantes desarrollan patrones diferentes de aprendizaje dependiendo de las metas dominantes en sus perfiles motivacionales.

Es así que estos autores concuerdan en que resultados de esta índole tienen claras aportaciones para la práctica educativa, el trabajo escolar, el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos (Valle *et al.*, 2010; Eccles, 2004; Eccles y Roeser, 2003; Eccles y Roeser, 2011).

Por un lado, se ha visto que el alumno valora cierta independencia en su proceso de estudio, quiere adquirir competencias y mejorar sus conocimientos, por lo que el profesorado deberá tener en cuenta este tipo de metas dominantes (de naturaleza intrínseca) para favorecer su aprendizaje (Barca *et al.*, 2011).

Asimismo, es claro que las metas de aprendizaje son beneficiosas para la mayor parte de los resultados relacionados con el aprendizaje y para mantener el compromiso académico, incluidos otros aspectos de tipo motivacional como auto eficacia, interés, entre otros. Sin embargo, los hallazgos respecto a las posibles ventajas de las metas de rendimiento han sido variados y, por tanto, no tan claros (Valle *et al.*, 2009; Eccles, 2004).

Más aún, se ha visto que el tipo de actividades y la manera de llevar la práctica educativa en el aula, así como las creencias de los docentes respecto al aprendizaje, influyen en el tipo de metas que construyen los estudiantes (Eccles y Roeser, 2011). Por ejemplo, se ha visto que la reducción de prácticas en el aula orientadas a la competencia, la comparación pública de habilidades, así como a estrategias que están enfocadas al ego, tiene consecuencias positivas para la motivación académica, el

desarrollo socioemocional de los adolescentes, entre otros (Eccles, 2004; Eccles y Roeser 2003, 2011).

Estos resultados permiten reflexionar sobre el papel de la escuela como un contexto favorable de desarrollo para los jóvenes. En este sentido, se podría concebir a la escuela como un puente entre el nivel macro de la sociedad, cuya cultura y organización moldean la práctica educativa desde afuera, y los niveles medio y micro de la escuela y sus aulas, en los cuales las personas, a través de sus acciones de liderazgo, enseñanza e interacción social, afectan el aprendizaje y el desarrollo de jóvenes de maneras inmediatas (Eccles y Roeser, 2011).

2.3.2 Aspiraciones

Al igual que las metas, las aspiraciones educativas también han sido fuente de interés de la investigación educativa desde hace tiempo, presente sobre todo en la literatura norteamericana, y ha conferido un lugar importante a los factores culturales en la explicación del comportamiento social (García y Bartolucci, 2007),

Levinson (2002) define la aspiración como

[...] un compromiso en desarrollo con un tipo de vida que forma en torno a 1) las subjetividades estructurales-culturales que heredamos (habitus) y 2) los condicionamientos idiosincrásicos de la historia de la vida personal, a medida que ambos se manifiestan en los contextos cambiantes de desarrollo del aprendizaje humano (p. 393).

Este autor entrelaza los conceptos de aspiración e identidad, explicando que éstas se forman de la mano como una parte crucial del proceso educativo. Asimismo ambas ayudan a captar la relación importante y dinámica de la acción humana de los estudiantes y las condiciones estructurales de las escuelas (Levinson, 2002).

Por otro lado, para García y Bartolucci (2007) las aspiraciones pueden ser fuertes, débiles o inexistentes y se pueden entender como “...resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para el sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación” (García y Bartolucci, 2007: 1269).

Diez-Martínez y Ochoa (2009), por su parte, revelan que estudios previos han mostrado que la familia y los padres juegan un rol importante en las aspiraciones ocupacionales de sus hijos, a través del discurso familiar y la forma en la que los padres juzgan la eficacia de los hijos en términos académicos, sociales y de capacidades.

García y Bartolucci (2007) cuestionan estudios anteriores que abordan el tema de las aspiraciones partiendo del análisis de lo que los sujetos expresan explícitamente sobre sus aspiraciones educativas, lo cual no toma en consideración que muchas veces los sujetos no son capaces de reconocer los motivos que orientan sus acciones. Además de que dichos estudios no indagan los datos biográficos y sociales de los individuos que permitirían tener información más sustantiva respecto a esos motivos.

En este sentido, estos autores realizan una investigación con la población de aspirantes a ingresar a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en el año de 1991. La muestra representativa incluía jóvenes que fueron aceptados y jóvenes que fueron rechazados. De estos jóvenes se tomó información de las bases de datos de la universidad respecto a su perfil de ingreso y condiciones socioeconómicas. De la información general recabada sobre cada joven obtuvieron datos tales como edad, género, situación y promedio de bachillerato, puntuación en examen de ingreso, escolaridad y ocupación de los padres, ingreso mensual familiar así como ciertas condiciones y características generales de los aspirantes (estado civil, vivienda propia, recién egresado de bachillerato, etc.).

Doce años después se hizo un segundo análisis relacionando los datos obtenidos anteriormente con la información respecto al egreso y obtención de grado de dichos jóvenes. Se pudo concluir, entre otras cosas, que fue mayor la probabilidad de logro académico entre los más jóvenes, en el sector femenino, en quienes no habían trabajado durante el año de ingreso, que vivían con sus padres y dependían para su manutención todavía de ellos. Además, los alumnos con puntaje más alto en el examen de admisión, los que tuvieron mejores promedios en el bachillerato y los más regulares antes de entrar a la universidad tuvieron, asimismo, mayores posibilidades de obtener el grado de licenciatura.

El estudio muestra que algunas características y condiciones sociales no sólo fundamentan las aspiraciones de los jóvenes, sino que ayudan a explicar los motivos detrás de la obtención del grado de licenciatura.

En relación con las aspiraciones de niños y adolescentes, aunque se ha señalado que las preferencias de la niñez y adolescencia tienden a ser tentativas y poco realistas, Diez-Martínez y Ochoa (2009) exploran la relevancia que éstas pueden tener al investigar cómo los niños construyen ideas sobre la sociedad en la que viven y en particular sobre el trabajo.

En este sentido, estas autoras realizan un estudio que busca conocer las aspiraciones ocupacionales de adolescentes mexicanos al finalizar la educación primaria, secundaria y preparatoria; identificar las fuentes de información sobre las ocupaciones y su influencia en sus aspiraciones; analizar el conocimiento de los adolescentes sobre los niveles educativos requeridos para diversas ocupaciones; y aportar elementos para la reflexión de orientadores educativos que permitan generar propuestas en relación a las necesidades de los diferentes niveles educativos investigados. Para esto, aplicaron un cuestionario escrito a 360 sujetos divididos en tres

grupos de 120, correspondientes a sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de preparatoria respectivamente.

El estudio confirma que las aspiraciones ocupacionales son un aspecto sobre el cual piensan los adolescentes de los grupos estudiados. Por otro lado, la fuente de información principal en relación a las aspiraciones ocupacionales para los jóvenes mostró ser la familia y la escuela, aunque también la televisión ocupó un lugar casi igual de importante que las anteriores como fuente de información al respecto. El estudio muestra, además, el desconocimiento por parte de los participantes respecto a nuevos campos profesionales, ya que las aspiraciones que reportan la mayoría de ellos se refieren a campos profesionales que se encuentran saturadas en la matrícula y en el campo laboral.

En este sentido, Diez-Martínez y Ochoa (2009) señalan la importancia de abordar las aspiraciones ocupacionales como contenido en el currículo educativo, por lo menos desde el 6° de primaria, así como realizar más investigación acerca del conocimiento que tienen los niños y adolescentes sobre el mundo del trabajo y cómo éste forma parte de la organización de la sociedad.

Los hallazgos de Eccles, Vida y Barber (2004) confirman que el ingreso a estudios superiores es el resultado de un proceso a largo plazo de interacciones complejas, que depende de consideraciones tanto académicas, personales, sociales, psicológicas como financieras. Ellas encuentran que los años de adolescencia temprana (en este caso, al menos a partir de 6° de primaria) son un momento importante para desarrollar planes y visión respecto a estudios profesionales.

Aunque modificar el ingreso familiar o el nivel educativo de la madre, aspectos preponderantes que influyen en la decisión de jóvenes para seguir estudios superiores, es muy difícil, sí es factible mejorar las expectativas tanto de padres como alumnos, así

como los logros de los jóvenes para que les permitan alcanzar estudios superiores (Eccles *et al.*, 2004).

En este sentido, ellas concuerdan con Diez-Martínez y Ochoa en que el implementar programas diseñados a incrementar el interés tanto de jóvenes como padres de familia en estudios superiores, debe iniciarse desde que los alumnos están en la educación primaria y secundaria.

2.3.3 Identidad

La identidad es un concepto amplio y complejo que ha sido tratado en la literatura de las Ciencias Sociales y estudios culturales desde hace mucho tiempo (Levinson, 2002). Su complejidad se debe, en parte, a la diversidad de explicaciones sobre la misma. En el campo de la psicología, por ejemplo, tiene una historia larga y se entiende, en términos generales, como el desarrollo personal a lo largo de la vida de un individuo, haciendo una clara distinción entre identidad personal e identidad(es) social (Eccles, 2009).

Desde el marco conceptual que formula Eccles (2009), por ejemplo, la identidad se puede conceptualizar desde dos percepciones básicas del yo. La primera relacionada con las habilidades, características y competencias; y la segunda, con los valores personales y metas. En este sentido, la identidad se entiende en términos de su influencia en elecciones de comportamiento y su influencia en la acción motivada. Desde este marco, la autora distingue entre *identidades personales* e *identidades colectivas o sociales*, aclarando que aunque los roles sociales influyen sobre el comportamiento de manera similar que las identidades personales, no parte de la idea de que todos los aspectos de la identidad personal sean producto de roles sociales.

Desde la Antropología y la Sociología, sin embargo, se tiende a hacer referencia a *identidades sociales y culturales*: “[...] el sentido del yo que el sujeto comparte con otros miembros del mismo grupo u organización colectiva” (Levinson, 2002: 414).

En este trabajo, abordo el concepto de identidad desde una perspectiva sociocultural, en tanto que los estudios y perspectivas revisadas en torno a la formación de identidad y la escuela giran alrededor de concepciones de esta índole, lo que posibilita una mayor comprensión de cómo el contexto y la institución escolar influyen en la formación de identidad del joven.

Para empezar, se puede reconocer que la formación de la identidad se da entre el terreno de lo social y lo individual y en relación a las múltiples realidades que vive cada actor (Martínez y Quiroz, 2007).

En este sentido, se puede entender identidad como “[...] las figuraciones del yo en mundos de acción, como productos sociales” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 5), así como formaciones psico-históricas que se desarrollan en el transcurso de la vida de la persona (Holland *et al.* 1998).

Así, la identidad es cambiante y dinámica (Levinson, 2002); haciendo a las personas maleables, capaces de cambiar y sujetas a fuerzas sociales y poderes discursivos, constituyendo una base importante por la que las personas crean nuevas actividades, mundos y maneras de ser (Holland *et al.*, 1998).

Una idea central detrás de la formación de identidad es que ésta se construye en y a través de la participación y la actividad; en prácticas específicas (Holland *et al.* 1998; Levinson, 2002; López Bonilla, 2010; Saucedo, 2005). De acuerdo con lo anterior, Saucedo (2005) señala que “para analizar la identidad no debemos centrarnos en el individuo aislado, sino en las actividades y las prácticas sociales en las que está siendo construido” (p.643).

La participación, sin embargo, no siempre es la misma para todas las personas, pues aspectos como la posición social y el estatus del individuo, entre otros, influyen en el nivel de participación y el acceso a ciertas prácticas en una comunidad dada (López Bonilla, 2010). Esto lleva a lo que Holland *et al.* (1998) denominan como *posicionamiento* que tiene que ver con relaciones jerárquicas, distancias y afiliaciones. El posicionamiento implica aspectos como la inclusión o exclusión de actividades sociales, los derechos o la falta de los mismos (López Bonilla, 2010).

Holland y Leander (2004) llevan este concepto aún más allá, afirmando que estas posiciones de identidad (construcciones culturales, tales como “iletrado”, “discapacitado”, “genio”, “alumno problemático”, etc.) representan posiciones sociales disponibles y muchas veces impuestas al individuo, quien construye así, un sentido de sí mismo en relación a esta posición.

Wenger (2001), por otro lado, identifica el concepto de identidad con el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y en las trayectorias personales (Martínez y Quiroz, 2007). Se centra, por tanto, en cómo la afiliación a ciertas *comunidades de práctica* configura la identidad de las personas. Así, “...construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales” (Wenger, 2001: 182). En este sentido, propone cinco caracterizaciones de la identidad:

Como experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro propio medio de la participación;

Como afiliación a comunidades: definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido;

Como trayectoria de aprendizaje: definimos quiénes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos;

Como nexo de multifiliación: definimos quiénes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad; y

Como relación entre lo local y lo global: definimos quiénes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestarse en discursos más amplios (Wenger, 2001: 188).

Con el apoyo de estos conceptos, que permiten comprender la construcción de la identidad en la persona en tanto una negociación de significados, participación en comunidades de práctica, un proceso inacabado a través del tiempo en donde intervienen el aprendizaje y las posiciones sociales, entre otros; se abordan a continuación, algunas interrogantes en relación a la escuela y la formación de identidad de los jóvenes.

2.3.3.1 La formación de identidad en la escuela.

Los estudios revisados en torno a los jóvenes en el contexto escolar de la secundaria y la educación media superior en México, muestran una y otra vez cómo la escuela es un espacio cultural y social en donde el joven construye significados y forma identidad(es).

Tal como explica Levinson (2002):

Los alumnos le dan sentido a su experiencia en la escuela; a través de las interacciones con sus padres, maestros y compañeros, construyen aspiraciones e identidades duraderas. Además de las materias en sí, aprenden a ser cierto tipo de persona, y este aprendizaje se transfiere a sus vidas posteriores (p.25).

En el caso de la educación media superior se han mencionado algunos estudios que han indagado el sentido de la escuela para los jóvenes, desde una perspectiva de la formación de identidad como un proceso que entreteje actividades sociales y apropiación de significados (Hernández, 2009), como los de Hernández (2006), Saucedo (2007), Guerra (2007) y Guerrero (2007). En dichos estudios los autores confirman la idea de que la escuela representa para los jóvenes un espacio de vida juvenil, así como una experiencia que permite cierta movilidad económica, la

posibilidad de continuar estudios superiores, además de conferir autoestima y valoración social.

En particular, Hernández (2006; 2009) profundiza en la identidad que construyen los estudiantes dentro de este espacio de vida juvenil y las interacciones cotidianas en la escuela: en la recreación que se da en la explanada, en las conversaciones con sus pares y amigos. Dicha identidad se caracteriza por la apropiación de un discurso moral que entrelaza las ideas de libertad, responsabilidad y madurez: los jóvenes resuelven la tensión entre libertad y responsabilidad a través de las actividades y tareas académicas que les exige la escuela y en este proceso reflexionan, se ajustan y logran construir una voz propia.

En el caso de la educación secundaria, el trabajo de Levinson (2002), descrito en apartados anteriores, es uno de los primeros en abordar el contexto escolar mexicano a partir de un marco conceptual de identidad como base para analizar las aspiraciones de los jóvenes de secundaria. Levinson (2002) identifica que los alumnos relacionan la escuela con la posibilidad de “ser alguien en la vida”, el cual se equiparaba con una valía social (Levinson, 2002), como describe Sandoval (1998): “Alguien´ es el profesionista, el que sabe, el que estudió la secundaria para continuar sus estudios [...] el que por sus estudios puede conseguir un buen trabajo” (p.218).

Algunos estudios más recientes han profundizado en aspectos más puntuales respecto a la formación de identidad en la escuela secundaria.

Por ejemplo, Díaz (2006) aborda la identidad “[...] como una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos, que se sintetizan de manera específica en cada adolescente” (p.433). Desde esta perspectiva documenta aspectos diversos de la vida de los estudiantes de secundaria: gustos, expectativas, proyectos de vida, construcción de intimidad, etc.,

como elementos constitutivos de la construcción de identidad. Esto lo hace a través de la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes en dos escuelas secundarias del Estado de México, una en el contexto urbano y otra en el rural. Su estudio resalta el hallazgo de características de identidad compartidas por los jóvenes de ambas escuelas, tales como la tensión entre los cambios que van experimentando y que socialmente les implica ser más grandes, la importancia vital del trato y la amistad con sus pares y la centralidad de las relaciones íntimas y afectivas, entre otras. Por otro lado, identifica cómo las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto influyen en sus procesos de construcción de identidad en relación a sus expectativas en torno a la escuela: para los urbanos el sentido de la escuela gira alrededor de la posibilidad de hacer una carrera profesional, en el caso de los rurales la escuela y la profesionalización no representan vías factibles o deseables para fincar el futuro.

Saucedo (2005), a partir del concepto de *posicionamiento de la identidad*, analiza algunas prácticas y discursos a través de los cuales maestros y alumnos construyen en conjunto la identidad de *alumno problema* en la escuela secundaria. Los maestros proyectan un discurso referente a los alumnos del turno vespertino relacionado con diferentes características que los posiciona como problemáticos: difíciles de controlar, inquietos, incorregibles, indisciplinados, groseros, etc., adjudicando dichas características por lo general a la familia y el contexto social, y trasladando dicho discurso a las prácticas en el aula. Los alumnos, por su parte, no responden del mismo modo a este posicionamiento, sino que manifiestan formas de aceptación y rechazo que ponen en práctica, construyendo así sus propias perspectivas respecto a esos posicionamientos y muchas veces confirmando el posicionamiento señalado por los maestros. Es en este sentido que Saucedo (2005) refiere que la identidad particular de los estudiantes de la tarde es una que construyen en conjunto maestros y alumnos.

Finalmente, Martínez y Quiroz (2007) retoman el concepto de *comunidades de práctica* para explicar lo que implica el ingreso a la secundaria para los estudiantes. En este sentido, la identidad se considera como un proceso de afiliación a una comunidad en donde el cambio a la secundaria se puede ver como un cambio a una comunidad desconocida, que conlleva un proceso de negociación de significados para los estudiantes, que al final de su tránsito por la escuela secundaria se traduce en una configuración de identidad particular. En primer lugar, los estudiantes de nuevo ingreso viven la vida cotidiana de la escuela a través de la ansiedad que les ocasiona el prestigio negativo del plantel, así como el trato y las actitudes de los estudiantes mayores. Ellos expresan su ingreso a la escuela como “un castigo” o como la “última opción”. Los estudiantes de 2º y 3º, por su parte, llegan a superar el miedo a lo desconocido a través de un proceso de negociación de elementos internos en el cual el grupo de amigos es fundamental ya que provee un clima de seguridad y confianza. Entonces, a pesar del prestigio negativo de la escuela, eventualmente los alumnos encuentran formas de compensación que permite que ellos desarrollen un discurso en la cual se llegan a identificar como parte de la escuela. En este sentido, el ambiente más relajado (en el cual se dan condiciones de libertad e igualdad con los maestros) y la falta de cumplimiento de la normatividad que caracterizan el mal prestigio de la escuela, se convierten en aspectos importantes para generar su sentido de pertenencia a la escuela y que permiten la elaboración por parte de los alumnos de un discurso de libertad e igualdad.

A manera de conclusión

La revisión hecha hasta el momento de los conceptos de juventud, la juventud en la escuela y las metas, las aspiraciones y la identidad, independientemente de la línea

teórica desde la cual se abordan, la diversidad de perspectivas a través de las cuales se expliquen o la metodología específica que se use para indagarlas, hace posible reflexiones importantes respecto a cómo visualizamos a los jóvenes y su papel en la sociedad, qué papel tiene la escuela actualmente en la formación de este grupo de edad y qué tipo de escuela se tendría que construir para responder a las necesidades actuales de la juventud y la sociedad, en tanto que es una etapa de vida donde necesariamente se forjan futuros.

CAPÍTULO III. MÉTODO

A continuación se describe la metodología que se siguió para la realización de este estudio, así como la entrada al campo de trabajo, los participantes, los instrumentos y las técnicas utilizadas para dar respuesta a las preguntas de investigación.

3.1 Enfoque de Investigación

Tomando en consideración que la etnografía es más un enfoque que un método (Rockwell, 2005), aclaro que el presente estudio lo he desarrollado desde una perspectiva cualitativa, partiendo, en principio, de un enfoque etnográfico y retomando técnicas e instrumentos particulares al mismo. Más adelante profundizaré en el diseño específico de esta investigación y la forma que fue tomando en el trabajo de campo. Por el momento, defino etnografía desde sus raíces antropológicas como:

[...] una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución, o proceso social (Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets, 2007: 825).

Si bien la etnografía se originó al interior de la antropología, como una forma de documentar e interpretar las culturas desde la perspectiva de los nativos (Geertz, como se citó por Levinson et al. 2007), ha tenido acogida en otras disciplinas y campos de investigación.

Es hasta bien entrados los años 80 que este enfoque se empieza a implementar con mayor fuerza en la investigación educativa en México (Levinson et al., 2007). Una de las bondades de la aproximación etnográfica, y que se ha visto reflejada en la

investigación educativa, es que parte de un análisis social amplio, tomando en cuenta aspectos socioeconómicos, políticos y culturales del fenómeno particular que se estudia. Esta perspectiva ha contribuido a cuestionar viejas certezas y revelado facetas divergentes de una misma realidad que permiten comprender mejor los procesos educativos (Levinson, et al., 2007).

En términos etnográficos y para propósitos metodológicos se considera que cada escuela posee una cultura propia. Esto es lo que la literatura denomina “cultura escolar”. Aunque el concepto de cultura en su acepción más amplia integra diversas definiciones y corrientes en las ciencias sociales, se puede definir “como el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse-no mecánicamente-, en el tiempo y en el espacio, de una generación a otra” (De la Peña, en prensa, como se cita por Bertely, 2002: 45). Dicho esto, se puede considerar la cultura escolar como una unidad social específica que posee algunas de estas características (Bertely, 2002).

Se reconocen tres dimensiones de análisis con respecto a la cultura escolar que han caracterizado los trabajos etnográficos en México: la política institucional, la curricular y la social (Bertely, 2002). En el caso particular de este trabajo, el objeto de estudio de interés se puede ubicar dentro de la dimensión social. Dicha dimensión se interesa por interpretar cómo la escuela construye relaciones con diversos grupos diferenciados económica, cultural o históricamente. En este caso, el grupo de interés son los jóvenes mismos, alumnos de una escuela secundaria pública, y su interpretación de los significados que les confiere la escuela en relación a las metas que conciben para sí mismos en este momento particular de su vida.

Por otro lado, un estudio etnográfico se interesa, en palabras de LeCompte y Schensul (1999),

“[...] en lo que mueve a las personas del estudio- cómo se comportan, cómo definen su mundo, qué es importante para ellos, por qué dicen y hacen lo que hacen, y qué aspectos estructurales y contextuales influyen sus pensamientos, conductas y relaciones” (traducción propia, p.85).¹⁴

De ahí que las acciones y significados de los participantes se vuelven uno de los intereses principales de los estudios de esta naturaleza.

En este sentido, el aporte que ha hecho este enfoque específico para rescatar la voz de diversos actores en los procesos educativos ha sido significativo: “Los niños y jóvenes en la escuela, antes objeto de atención marginal”, gracias a este enfoque, ahora son considerados “actores importantes para comprender las relaciones educativas” (Levinson *et al.*, 2007: 827).

Así, la etnografía surge como un sendero metodológico ideal para retomar el sentido que los estudiantes le confieren a la escuela secundaria en la construcción de sus metas.

3.2 Diseño

Si bien los estudios etnográficos normalmente se caracterizan por una estancia prolongada del investigador en el campo (Levinson *et al.*, 2007) y por la utilización de ciertas técnicas e instrumentos en particular, la literatura reconoce, sin embargo, la naturaleza multimodal de la etnografía. Ésta provee la posibilidad de realizar investigación desde un enfoque naturalista, holista y cualitativo a través de diseños de

¹⁴“[...] on what makes the people in the study tick- how they behave, how they define their world, what is important to them, why they say and do what they do, and what structural or contextual features influence their thoughts, behaviors, and relationships” (p.85).

menor duración y con técnicas e instrumentos diversos que se moldean a las características y necesidades particulares del objeto de estudio.

LeCompte y Schensul (1999) señalan algunas variantes metodológicas posibles para ajustar el enfoque etnográfico a las necesidades de diseño particulares a una investigación dada. En el caso de este trabajo se recurrió a un diseño definido como *etnografía enfocada*, retomado del término en inglés *compressed ethnography* (LeCompte y Schensul, 1999) o *focused ethnography* (Knoblauch, 2005). Este es un diseño modificado de la etnografía tradicional que se acomoda a líneas de tiempo más cortas y/o múltiples contextos. También permite el uso de diversas técnicas de investigación complementarias. En particular, se distingue por el uso de técnicas de elicitación, entrevistas grupales, entrevistas en profundidad con expertos culturales o informantes clave y encuestas breves a muestras representativas (LeCompte y Schensul, 1999).

La implementación de un diseño de naturaleza enfocada requiere de algunas condiciones, las cuales este trabajo cubre en términos generales. En primer lugar requiere de un conocimiento previo del contexto cultural; en segundo lugar, el estudio debe estar enfocado en un aspecto particular de la cultura; y finalmente, se necesita trabajar con expertos culturales que sirvan como informantes clave del contexto y el objeto de estudio.

3.3 Contexto

Los estudios etnográficos se caracterizan tradicionalmente por ser “... investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo, y geográficamente limitado” (Goetz y Hansen, 1974 como se cita por Goetz y Le Compte, 1988: 41). Dicho esto, el interés primordial fue encontrar una escuela secundaria, en la cual se pudiera trabajar

con un solo grupo, lo cual permitiría un mayor acercamiento con los alumnos. Finalmente se abrió la posibilidad de realizar la investigación en una Secundaria General de la ciudad de Ensenada, Baja California, México.

La escuela es de régimen público y se encuentra ubicada al extremo sur de la ciudad, entre un área residencial de clase media y una de clase media baja correspondiente a lo que antes era considerado un Ejido. Al recorrer la avenida principal que lleva a la escuela, del lado izquierdo se observan casas de interés social pertenecientes al fraccionamiento residencial y del lado derecho se ven terrenos amplios con calles sin pavimentar. En este lado es donde se puede vislumbrar la caída abrupta hacia el valle agrícola que colinda con el sur de la ciudad de Ensenada.

Dicha institución inició funciones formales en el 2005 y hasta el momento han pasado por su administración tres directores. La segunda directora fue quien en los meses de febrero y marzo del 2011 brindó el permiso de realizar el trabajo de investigación en la escuela. En febrero de 2012, ella se jubiló y entró en su lugar la actual directora, quien desde octubre de 2011 había estado fungiendo como subdirectora de la escuela.

La secundaria cuenta con aproximadamente 350 alumnos, distribuidos en 12 grupos, cuatro por grado. Además, cuenta con una planta docente de 29 maestros.

El hecho de que la escuela sea de reciente creación hace que posea ciertas características particulares en relación a su personal administrativo, condición física y funcionamiento en general. Cuando realicé las primeras visitas a la escuela, ésta no contaba con subdirector(a) y personal administrativo, personal de limpieza y orientadora educativa o psicólogos. En el mes de octubre de 2011 entró la primera subdirectora a la escuela. Aún siguen, sin embargo, sin otro tipo de personal administrativo. Para asuntos administrativos, la dirección tiene el apoyo de una persona que funge como secretaria

que está “prestada” por parte del Sistema Educativo Estatal. Entre los meses de marzo y junio se pudo observar también la presencia de dos estudiantes de preparatoria que estaban realizando su servicio social en la escuela y que prestaban todo tipo de apoyo a la escuela. Existen también dos prefectos que apoyan en asuntos de conducta y disciplina de los alumnos de la escuela.

Tabla 1

Características generales de la escuela

Estatus de la localidad	Ex Ejido colindante con fraccionamiento de interés social alejado de la cabecera municipal.
Tipo de Escuela	General
No. de Docentes	29
No. de Grupos	12
Número de aulas	12
Otras Instalaciones	Dirección, sala de cómputo (usos múltiples), sanitarios (hombres-mujeres), almacén, tiendita, reja, barda.
No. Alumnos	350 aprox.

Al momento de iniciar el trabajo de campo en el mes de marzo 2011, la secundaria contaba con dos edificios de concreto. En uno de estos se encontraban distribuidas cuatro aulas. En el otro había seis aulas, baños para hombres y mujeres, así como un espacio destinado a la dirección, que estaba dividido en tres secciones: una para la oficina de la dirección, un espacio para los prefectos y un salón de usos múltiples, que se usaba como sala de cómputo y espacio de reunión y actividades diversas de los docentes. Además de estos edificios, la escuela también contaba con un edificio construido de madera dividido en dos salones, un espacio para la cooperativa o

“tiendita” y un almacén. En medio de ambos edificios había una explanada de concreto con algunas bancas en las orillas que se usaba para realizar la ceremonia de honores a la bandera, actividades deportivas y de recreación. Aparte de este espacio y las aceras de cada edificio, el resto del terreno estaba sin piso de concreto. A un lado de la explanada había un área de tierra que a veces se usaba como espacio para jugar deporte. A partir de agosto de 2011 se inició la ampliación de uno de los edificios principales de concreto que tendría dos aulas más (para sustituir las dos de madera), así como una biblioteca y sala de cómputo. Al finalizar la obra durante el ciclo 2012-2013 el espacio de la dirección se reorganizó en cuatro cubículos que albergan la dirección, la subdirección, el área administrativa y el archivo. Además se designó un espacio como sala de maestros y un espacio de recepción, así como oficinas de prefectura en cada uno de los edificios centrales.

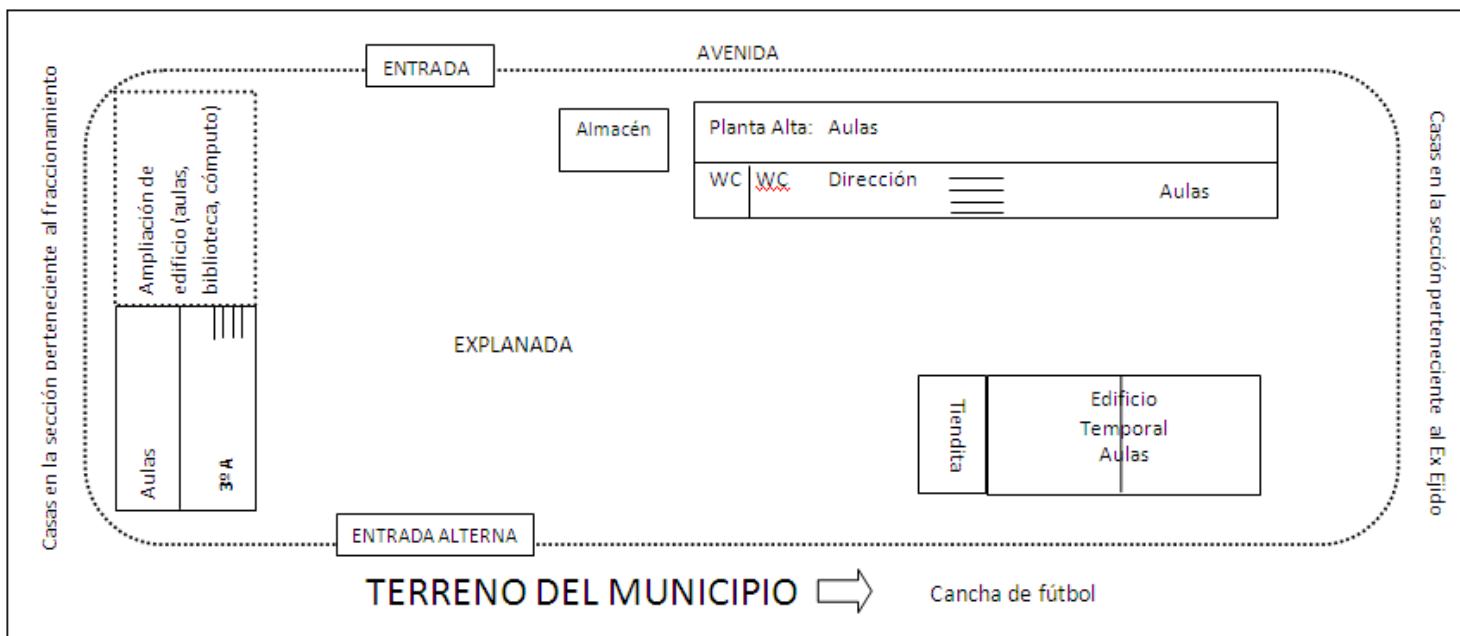


Figura 1. Croquis de la escuela

3.4 Proceso de Recogida de Datos

3.4.1 Ingreso al campo

La selección de la escuela la hice con apoyo de mi tutora, mediante el contacto directo con la directora del plantel, quien de manera amable y entusiasta permitió el acceso inmediato al contexto para realizar observaciones, así como permiso para entrevistar a alumnos y personal de la escuela. En particular se dialogó con ella sobre la posibilidad de realizar observaciones al interior de un grupo de 3er. grado, primordialmente durante la materia de tutorías, con dos propósitos específicos: familiarizarme con los alumnos del grupo para seleccionar participantes para las futuras entrevistas e identificar posibles líneas teóricas relacionadas a mi tema de investigación, como metas e identidades, que pudieran servir para la elaboración de la guía de entrevista y posibles categorías de análisis. Además consideré la posibilidad de aprovechar el espacio de tutorías para recolectar trabajos realizados en clase que sirvieran como documentos para análisis de contenido.

3.4.2 Fases de investigación

La experiencia del trabajo de campo la describo en términos de periodos de tiempo y fases determinadas. Cada uno de estos periodos tuvo algún énfasis metodológico particular aunque como se observará más adelante, en ocasiones los objetivos perseguidos en una etapa particular tuvieron que aplazarse o ajustarse por condiciones o limitaciones particulares del contexto o la trayectoria misma de la investigación.

Tabla 2

Fases de proyecto de investigación

Periodo	Descripción	Diario de Campo
Marzo- Abril 2011 Contacto y Observaciones preliminares	<p>Proceso de ingreso al campo.</p> <p>Observaciones de prácticas y rituales escolares (honoros a la bandera, práctica de escolta, actividades deportivas y receso).</p> <p>Observaciones en el grupo de 3° A generación 2008-2011, en la materia de tutorías y en la materia de español.</p>	<p>Me doy cuenta que no será suficiente el tiempo para trabajar con el grupo antes de que egresen. Pido permiso para empezar a observar un grupo de 2° grado, con quien trabajaré en el siguiente ciclo.</p>
Mayo- Junio 2011	<p>Inicio observaciones en grupo de 2° A en materias de español, matemáticas, historia y educación física.</p> <p>Entrevista preliminar a dos alumnos de 3° A.</p>	<p>Platico de antemano con la que será la tutora del grupo durante el 3er grado para pedir su colaboración en las sesiones de tutorías el próximo ciclo.</p>
Septiembre - Diciembre 2011	<p>Observación del grupo 3° A (generación 2009-2012) en una sesión de Química, Español, clase informal con el maestro de inglés e intentos fallidos de observar en tutorías.</p> <p>Invitación de la directora a participar en reunión de Consejo Técnico.</p> <p>En octubre ingresa la subdirectora</p> <p>Decisión de retomar un diseño metodológico más enfocado y comprimido (<i>etnografía focalizada</i>), con la idea de transferir el mayor peso del análisis a las entrevistas más que a las notas de campo que fueron insuficientes. Se integra al diseño como instrumento la aplicación de un cuestionario y la técnica del grupo focal para realizarse a partir de enero 2012.</p>	<p>La tutora asignada del grupo deja su puesto en la escuela para cubrir interinato en otra escuela. Inicia proceso de asignar nuevo tutor. Después de varias semanas se asigna una nueva tutora con quien me pongo de acuerdo para colaborar durante sesiones y actividades específicas del grupo. En la primera sesión programada me avisa la directora que los demás maestros han impugnado a la tutora por lo que estaban en proceso de seleccionar otro tutor. Finalmente seleccionan a una tutora definitiva a mediados de diciembre. Durante todo este periodo los alumnos del 3° A no llevan la materia de tutorías. Por lo general tienen hora libre u otros maestros aprovechan esa hora para realizar actividades específicas con ellos.</p> <p>Me pongo de acuerdo con la nueva tutora para colaborar con ella a partir de Enero en sesiones de tutorías.</p>
Enero-Marzo 2012	<p>Observación a grupo 3° A en tutorías</p> <p>Aplicación de cuestionario a grupo 3° A</p> <p>Realización de entrevistas individuales a alumnos seleccionados de 3° A</p> <p>Realización de grupo focal</p> <p>En febrero se jubila la directora y la subdirectora</p>	<p>Aunque al principio la tutora se muestra desconfiada y distante, logro cierto nivel de rapport con ella, y me permite realizar observaciones, aplicar el cuestionario y, en una ocasión, me</p>

	toma el puesto como nueva directora.	pide sustituirla frente al grupo. Pierdo contacto paulatino con la directora quien inicia su proceso de jubilación. A partir de febrero colaboro más cercanamente con la nueva directora y en particular con uno de los prefectos, quien me apoya para la organización de las entrevistas individuales y el grupo focal.
--	--------------------------------------	--

3.4.3 Participantes

Si bien la determinación de la muestra se propone hacer de acuerdo a ciertos criterios, normalmente los estudios etnográficos utilizan procedimientos de muestreo temporal considerando el proceso abierto al perfeccionamiento, la modificación y la reorientación, que se prolonga durante todo el estudio (Goetz y LeCompte, 1988). Esto se fue haciendo claro durante el proceso de este estudio. En un principio había pensado tener como muestra de interés central a los alumnos y como grupo participante secundario la tutora del grupo 3ºA, algunos docentes e inclusive a la directora del plantel. Con el paso del tiempo, sin embargo, se fue haciendo más claro que los datos que pudieran proporcionar estos últimos no solamente contribuirían poco a responder las preguntas de investigación, sino que tomando en consideración el tiempo real del proyecto serían un desvío del objeto de investigación, ya que el propósito del mismo era conocer los significados que los alumnos le confieren a la escuela en la construcción de sus metas.

Participaron en el estudio dos grupos en dos momentos diferentes; el trabajo con el segundo grupo, sin embargo, fue más significativo para los propósitos específicos de esta investigación. El primer grupo al que se observó fue el de 3º A generación 2008-2011 y posteriormente al grupo 3º A generación 2009-2012 en dos momentos distintos:

durante los últimos meses de su 2º grado y después, cuando ya pasaron al 3er grado. En esta etapa fue muy importante para mí transmitirles su papel central en este estudio, y que sintieran apertura e interés de mi parte hacia ellos en general y en particular en escucharlos.

Después de haber observado y visitado la escuela durante aproximadamente seis meses, el primer paso fue explicar el objetivo general del estudio y hacer una invitación general al grupo para participar en las entrevistas. Doce alumnos respondieron a esta invitación. De este grupo que mostró interés en participar, la mitad participó en las entrevistas a profundidad y los demás en el grupo focal.

El grupo en general presentaba un alto nivel de homogeneidad en cuanto a su rendimiento académico, estando la mayoría en un nivel medio y alto de calificación y solamente tres alumnos en un nivel bajo. En todo el grupo no había alumnos reprobados hasta ese momento.

Tabla 3. *Rango de calificaciones del grupo 3º A*

Rango de calificación	No. de Alumnos
Alto (9 - 10)	9
Medio (7 - 8.9)	20
Bajo (5 - 6.9)	3
Total	32

Además de la participación voluntaria de estos alumnos, realicé la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas sobre el tema de metas y proyecto de vida durante una sesión de tutorías en donde participaron todos los alumnos presentes, que fueron un total de 29, ya que tres no asistieron a clases ese día. Uno de los que faltó participó en la entrevista individual. Solamente dos alumnos del grupo no llegaron a expresar su voz a través de algún medio en el estudio. Por lo tanto, de alguna manera las voces de los jóvenes de este grupo pudieron capturarse.

Tabla 4. *Distribución de género en grupo 3° A*

Género	No.
Mujer	21
Hombre	11
Total	32

También es importante mencionar que dos alumnos del grupo 3° A del ciclo 2008-2011, un hombre y una mujer participaron en una entrevista preliminar durante el mes de junio de 2011, justo antes de que ellos egresaran de la secundaria, que sirvió para probar la guía de entrevista diseñada y que permitió hacer cambios y correcciones posteriores a la misma.

3.4.4 Instrumentos y técnicas

3.4.4.1 Observación y diario de campo

La observación participante se privilegia como el método más importante en la etnografía (Woods, 1995). De acuerdo a Woods (1995), la observación participante tiende a ser finalmente una “combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación” (p.49). Respecto al adjetivo *participante*, Woods (1995) da una orientación general de lo que implica este estilo de observación al aclarar que la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución, e implica el acceso a todas las actividades del grupo desde la menor distancia posible.

Tal como se describe en las fases de investigación, la observación más fuerte se realizó durante la primera fase del trabajo de campo. En este periodo se visitaba la escuela de una a dos veces por semana. Durante la segunda y tercera fase el uso de esta técnica fue aminorando por las circunstancias dadas en el contexto y el giro del diseño

de investigación. Las observaciones previas fueron registradas en un diario de campo y después transcritas y revisadas. En términos generales, sirvieron para identificar características particulares del contexto y de los grupos observados, así como la cultura escolar prevalente.

3.4.4.2 Cuestionario

Algunos de los instrumentos que pueden servir de manera complementaria en un diseño de etnografía enfocada son la encuesta y el cuestionario aplicados a muestras representativas (LeCompte y Schensul, 1999).

Ya que las notas del diario de campo fueron insuficientes como fuente de datos para el estudio, integré en el diseño como instrumento complementario un cuestionario con preguntas abiertas sobre metas y proyecto de vida, para aplicar a la totalidad del grupo de 3° A. Esto permitiría acceder a ciertos datos de manera rápida que pudieran servir para contrastar o triangular con los datos que surgieran de las entrevistas y el grupo focal.

El cuestionario lo diseñé con base en un taller sobre proyecto de vida para jóvenes que aparece como material de recursos para docentes de secundaria en la página web educ.ar, el portal educativo de la nación argentina destinado a ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo. La página provee herramientas didácticas, de capacitación, contenido multimediales, etc., de apoyo para docentes de todos los niveles educativos.

Debido a que las preguntas que formaban parte del taller estaban diseñadas para contestarse en actividades vivenciales y a través de dinámicas específicas, retomé algunas de las preguntas que me parecieron más útiles para este estudio y las redacté en

forma de ítems para contestar de manera escrita. Además fue necesario agregar un ítem adicional que ahondara más en el concepto de metas.

Al final el cuestionario tuvo cinco ítems, estructurados de manera abierta (Ver Apéndice). Éste se aplicó en el mes de enero 2012 al grupo 3° A en una sesión de tutorías. Del total de 32 alumnos del grupo, 29 contestaron el cuestionario, ya que tres faltaron ese día a la escuela.

3.4.4.3 Entrevistas

Para Denzin (2001), la entrevista funciona como un dispositivo narrativo que permite a las personas contar historias acerca de ellas mismas.

Uno de los propósitos principales de la aplicación de entrevistas en los métodos cualitativos es ahondar en los significados de las personas: “Para Schatzman y Strauss (1973), el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones (Goetz y LeCompte, 1988: 140).”

Por otro lado, Valles (1999) menciona que existen cuatro campos básicos que justifican la utilización de entrevistas en profundidad en estudios cualitativos. Uno de estos se refiere al “estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares” (p.202).

La entrevista, por lo tanto, proveía una oportunidad y un espacio para conversar a mayor profundidad con los jóvenes de secundaria respecto al sentido que le brindan a la escuela y sus concepciones relativas a metas y aspiraciones. La entrevista fue, sin duda, la técnica que reunió el mayor número de datos para el proceso de análisis.

En primer lugar, se diseñó una guía de entrevista semi-estructurada (Ver Apéndice), organizada en tres dimensiones correspondientes a las temáticas que se

abarcarían en la entrevista. Cada una de éstas tenía una lista de aspectos o preguntas propuestas para tratar con el participante. Las tres dimensiones son: 1. Datos socio demográficos o de encuadre biográfico; que pedía información general respecto al joven y su familia, 2. Metas-Aspiraciones; que incluía preguntas respecto a la concepción y formación de metas en el joven, y finalmente 3. El sentido de la escuela; que trataba el significado de la escuela para el joven. Estas dimensiones respondían a los objetivos generales del estudio, a saber:

- Identificar tipos de metas que construyen los jóvenes de secundaria
- Conocer el significado de la escuela para los jóvenes de secundaria

En un principio había determinado entrevistar entre siete y diez alumnos. Debido al tiempo disponible para la realización de las entrevistas y el análisis de los datos finalmente decidí entrevistar a seis alumnos.

Seleccioné a tres hombres y a tres mujeres del grupo de 12 alumnos que se hicieron voluntarios para participar en las entrevistas y grupo focal. Para la selección de este grupo de alumnos usé un criterio de representatividad de género así como de nivel académico. Consideré el promedio de calificación del último bimestre a esa fecha de los seis alumnos para seleccionar un grupo diverso que representara un aprovechamiento alto, medio y bajo, respectivamente. En el caso de las mujeres no fue posible tomar representación del rango de aprovechamiento más bajo, pues no había en ese grupo mujeres en ese rango, por lo que, para este caso, se tomó la alumna con el promedio más bajo del grupo (7.8).

3.4.4.4 Grupo Focal

Aunque existe una diversidad de definiciones y aproximaciones con respecto a los grupos focales o grupos de discusión, en el terreno de la investigación cualitativa se

puede entender, en términos generales, que éstos consisten en personas con ciertas características en común que se reúnen para una discusión focalizada para contribuir a la comprensión de un tema particular de interés, proveyendo, asimismo, datos cualitativos para someter a análisis (Krueger y Casey, 2009). En todos los casos los grupos focales cuentan con un moderador que sirve como guía de la discusión.

En este estudio, la realización del grupo focal se pensó como una técnica complementaria que sirviera para identificar datos que pudieran diferir o confirmar aquello que surgiera de las entrevistas individuales.

Tomando en cuenta que los grupos focales normalmente cuentan con 5 a 10 participantes (Krueger y Casey, 2009), a los seis alumnos restantes que se habían ofrecido para participar en el estudio se les invitó a participar en el grupo focal. La conformación de este grupo consistía en 5 mujeres y 1 hombre. El día que se realizó el grupo focal, sin embargo, no asistió a la escuela una de las mujeres por lo que se integró voluntariamente un alumno, quien además ya había participado en las entrevistas individuales. Finalmente, fueron 4 mujeres y dos hombres los que participaron en el grupo focal.

El grupo focal se realizó unas semanas después de las entrevistas individuales durante el mes de febrero 2012. Se llevó a cabo en un salón de clase de la escuela que fue prestado durante un periodo de tiempo en el que los alumnos de ese grupo estaban en una actividad fuera del aula.

Para esta técnica se recomienda el uso de una ruta de preguntas o un guión de entrevista (Krueger y Casey, 2009), que sirva para guiar la discusión. En este caso se utilizó como base la misma guía de entrevista que se usó para las entrevistas en profundidad, con excepción de la dimensión de datos sociodemográficos y autobiográficos, retomando sólo las preguntas de nombre, edad y trayectoria escolar.

3.5 Análisis de los Datos

Coffey y Atkison (2003) explican que “el análisis de datos cualitativos tiene que tratar con acciones y conversaciones significativas” (p.5) y que existen un sinnúmero de estrategias y métodos para aproximarse a dichos datos.

Por otro lado, es importante considerar que el proceso de análisis aunque normalmente considerado como la etapa final de una investigación, en realidad consiste en una actividad reflexiva por parte del investigador en todos los momentos del estudio. Tomando en consideración esto, se puede decir que el proceso de análisis puede incluir varias tareas, entre ellas: codificar, elaborar índices, agrupar, recuperar datos, así como la transcripción misma de las entrevistas, notas de campo, etc. (Coffey y Atkinson, 2003).

En este sentido, el primer paso fue la transcripción de las seis entrevistas en profundidad. Aunque las notas de campo de la primera fase de investigación se transcribieron, no se realizó un análisis sistemático de las mismas. En el caso del cuestionario se hizo un análisis preliminar organizando las respuestas a los ítems de los treinta cuestionarios en una matriz. Por cuestión de tiempo, el grupo focal no fue transcrito en su totalidad, sino que se transcribieron los fragmentos que pudieran integrarse dentro de las categorías de análisis que surgieron de las entrevistas o aquellos fragmentos que pudieran servir para contrastar o ampliar dichas categorías.

Para las entrevistas y el grupo focal se utilizó un análisis de contenido, que de acuerdo a Krippendorff (1990) “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Se considera al análisis de contenido, entonces, como un proceso cualitativo de análisis, generador de información, interpretación y conclusiones (Tójar, 2006).

Para el procedimiento de análisis se tomaron en cuenta las propuestas hechas por Tójar (2006) y Saldaña (2009). De Tójar (2006), se retomó su propuesta para el procedimiento general de análisis de contenido, el cual incluye 1) un análisis previo del material, el cual se analiza, organiza y lee varias veces y 2) la preparación del material, en el que el texto se desglosa en unidades de análisis que luego son agrupadas en temas generales para identificar categorías y subcategorías.

Se partió de un análisis mixto, es decir, aunque en términos generales existían ciertos conceptos en el documento, como escuela y metas, que sirvieron de base como categorías generales (las cuales ya han sido trabajadas desde la teoría), el proceso de análisis también tomó en cuenta las categorías y códigos que emergieron de manera inductiva de los datos.

Después de este procedimiento de organización y categorización inicial de las unidades de análisis, se realizó la codificación de cada una de las unidades de análisis, identificando su frecuencia. En este trabajo se entiende *código* como una palabra o frase corta que asigna de manera simbólica, un atributo que captura la esencia (o lo que resalta) de una porción de algún dato (Saldaña, 2009), en este caso textual.

Estos códigos, ya identificados con sus respectivas frecuencias, se agruparon en familias de temas que se integraron a las categorías establecidas (escuela, metas) y a su vez generaron otras categorías emergentes. Este ejercicio de análisis se organizó en una tabla (Apéndice III) donde se identifican las categorías generales, sus subcategorías, los códigos dentro de cada una de las subcategorías y las unidades de análisis de la cual se desprendieron dichos códigos. De este procedimiento se desprende una organización de los datos en forma de árbol que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 5

Árbol de categorías y códigos

CATEGORÍA I. Significado de Escuela	Códigos
Subcategoría 1: Progreso	Derecho Oportunidad Progreso/Superación
Subcategoría 2: Utilidad	Herramienta Valores Aprendizaje
Subcategoría 3: Espacio de convivencia	Convivencia
CATEGORÍA II. Nuevos significados de la escuela	Códigos
Subcategoría 1: Prestigio	Escuela de “malandros” Alumno hace la escuela Liderazgo directivo Metodologías Espacios recreativos y de aprendizaje
CATEGORÍA III. Metas	Códigos
Subcategoría 1: Definición	Logro Destino
Subcategoría 2: Tipos de meta	Profesionales/ Académicos Personales/Familiares
Subcategoría 3: Trayectorias y recursos	Trayectoria no lineal y rutas alternas Recursos Apoyo familia

CAPÍTULO IV. EL ENTRETEJIDO DE SIGNIFICADOS: LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE METAS EN JÓVENES

En este capítulo se presentan los hallazgos que surgieron del proceso de análisis de datos, así como una breve discusión respecto a los mismos, que contribuyen a ampliar el conocimiento respecto a los objetivos planteados para esta investigación.

4.1 Cuestionario

El cuestionario fue aplicado a 29 alumnos del grupo de 3° A. Este instrumento se diseñó a mitad de la etapa de trabajo de campo como una alternativa complementaria a las entrevistas a profundidad, que permitiría sacar a la luz ciertas características generales respecto a este grupo de jóvenes, en relación a sus metas y proyecto de vida. En términos generales, el instrumento ayudó a tener una fotografía del grupo y a detectar patrones presentes en las respuestas. Los jóvenes escribieron en unas líneas cómo se veían a sí mismos en el presente y cómo se veían en un futuro de aproximadamente 10 años.

En ese momento, los participantes se percibían como personas con propósitos y metas; los jóvenes se describieron en términos de sus cualidades morales y habilidades sociales más que en relación a características físicas o de contexto: “sociable”, “agradable”, “buena amiga”, “sé escuchar”, “buena onda”, “amable”, “amoroso”, “feliz”, “alegre”, etc. También utilizaron adjetivos para calificarse con relación a su papel como alumnos: “excelente estudiante”, “buen estudiante”, “estudioso”, “responsable”, “inteligente”, y “capaz.”

Asimismo se atribuyeron, aunque con menos frecuencia, particularidades negativas de su persona: “No soy buena estudiante”, “no tengo buenas calificaciones”,

“poco trabajador”, “no me porto bien”, “flojo”, “no soy inteligente”, “enojona”, “peleonera”, etc.” Solamente dos participantes mencionaron rasgos físicos para describirse: “chaparra”, “alto”.

A partir de sus descripciones, se puede inferir que los jóvenes participantes, aunque autocríticos respecto de su persona, se perciben a sí mismos de manera positiva y reconocen sus cualidades, habilidades y capacidades.

Respecto a cómo se ven los jóvenes participantes en un futuro, la mayoría se ve “con buen trabajo” y como “profesionista prestigiado” o “famoso”. También resalta que sólo cinco jóvenes se ven casados y/o con hijos, inclusive tres participantes mujeres especificaron en su cuestionario que se veían solas, sin hijos y sin compromisos. Además, sobresale que desean obtener bienes materiales y alcanzar una situación financiera que les permita acceder: “a una casa, a viajes o a paseos”. Finalmente algunos también mencionaron que se veían “ayudando a sus padres”.

Por otro lado, al preguntarles directamente respecto a metas específicas que ellos tuvieran a futuro, ya sea a corto, mediano o largo plazo (se les dio espacio para que nombraran cinco), las de mayor frecuencia fueron aquellas relacionadas a aspectos académicos: “terminar secundaria”, “ingresar/terminar preparatoria” y “mejorar rendimiento académico”, “ingresar a la universidad/ser profesionista”, “una carrera” (técnica, futbolista, agricultor, marino). En segundo lugar, sobresalen metas personales relacionadas principalmente a “tener un buen trabajo” y en menor grado “tener bienes”, “casarme y tener hijos (formar una familia)” y “apoyar a mis padres” (Ver Tabla 4).

Tabla 6

Respuestas de participantes respecto a metas y acciones para lograr el futuro esperado

METAS		ACCIONES	
Académicas	Frecuencias	Académicas	Frecuencias
Terminar secundaria	19	Mejorar rendimiento académico (Estudiar mucho, obtener buenas calificaciones, cumplir con trabajos, poner atención, ser puntual)	48
Ingresar/Terminar preparatoria	19	Terminar la carrera	9
Mejorar rendimiento académico (Obtener buenas calificaciones estudiar mucho, ser excelente estudiante, no reprobar, puntualidad entrega trabajos, disciplina escolar)	16	Concluir la secundaria (pasar de año)	4
Ingresar a la universidad /ser profesionista	11	Terminar la preparatoria	2
Una Carrera (técnica, futbolista, agricultor, marino)	7	Continuar estudiando	2
Obtener una beca	1	Ubicar escuela	1
Personales			
Tener buen trabajo	13	Ser constante (no flojear, esforzarme, cumplir)	10
Casarme/ tener hijos (formar una familia)	5	Conseguir trabajo	6
Tener bienes (carro, casa, tener una buena economía)	4	Mantener comunicación con mis padres (mantener buenas relaciones con todos, evitar problemas)	5
Apoyar a mis padres	4	Enfocarme en lo que quiero	3
Ser feliz /buena persona	2	Encontrar a alguien (ser fiel)	2
Mejorar character	1	Mejorar character	1
Ser constante (no flojear)	1	Formar una familia	1
Convivir padres	1	No distraerme (novio)	1
Tener amigos	1	Portarme bien (no cometer delitos)	1
Ser famoso	1	Convertirme en futbolista profesional	1
Tener salud	1	Tener dinero	1
Ser independiente	1	Mantener promesas	1
Otros	2	Cuidarme	1

Además de la meta se les pidió que especificaran alguna acción que tuvieran que realizar para lograrlas (Tabla 4). Aunque fue aparente que las mismas metas se confundían con las acciones, se pudo distinguir que las acciones que aparecieron con más frecuencia en relación a sus metas académicas fueron aquellas relacionadas con mejorar su rendimiento académico: “estudiar mucho”, “obtener buenas calificaciones”, “cumplir con tareas”, o ser más disciplinado: “poner atención”, “ser puntual”. También fueron frecuentes acciones en relación con sus metas de avanzar de un nivel educativo a otro: “concluir la secundaria (pasar de año)”, “terminar la preparatoria”, “terminar la carrera”. También resaltó la constancia como una acción importante en el logro de sus metas: “ser constante”, “no flojear”, “esforzarme”, “cumplir”.

Las respuestas revelaron que el obstáculo que los jóvenes visualizan con mayor frecuencia en el logro de sus metas, se refiere a la “falta de recursos económicos”. Por otro lado, un número de ellos reconoce como oportunidad la posibilidad de acceder a “becas” para continuar estudiando. Otro obstáculo que revelan como importante en el logro de sus metas son sus mismas “amistades”. En tercer lugar ubican las mismas exigencias académicas como posibles obstáculos en la consecución de sus metas: “las clases” o “exámenes difíciles”.

Las experiencias en el campo laboral (“los trabajos”) las perciben como la mayor oportunidad para lograr sus metas, y en menor grado “entrar a una buena prepa”, “tener buenas calificaciones” y “el apoyo de padres y personas” (Ver Tabla 5).

Tabla 7

Obstáculos y oportunidades que visualizan los jóvenes en el logro de sus metas

OBSTÁCULOS	FRECUENCIAS	OPORTUNIDADES	FRECUENCIAS
Falta de recursos económicos	8	Trabajos (futuro)	7
Amistades	6	Becas	6
Las clases o exámenes difíciles	5	Buenas calificaciones	4
Situaciones complicadas (dificultad para hacer algo)	3	Entrar a una buena prepa	4
Flojera, pereza	3	Apoyo de padres y personas	3
Tener novio (a)	2		
Desastre, fiestas o tentaciones	2	Lograr una profesión	2
“Pintas”	1	Ser jugador de Pachuca	1
Depresión	1	Tener novio	1
		Estudiar	1
Embarazo	1		
Encontrar un buen empleo	1		
Mi familia	1		
No ingresar prepa	1		

En relación con los cambios que ellos tendrían que hacer o aspectos que tendrían que modificar para alcanzar el futuro deseado, una mayoría respondió en términos de mejoras académicas: “estudiar”, “mejorar calificaciones”, “entregar trabajos”, “elaborar tareas”, en segundo término las respuestas tuvieron que ver con modificaciones en su conducta y su carácter. En menor grado, algunos mencionaron que no era necesario hacer algún cambio o modificación (Ver Tabla 6).

Tabla 8. *Respuestas de participantes relativas a modificaciones o cambios que tendrían que hacer para alcanzar el futuro deseado.*

MODIFICACIONES / CAMBIOS PARA ALCANZAR MI FUTURO	
Estudiar, mejorar calificaciones, entregar trabajos, elaborar tareas	21
Madurar, ser responsable, cambiar	7
Portarme bien, poner atención, “echarle ganas”	5
Sin cambios	4
Dejar de ver videojuegos	2
Cambiar character	2
Dejar de ser perezosa	2
Ayudarnos unos a otros	1
Ser paciente, tener paciencia	1
No ser enojona	1
Ser más active	1

Finalmente, cuando se les preguntó respecto a quién o quiénes podrían ser un apoyo para ellos en relación al logro de sus metas, ellos preponderantemente nombraron a su familia (padres, hermanos, tíos, abuelos). En segundo lugar, a sus maestros y, en tercer lugar, a sus amigos (Ver Tabla 7).

Tabla 9. *Personas que visualizan los jóvenes que son de mayor apoyo para el logro de sus metas*

APOYOS	FRECUENCIA
Familia (Padres, hermanos, tíos, abuelos)	27
Maestros	12
Amigos	11
Investigadora	1
Yo	3
Todos a mi alrededor	2

4.2 Entrevistas

Tal como se mencionó en la metodología, las entrevistas fueron aplicadas a seis participantes, todos alumnos de 3° A. Cinco de ellos también respondieron el cuestionario y uno de ellos, además, participó en el grupo focal.

En primer lugar, se retoman fragmentos de cada entrevista que reflejan su situación actual (personal, escolar y familiar) porque permite conocer quiénes son estos jóvenes, cómo se ven y cómo afrontan ciertas situaciones de vida.

4.2.1 Los jóvenes: su contexto y entorno familiar

De los seis jóvenes entrevistados, cinco de ellos viven en la zona inmediata donde se encuentra ubicada la escuela. Se explicó en la metodología que el área donde se encuentra la escuela pertenece a lo que antes era un Ejido y en donde ahora se ha construido una sección de fraccionamientos de interés social. Tres de los jóvenes viven en la sección que pertenece a lo que antes era el Ejido; otros dos viven en la sección de fraccionamientos. Uno de ellos vive en otra sección de fraccionamientos que se encuentra bastante más alejada de la zona escolar. A continuación se presenta un poco de quiénes son estos jóvenes.

*Camilo*¹⁵

Camilo es un joven de catorce años que cuando cursó la primaria no se preocupaba por sus calificaciones, pero esto cambió en la secundaria. Sus padres siempre habían tenido la costumbre de premiar a sus hijos por sus buenas calificaciones “...pero a mí nunca me tocaba porque yo era de ochos, de sietes, entonces ahorita ya entré a la secundaria, ya llevo calificaciones de nueves, de dieces, de un ocho, es lo

¹⁵ Todos los nombres de participantes presentados en el trabajo son pseudónimos.

menos que me he sacado en toda la secundaria” (r.101-103, p. 4). Al momento de la entrevista él tenía el segundo promedio más alto de su grupo (9.6”).

Al pedirle a Camilo que me platicara un poco sobre sí mismo, no tardó en retomar el tema de su familia:

Mi familia es chica, mi casa la hemos estado haciendo entre mis papás y yo, la mayoría de los fines de semana me la paso trabajando sin, pues casi no juego, nada más trabajando en hacer mi casa, pero se me premia, cada cosa correcta que hago se me premia, mis buenas calificaciones es la más premiada (r.7-10, p. 1)

Camilo vive en el extremo sur de la ciudad. Esta sección de la ciudad colinda con una zona agrícola y aunque es considerada un área periurbana, ha registrado un crecimiento importante. Las casas son fáciles de distinguir unas de otras, ya que las que han estado ahí desde hace muchos años están sobre las calles de terracería y tienen estilos de construcción diversos. Las casas pertenecientes al fraccionamiento están sobre calles pavimentadas y todas tienen el mismo estilo arquitectónico.

La familia de Camilo vive en una calle de terracería que no pertenece al fraccionamiento que, de hecho, se encuentra muy cercana a la secundaria. Muchas veces las casas en el sector “más rural” las construyen las familias poco a poco a través de los años por la falta de recursos inmediatos. Las palabras de Camilo son un ejemplo de la dinámica que ha adoptado su familia para terminar de construir su casa. Al platicarme en detalle y de manera entusiasta cómo están construyendo su casa, aunque reconoce que es trabajo arduo y lo tienen que hacer a veces durante todo el fin de semana, encuentra un valor en esta actividad que le da un sentir de bienestar:

El saber que yo hice la casa, me hace sentir como que suficiente, me hace sentir importante, me hace sentir, que soy necesario. Que sé muchas cosas que... que sé cosas que [...] gente ha muerto y no ha sabido hacer esto... (r. 61-63, p. 3)

La mamá de Camilo, quien inició una carrera en turismo y no pudo terminarla, se dedica a las labores del hogar y es quien cuida de él y de su hermana menor, quien estudia en la primaria. Su papá trabaja en Estados Unidos de chofer y regresa el fin de semana para estar con su familia. Camilo siente tristeza por no ver seguido a su papá y reconoce el valor del tiempo que puede estar con él:

Sólo lo vemos los fines de semana y pues cuando viene nos ponemos a trabajar y si acaso el fin de semana un día, salimos, salimos a dar la vuelta al cine o a algo, a comprar ropa, zapatos; me gusta cuando salimos de vacaciones a _____, allá con la moto... (r. 29-32, p. 1)

Pues se siente triste en la casa, pero cuando está aquí aprovechamos, ¿no? (r. 74, p. 3)

Al platicar con Camilo más a fondo de aquellas metas que tiene a futuro describe sus ideas como si hubiera meditado a fondo las posibilidades a su alcance y la ruta que piensa tomar para la consecución de dichas metas. Menciona, además, la información que su padre, quien trabaja en Estados Unidos, le brinda: de cómo tramitar papeles de residencia, sobre la vida en general que se da allá. Con esta información él ha construido una ruta para su futuro.

Y yo quisiera entrar al CBTIS, en carrera técnica laboratorista y quisiera de, tener varias Maestrías y ser cirujano, y luego ir a Estados Unidos a pedir un permiso de residente y un permiso de trabajador. Como allá hay muy poco doctor me, es muy probable que me acepten, entonces si me aceptan ya estando allá de residente, primero consigo un departamento, ya después pido trabajo, ya como trabajo, me voy haciendo de un terreno, después de una casa y después de los cinco años ya me hago ciudadano y puedo tener allá mi propio consultorio y quiero tener maestrías de allá, ir subiendo de nivel hasta lograr entrar a Harvard y hacer allá mi Maestría y ya venirme acá y pues es, ser el *chilo* y (risas) y no ser cualquier persona. (r. 14-22, p.1)

Elena

Elena es una joven de catorce años que se ve a sí misma como “...una persona que sabe bien qué es lo que quiere en la vida, que sabe qué es lo que quiere llegar a ser” (cuestionario, ítem 1)”. Fuera de la escuela le gusta jugar voleibol y aunque nunca ha estado en un equipo o alguna clase formal, menciona que se reúne con sus amigas para jugarlo por diversión. Desde la primaria Elena ha querido estudiar inglés o computación fuera de la escuela, pero dice que “...era hasta el centro, estaba muy lejos y no me quisieron inscribir” (r. 47-48, p. 2).

Por su promedio de 8 pareciera que no tiene una ambición académica muy fuerte, sin embargo, al platicar con ella, una de las primeras cosas que reconoce es la importancia de la escuela y el estudiar una carrera.

[...] pienso terminar la secundaria y pasar a la prepa, terminar una carrera, entrar a la Universidad, me gustaría ser arqueóloga, sueño mucho con ser eso porque me llama mucho la atención ese oficio (r. 5-7, p. 1).

Siempre ha vivido en Ensenada, su familia vino de Pachuca cuando era recién nacida. Vive en el fraccionamiento donde se encuentra ubicada la escuela y ha estudiado su primaria y secundaria en esta misma colonia.

Tiene dos hermanas, una estudia la preparatoria en el CETMAR, en la especialidad de Acuacultura porque quiere estudiar Ciencias Marinas y su hermana menor estudia en la misma secundaria en primer año.

El padre de Elena es instalador de *Sky* y su madre trabaja en una maquiladora. Aunque sus padres solamente estudiaron hasta la preparatoria menciona que “Ella [su madre] quería ser contadora y mi papá licenciado, él sabe mucho de leyes, se sabe todos los artículos y mi mamá sabe mucho sobre contaduría” (r. 23-24, p. 1).

Aunque tiene poca comunicación con su padre, pues trabaja todo el día y no llega hasta las diez de la noche, ella admite tener una buena relación con ambos padres,

en particular con su madre, con quien platica seguido. Los dos apoyan a Elena en su decisión de estudiar Arqueología, aunque anteriormente su padre le había insistido en que estudiara una carrera militar, pues ahí pagan por estudiar:

Tengo mucho apoyo de mis papás, mi papá y mi mamá me apoyan mucho. Mi papá dice que si quiero ser arqueóloga está bien, nos ha dicho que estamos agarrando carreras que cuestan caras, pero siempre nos ha dicho que cualquier carrera que queramos nos va a apoyar, también mi mamá dice que lo que queramos estudiar nosotros. Mi papá, hubo ocasiones que quería que nos metiéramos al ejército porque estuvo ahí [...] yo le dije que no, que no me iba a meter ahí, que quería ser arqueóloga, me dijo: “hija, si estudias te pagan”; y sí, en el ejército te pagan por estudiar, le dije que no, que yo quiero estudiar, hacer mi carrera, tener mi título y ya me dejó de decir eso (r. 282-286 y 289-291, p. 10).

Braulio

Al platicar con Braulio, un tema recurrente era el de su familia. Braulio quien vive con su madre, padrastro y cuatro hermanastros menores que él, rara vez hablaba con su padre biológico. Su padre, a quien no había visto desde los ocho años, vive en Estados Unidos. Al hablar de cómo le hace sentir esta situación él dice:

B: Pues algo triste, a lo mejor por eso me distraigo tanto, ando siempre pensando en él, de lo que quiero verlo y eso.

E: Y ¿no te toca platicar con él por teléfono?

B: Rara vez, a veces le tengo que hablar yo, a veces que me habla, más bien cuando yo voy con mi abuela, como mi abuela habla con mi papá y eso, pues ya, a veces me lo pasa, cómo en año nuevo que hablé, hablé poquito con él.

E: Y cuando platicas con él ¿qué platicas? ¿Cómo te hace sentir?

B: Pues aun así lo extraño aunque hable con él, pus no es lo mismo que esté aquí a que esté hasta allá, hay varias cosas que me hubiera gustado hacer con él y no pude, como el día del papá, que hacemos fiesta y eso... y él no estaba ahí (r. 40-49, p. 2).

Su madre estudió hasta la preparatoria y durante un tiempo estuvo trabajando en una maquiladora. Al preguntarle sobre su relación con su padrastro comenta

Pues hay veces que sí me cae bien y otras veces que me dan ganas de pegarle [...] Es que pelea con mi mamá a veces y me dan ganas de pegarle, en la cara, pero me controlo porque es la pelea de ellos. Luego, como no encontraba trabajo si, pues, por el estrés de que no encontraba trabajo (r. 61 y 63-65, pp.2-3).

Desde que su padrastro encontró trabajo en Estados Unidos, éste le manda dinero a la familia y su mamá se queda en casa, a lo cual él menciona en tono de broma: “Si, mala suerte, ahora sí me tiene bien corregido con las tareas, ya mi mamá se pone a revisar, ya no puedo ser flojito” (r.72-73, p. 3).

Al momento de la entrevista Braulio tenía 16 años y estaba a seis meses de finalizar 3° de secundaria. Cuando lo conocí unos meses atrás, estaba cursando por segunda vez, el segundo grado de secundaria. En ese momento me encontraba realizando algunas observaciones iniciales en el grupo con el que después trabajaría en 3er grado. Por lo general, los maestros reunían a los alumnos en grupos de 5 a 6 para trabajar. Normalmente Braulio se distraía: dibujaba en una hoja o cuaderno, en otra ocasión se ocupaba haciendo un mono de plastilina y muchas veces simplemente se mantenía sentado observando a los demás equipos o se distraía con los chistes y bromas que hacían otros.

A mediados de 3°, él seguía luchando por mantenerse a flote con un promedio de seis. Sus compañeros hablaban de él expresando su falta de comprensión en las clases, su actitud pasiva y poco participativa en clase y, en general, su falta de convivencia con el resto del grupo, pero a la vez comprendían su situación. Parecía ser que una de las cosas que lo vinculaba con sus compañeros era su talento y gusto por el dibujo:

Sí, porque la verdad a mis compañeros les gusta como dibujo, si me gusta mucho. En segundo me pedían muchos dibujos, por eso me distraía mucho, con tantos dibujos (r. 366-367, p. 12).

En este sentido él expresaba un deseo de aprender más sobre el dibujo, entrar a alguna clase e incluso, tal vez en el futuro, dedicarse a algo que estuviera relacionado al mismo, pero pareciera que su condición académica determinaba la oportunidad de seguir desarrollando este talento particular:

E: Si hubiera una clase de dibujo ¿crees que te interesaría tomarla?

B: Sí.

E: ¿Crees que tu familia estaría de acuerdo?

B: Sí, pero si mejorara mis calificaciones, es lo que me dicen, si vas bien en la escuela te pagamos la escuela de dibujo, y como me distraigo mucho en la escuela, pues no voy muy bien en la escuela y no me meten a clases de dibujo (r. 278-283, p. 10).

Fabiola

Fabiola lleva muchos años viviendo en el Ejido. Cuando llegó a vivir ahí, ella dice que “todo estaba solo, era aquí una que otra casita y la de nosotros” (r.64, p.3). Su padre trabaja de microbusero¹⁶ en una de las rutas que llevan cerca a su casa, y su mamá se dedica a la casa pues su padre ha expresado que él no quiere que trabaje sino que cuide a Fabiola y su hermano menor. Ambos padres estudiaron la primaria y sólo su padre terminó la secundaria.

Ella describe la relación con su madre como buena y de mayor confianza que con su padre porque “para tener novio mi papá es muy celoso” (r.86-87, p. 3), además, por su horario de trabajo, convive menos con él. A pesar de esto, ella se expresa así de su padre:

[...] siempre ha sido muy buen esposo con mi mamá, él se ha dedicado a trabajar para nosotros, es lo que me dice, que él trabaja para nosotros, para darnos todo lo que él puede, a veces se las ve duras pero casi siempre nos tiene nuestro internet, nuestro cable, todo lo que queremos (r. 40-43, p. 2).

¹⁶ Chofer de transporte público urbano.

Al hablar de sus actividades fuera de la escuela, ella habla de las labores del hogar y la limpieza como algo importante y que llena su tiempo fuera de la escuela:

Me la paso ahí en mi casa, más bien le ayudo a mi mamá porque mi mamá es muy limpia y siempre quiere que la casa esté limpia y le estemos ayudando (r. 93-94, p. 4).

Sus hermanos y familia extensa, al igual que la mayoría de los otros jóvenes entrevistados, parecen ser una importante parte de su vida y habla seguido de ellos. En el caso de Fabiola ella describe la gran cantidad de hermanastros que tiene, ya que ambos padres tuvieron hijos de matrimonios/parejas anteriores. Del lado de su mamá tiene 4 hermanastras y 1 hermanastro y del lado de su papá dos hermanastras. Aunque no vive con ellos, en varias ocasiones menciona experiencias y sucesos de la vida de ellos (en particular sus hermanas mayores del lado materno) así como su influencia con respecto a sus planes y metas a futuro:

[...] me quiero meter al CONALEP, me dice mi hermana también que como quien dice que es una experiencia entrar al CONALEP pero agarrar diseño gráfico, computación porque no salgo con una carrera, me dice que me meta a enfermería, aunque no me gusta, pero tenía planeado meterme a enfermería y después que ya saliera a ver si puedo trabajar algo para yo pagar la carrera que quiero, que es gastronomía (r. 106-111, p. 4)..

A Fabiola le costó mucho trabajo cursar y aprobar las materias en 2° de secundaria. En este sentido ella reflexiona sobre la importancia de mejorar sus calificaciones en 3° (en ese momento tenía un promedio de 7.8, el más bajo de las mujeres de su grupo). Estas reflexiones se presentan en las diferentes experiencias y voces de su familia como oportunidades o advertencias para su futuro:

[...] mi mamá siempre me ha dicho que me tengo que apurar, que cómo me voy a sentir yo que todos mis compañeros pasen y que yo me quede, como que me quedo ay pensando (r. 287-289, p. 10).

[...] sé que si no estudio ahorita yo sé que, digo cuando esté grande voy a decir: “por qué no me apuré para no estar batallando”. Mi hermana la mayor batalla mucho, sí estudió, pero pues anduvo de secundaria en secundaria que la corrían porque era muy pintera, ahorita ya se calmó porque es cristiana y ahorita tiene tres hijos... y pues me dice que vea, que hay ejemplos, y pues la que más ha sido así es mi hermana, la que es enfermera ahorita y una la que está en el CONALEP está estudiando enfermería (r. 394-400, p. 13)

Pero dice mi mamá que ahí [en enfermería] tengo la ventaja de que están mis hermanas y me pueden meter al seguro a trabajar y o sea si yo trabajo puedo pagar mi carrera porque como quiera mi papá tiene gastos, todavía le queda mi hermano (r. 388-390, p. 13).

Aldo

Aldo es un joven de 15 años que vive en la entrada del fraccionamiento en el que se encuentra ubicada la secundaria. De todos los jóvenes entrevistados, él es el único que no había estudiado toda su secundaria en la misma escuela. Su primer año lo cursó en una escuela privada y como no pudieron seguir pagando la colegiatura, en segundo lo metieron a una secundaria técnica con una población estudiantil grande y de mucha demanda en el municipio. No fue hasta tercero que entró, por decisión propia a esta secundaria. Al platicar sobre esto mantiene una actitud práctica y de toma de responsabilidad al respecto:

[...] después de eso (de estar en la secundaria técnica) pues me metieron aquí, y como yo vivo aquí y dije pues vamos a ver, ya estaba pensando meterme aquí pero no sabía,... decidí mejor meterme aquí, dije ¿por qué no? Aquí mira, en la _____gasto veinte pesos, como son diez pesos de micro¹⁷, ida y venida y luego me tengo que volver a regresar porque el tiro con arco, debo ir a la Ciudad Deportiva ida y venida diez pesos, cuarenta pesos al día, más lonche, unos veinte pesos más...no, ¡qué gasto!; así que preferí venirme aquí en las mañanas y regresarme, y ya me cambio, como, me relajó un ratito, me la paso

¹⁷ Transporte público urbano.

haciendo un poquito de tarea, le adelanto, y agarro mis veinte pesos y ya me voy allá, luego me regreso y me pongo a hacer la tarea y ya, me duermo... (r. 42-51, p. 2)

Al preguntarle sobre su experiencia en este sentido y las diferencias entre una escuela y la otra, él habla de buenas experiencias en todas las escuelas y se describe como contento con su situación actual en la escuela. De hecho, parece ser la actitud con la que toma la mayoría de las circunstancias:

[...] yo siempre trato de tener una aura positiva en todo, no me gusta estar muy triste, no me gusta estar enojado,...yo trato de ser lo más contento posible, estar un poquito serio, sí, en algunos casos, pero pues feliz, no me importa que me juzguen, yo voy a ser así ¡uuh qué chilo! (r. 62-65, p. 3).

De niño padeció asma y esto hizo que su mamá se preocupara por que estuviera en alguna actividad física; lo cual ha influenciado mucho su inclinación hacia el deporte y las actividades recreativas:

Yo soy muy deportista, mi mamá con tal de que no comprara videojuegos y computadoras y estar de *huevo* por ahí, me metió a muchos deportes. He estado en tennis, natación, tae kwan do, karate, gimnasia, fútbol, fútbol americano, béisbol,...volibol,... me metieron a atletismo, ping pong y ahorita mismo estoy en tiro con arco... (r. 8-14, p. 1)

Así pues, Aldo es una persona que se trata de mantener ocupada. Después de la secundaria, va a su clase de tiro con arco en el Centro de Alto Rendimiento (CAR) que es un programa del gobierno estatal que busca detectar a jóvenes con capacidad para el deporte y les apoya con una beca para estudiar el deporte en el que hayan salido con mayor habilidad, sin ningún costo. Durante las vacaciones también busca trabajos como de albañilería y ayudante de mecánico para, como dice él “ganar poquito dinero” (r. 297-298, p. 10).

También le gusta mucho dibujar y dice ser aficionado del dibujo estilo *tribal*. Es así que él, al igual que Camilo ha diseñado una posible ruta para su futuro:

[...] como me especialicé más en deportes y en dibujo, a mí me gustaría tener la meta de ser licenciado en deporte en la UABC, entrar a la universidad... (r. 313-314, p. 11)

...además si sigo así y si prospero, puedo sacar una beca deportiva... y si no puedo prosperar ahí me voy a meter a diseño gráfico, yo soy bueno dibujando... (325-326 y 333-334, p. 11)

La madre de Aldo, quien es viuda, lo crió sola y a la vez se ha dedicado a educar y mantener a tres de sus sobrinos que también viven con ellos, y a quienes Aldo considera como sus hermanos. La madre de Aldo pareciera ser un pilar importante en su vida:

[...] mi madre, básicamente mi madre, mi madre me educó, básicamente las madres son las mejores personas del mundo para los hijos, ellas nos educan...mi madre es eh, una de las personas contentas [...] pero cuando se enoja, uuuy Dios, que ni te acerques (r.67-73, p. 3).

Su madre, estudió una carrera universitaria, continuó estudios de posgrado (Aldo no supo explicar qué tipo, ni el nivel particular) y, al igual que algunos de los tíos de Aldo, trabaja como profesora en un instituto tecnológico de estudios superiores de carácter público.

Sus tíos y familia extensa también ocupan un lugar importante para Aldo, pues durante toda la entrevista hablaba de sus abuelos, tíos, así como amigos de la familia que han sido figuras importantes para él. En particular un tío, al que él llama “Papi Fidel” ha tenido una influencia muy fuerte en su persona: “[...] es un ejemplo a seguir... no lo veo mucho, es enfermero, trabaja, ¡uf vaya que trabaja! [...] Yo quiero ser como él de grande, bueno, no quiero ser enfermero, pero quiero ser con esa actitud” (r. 151-153 y 169-171, pp. 5-6).

Celia

Celia tiene 14 años y vive en el Ejido, muy cerca de Camilo y Fabiola. Ella describe la relación con sus papás como buena, pero expresa una mayor cercanía con su papá:

Bien, con mi mamá llega del trabajo, me pregunta cómo me fue en la escuela y le digo, come y se va al cuarto y limpio otra vez, sola, con mi papá desde chiquita he convivido más, mi papá me llevaba al kínder y la primaria (r. 59-61, p. 2).

Ambos padres se vinieron de Oaxaca hace muchos años. Su padre estudió hasta la secundaria y desde muy joven trabajó en muchos empleos diferentes: “Trabajaba, de todo, cortando leña, cuidando chivos, luego se fue de microbusero ahí a los autobuses, trabajó también en un laboratorio” (r. 20-21, p. 1), y actualmente trabaja como empleado en una maquiladora. Su madre estudió la secundaria en Oaxaca y tiempo después de llegar a Ensenada, ingresó en una preparatoria técnica en la especialidad de contabilidad; ahora trabaja en una oficina limpiando.

Su hermana tiene 16 años y estudia en el CBTIS y también estuvo en la misma secundaria que Celia. Ella describe la relación con su hermana como una de conflicto por las diferencias en su personalidad y carácter. Asimismo, las diferencias con su hermana son algo que marcan su desempeño y experiencias escolares:

[...] cuando yo entré a esta escuela ya todos sabían que...era mi hermana y esperaban que yo fuera igual que ella, pero no es lo mismo... porque ella sí le entiende todo a la primera y yo no, yo batallo, ella siempre entrega las tareas en tiempo y forma y yo también pero pues esperan que yo entregue casi los mismos trabajos que ella y como ella era de buenas calificaciones, yo no soy así, sí soy de buenas calificaciones pero no tanto, entonces ahí está la diferencia entre ella y yo, aparte del carácter (r.117-118 y 120-124, p. 4).

A pesar de este reto, hasta ese momento, Celia mantenía el promedio más alto de su grupo (9.7) y menciona que lo que la motiva a esforzarse en la escuela es “Mi mamá

y mi papá y demostrarle a todos los demás que no soy igual a mi hermana, que si ella es buena, tal vez yo podría ser un poquito mejor o tal vez no” (r.140-141, p. 5).

En relación con sus metas a futuro, sus padres nuevamente figuran como una fuerte motivación, ya que ella expresa que desea “terminar mi carrera y entregar un título a mis papás” (r. 201, p. 7). Celia ha meditado sobre sus alternativas profesionales a futuro y menciona dos vías posibles para desarrollar una profesión: estudiar la especialidad de enfermería para convertirse después en médico forense o estudiar la especialidad de mantenimiento automotriz. Para lograrlo ella se apega al esfuerzo como su mejor aliado:

Echarle ganas, primero que nada, y salir de la secundaria; luego entrar a la prepa que yo quiero para sacar esa carrera y echarle, muchas ganas, pero ponerme a trabajar por cualquier cosa y seguir hasta que termine la carrera (r.216-218, p. 8).

4.3 Categorías Emergentes del Análisis Inductivo de las Entrevistas y Grupo Focal

4.3.1 El significado de la escuela

4.3.1.1 Progreso, utilidad y convivencia

Para todos los jóvenes participantes la escuela es importante. De acuerdo con el análisis, se puede indicar que los significados de la escuela para estos jóvenes giran alrededor de tres aspectos: la escuela como fuente de progreso y superación, la escuela como un medio que provee herramientas y habilidades útiles para estudios, trabajos y vida futura y, finalmente, pero no menos importante, la escuela como un espacio de convivencia.

El discurso de la escuela como fuente de “progreso”, se refleja claramente en las palabras de Camilo:

Para mí la escuela es importante, para mí la escuela es un lugar donde muchos vienen a estudiar y progresar y otros vienen a perder el tiempo y otros vienen porque sus mamás los obligan para no tenerlos en la casa. Hay unos que vienen

y saben a lo que vienen hay unos que vienen a platicar, a perder el tiempo (r. 265-268, p. 9).

Estas palabras parecen identificar a la escuela también como una oportunidad que uno decide tomar o no, haciendo una clara distinción entre aquellos que sí la aprovechan y aquellos que no. Esto se relaciona a lo que otros jóvenes señalaron en términos de la escuela como un espacio de superación que te provee una distinción o te permite resaltar por encima de otros:

Representa una gran oportunidad porque puedo ser alguien en la vida y mis papás me dan el apoyo y no sería bueno que yo ya no quisiera estudiar... (Celia r. 70-71, p. 3).

Este *ser alguien* es la antítesis de diversas condiciones de vida (el “estar batallando”, el no poder “obtener un trabajo digno”) y estados personales (“no ser uno más del montón”, andar “por la vida de vagos”) indeseables que ellos identifican como el resultado de no participar de la oportunidad que brinda. Incluso reflexionan sobre las implicaciones a futuro de no aprovechar esta oportunidad:

...sé que si no estudio ahorita, yo sé que...cuando esté grande voy a decir: “por qué no me apuré para no estar batallando. Mi hermana la mayor batalla mucho, sí estudió, pero pues anduvo de secundaria en secundaria que la corrían porque era muy pintera... (Fabiola r. 394-397, p. 13)

Por otro lado, los jóvenes también relacionan a la escuela como algo útil, un medio que provee herramientas y aprendizajes particulares para acceder a estudios posteriores o que serán de apoyo en un futuro.

Porque la escuela es una herramienta, como un martillo o algo, para forjarme una carrera, es algo que nadie me lo va a poder quitar. (Celia r. 80-81, p.3)

...la escuela básicamente tiene que ver en todo lo que tú haces si tú haces esto y esto, de grande puedes hacer lo que sea, si eres bueno en algo si te interesa. (Aldo r. 413-415)

Los jóvenes también expresaron la utilidad de la escuela en términos muy generales, tales como: “te ayuda a prepararte”, “enseña valores”, “nos ayuda en cosas que nos puede suceder en la vida”, ayuda “a trabajar en equipo”.

Así pues, la escuela “es un lugar donde se aprende más todos los días“, y en la cual, la función principal del alumno es “tratar de aprender”. En este sentido, se identifica con aquellos que relacionan la escuela con un gusto por aprender y otros que especifican aquellos aprendizajes y conocimientos que les sirven para alcanzar metas particulares. En el primer caso, los jóvenes relacionan el aprendizaje con algo que satisface una necesidad intrínseca de ampliar la comprensión:

Me gusta el entender algo que alguien no entiende, el conocer cosas, el aprender cosas que no sabía, (Camilo r. 283-284, p.10)

Te ayuda a aprender cosas nuevas y que tú puedes...captar más cosas, (Grupo Focal, min. 37:43)

En el segundo caso, los aprendizajes y conocimientos que brinda la escuela son básicos y útiles para poder alcanzar sus metas o ingresar a niveles más altos de estudio:

[...] la escuela a mí se me hace que sirve para aprender cosas básicas, básicas de lo que debes de hacer...básico para todo ¿no?, porque aquí no te pueden enseñar aquí una Maestría sino te enseñan cosas básicas que te sirvan para la vida (Camilo r. 265-273, p.9).

Específicamente cuando se les preguntaba en torno a cómo la escuela les apoyaba para alcanzar sus metas, algunos identificaron su utilidad en relación a las materias específicas que estudian en la secundaria:

Sí, porque si yo estudio mantenimiento automotriz, me ayuda mucho la Química, si quiero ser médico forense me ayuda español, me ayuda, Química, Matemáticas, me ayudan todas las demás materias (Celia r. 244-246, p. 8).

[...] porque hay cosas que se van a utilizar en la prepa, como la clase de química,...si me van a dar química en la prepa tengo que ponerme muy bien al corriente para saber más cosas y que en la prepa no se me dificulte, en español, también matemáticas, tengo que poner mucha atención en esa clase porque son las más básicas. (Elena r. 70-74, p. 3)

Finalmente, una categoría importante que surgió en el análisis fue respecto a la escuela como espacio de convivencia.

[...] aquí estoy con mis amigas, me divierto, platico mucho con el prefecto [...] Y me gusta estar aquí, no me gusta faltar, pero sí estudio, pero también me divierto (Fabiola r.133-136, p. 5)

La convivencia que se da en la escuela se presenta principalmente entre amigos y compañeros, pero también es una oportunidad para relacionarse e identificarse con figuras adultas. Para los jóvenes, la convivencia conlleva entonces, el desarrollo de habilidades tales como la reciprocidad, la negociación y el acercarse, relacionarse y tolerar a otros que son diferentes a ellos, así lo expresan ellos:

[Me gusta] el ayudar y que me ayuden mis compañeros, y también pues el recreo, pues el jugar [...] El convivir con mis compañeros también. Y lo que me gusta es el negociar con los directores cuando me mandan el reporte. (Camilo r. 284-285 y 287-288, p. 10).

Conocer personas, a mis amigos, a los demás de otros salones, a los de primero, los de segundo (Celia r. 191-192, p. 7).

[la escuela] Te ayuda a convivir con las personas..., y hacer amigos con cualquier persona (Grupo Focal, min. 40:22).

Aunque, los significados de la escuela para estos jóvenes son diversos, se puede decir que la mayoría se interconectan en un discurso que gira alrededor de la escuela como medio para superarse, aprender y acceder a niveles mayores de estudios, así como un espacio en el cual se forjan lazos de convivencia que proveen aprendizajes y experiencias diversas.

4.3.2 Los nuevos significados de la escuela

En el análisis fue clara la presencia de significados diversos, pero comunes para todos los jóvenes en relación con la escuela y que proceden de un discurso tradicional: la escuela como una opción para el progreso. A la vez, surgieron comentarios y demandas de los jóvenes respecto de lo que carece la escuela o aquello que perciben sobre ella que proveen una mirada que brinda una serie de nuevos significados. Estos comentarios se agruparon en una categoría denominada “los nuevos significados de la escuela”.

Estos “nuevos significados” se desprendieron principalmente de reflexiones en torno al *prestigio* de la escuela, que fue una temática que se presentó, casi en la totalidad de las entrevistas. La mayoría de ellos coinciden en que existe una percepción general de la comunidad aledaña a la escuela que la concibe como una escuela de “malandros” o de “vagos”. Camilo, por ejemplo expresa su preocupación en términos de cómo esta percepción afecta su posible acceso a la preparatoria:

Siento que la escuela importa mucho el prestigio, bueno el prestigio de que digan: “ah va a la_____, la escuela donde salen puros malandros y salen muchas muchachas embarazadas” [...] todos piensan que la _____es una escuela de malandros, de drogadictos, de muchachas que siempre salen embarazadas [...] Pues no, siento que sí hay drogadictos y que hay chamacas que sí son largas, pero que muchachas que siempre salen embarazadas, no veo tanto, pero sí siento que la gente sí piensa así. Y siento que eso podría afectar a la prepa a la que entre. (Camilo r. 390-398, p. 13)

Las palabras de Camilo reflejan un aspecto importante del significado que la escuela tiene para los alumnos, en tanto que el estigma con la que carga la escuela se vuelve una posible barrera para alcanzar sus metas y objetivos.

Otros jóvenes no parecían preocuparse tanto por cómo les afectaría a ellos o a sus metas, pero sí coincidieron en señalar que, desde su punto de vista, esta percepción no era cierta:

[...] está bonita la escuela, nomás con grafitis, aparte porque nomás uno raya y ya catalogan a la escuela que somos una bola de malandros y en realidad no es cierto. (Celia r. 71-73, p. 3)

Está muy bien, a mí me gusta mucho esta escuela, aunque a veces la gente de fuera dice que en esta escuela hay muchos vagos, pero en general me gusta la escuela porque los maestros no son tan flexibles como para decir que si no quieres hacer algo no lo hagas, aquí si te enseñan, aquí sí son estrictos (Elena r. 55-58, p. 2)

Esta defensa, por lo general, iba acompañada de otro discurso expresado en la frase “el alumno hace a la escuela”. En dicho discurso, los alumnos se apropian del prestigio negativo de la escuela, deslindando a la escuela de cualquier responsabilidad y asumiendo ellos mismos el papel de responsabilidad en este sentido.

Sí, pero como dice mi mamá que a ella se le hace que no es la escuela, son los alumnos, y yo pienso lo mismo porque también hay muy buenos alumnos. Unos me han hablado muy mal de esta escuela, que aquí hay uno que lo corrieron de aquí, pero digo: son los alumnos no la escuela, la escuela es buena... la escuela, aunque pues así... pero no la cuidan ¿cómo va a ser mejor?, todos dicen que está bien así que porque los salones cómo están, los de madera estos, pero ¿por qué no la cuidan? ¿Cómo quieren que esté bien? En mi salón les decía que trapeáramos porque estaba bien sucia la loseta pero nadie quiere, me iba a poner yo sola pero dejaron un cochinerito, dejaron el *mapeador* ahí. (Fabiola r. 123-130, p. 5)

Aquí nuevamente aparece la idea que la escuela es una oportunidad que algunos aprovechan y otros no: lo que se saque de provecho de la escuela, finalmente depende de uno:

[...] de que digan que uno es algo y cataloguen a todos, y que lo apoyen, a veces los mismos padres de familia hacen que la escuela no sobresalga mucho, pero de aquí salen buenos estudiantes, los que quieren. Mi mamá dice que si alguien quiere estudiar hasta debajo de un árbol lo va hacer, a parte, no son los maestros, los maestros no la tienen en contra de nosotros, somos nosotros mismos quienes hacemos eso (Celia, r. 281-286, p. 10)

Desde este discurso autocrítico la escuela y los maestros están bien. Los alumnos reconocen que ellos pueden hacer más para contribuir a un ambiente conducente al aprendizaje, pero que a veces necesitan algo o alguien que les haga “entrar en razón”:

Básicamente sí, para mí sí, pero la cuestión es que los alumnos somos muy necios no entendemos, somos muy distraídos, muy *lelos*, yo apenas si me concentro, soy malo en mate, en física, pero lo que es español, bien, no entendemos, necesitamos algo o alguien que nos haga entrar en razón, porque ya ves como son todos esta jerga de, como hablan *ey tu hijo de tu tal tal*, a lo tonto, por qué no mejor estar en un ambiente donde todos podemos estar bien, entender a los profesores. (Aldo r. 421-427 p. 14)

Por otro lado, pareciera, no obstante su voz autocrítica y la defensa que hacen de la escuela, que aún hay tareas pendientes por parte de la escuela hacia el alumno. En este sentido, los jóvenes fueron muy abiertos en expresar aquellas necesidades insatisfechas y anhelos que brindarían un mejor espacio educativo para ellos, ofreciendo a su vez sugerencias y propuestas muy claras para mejorar la condición de su escuela. Camilo lo expresa en términos de un mejor liderazgo directivo:

Siento que eso podría afectar, también el prestigio de la escuela si la directora se propusiera cambiar la escuela empezaría por reglas,...por poner a los maestros a vigilar, en vez de ponerse aquí a comer, que todos proponen realzarla y construir cosas,...entonces, se me hace, que si aquí llega un director que se

ponga las pilas,... va a crear, va a ganar, y va a subir de prestigio, por ejemplo, aquí la directora empieza a presionar a los maestros, presionar, presionar, presionar, al mismo tiempo que la profesora presiona a los maestros, los maestros presionan a los prefectos y los prefectos y los maestros presionan al alumno y hacen que el alumno rinda más (Camilo r. 400-411, p. 14).

Aldo lo expresó en relación a metodologías particulares que ayuden a identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos y contextos óptimos para el estudio, que contribuyan a un mejor rendimiento y aprendizaje por parte del alumno.

[...] poner cámaras de videos y ver cómo estudian los chicos, cómo son, cómo están en su ambiente de estudio y ver que los profesores se den cuenta de los errores de los alumnos. Imagínese, se dan cuenta y corrigen esto y esto y tratan de mejorarla, que no se pudra sino que lo mejore. (Aldo r. 433-437, p. 15)

El comentario de Aldo también permite vislumbrar una voz que pide una mayor atención y un genuino interés por parte de los docentes hacia las necesidades y posibles dificultades que enfrentan los alumnos en los procesos de aprendizaje. Sus palabras, “[...] que no se pudra sino que lo mejore”, representa un llamado a no dejar desatendido al alumno: darles la oportunidad de seguir mejorando, oportunidad que posiblemente muchos alumnos no experimentan y que influencia su decisión de darse por vencidos. El párrafo en general propone un medio interesante para que docentes y alumnos reflexionen alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje y generen una visión más crítica de las prácticas en el aula.

Finalmente, una necesidad clara que se palpó no sólo en las entrevistas, sino en el grupo focal, fue respecto a los espacios recreativos y de aprendizaje que pudiera ofrecer la escuela y que la misma no abastece. Para ellos, esto se traduce no sólo en mejorar instalaciones físicas, sino en la generación de espacios para aprender fuera de la escuela y a través de la convivencia:

[...] se me hace que si se pusieran a sacar más viajes, no quieren sacar a los alumnos de la escuela, a sacar más viajes, a hacer más cosas, a poner...a poner a todos a limpiar su salón, su salón completo que los profesores que se pongan a

todo esto de aquí a arreglarlo, si se ponen así todos los profes yo creo que la escuela saldría adelante, yo creo que la escuela sería mucho mejor, y subiría de prestigio (Camilo r. 414-419, p. 14)

Que superen esta secundaria, que la hagan más grande (Grupo Focal, min. 49:55)

Que tengan talleres, cafetería (Grupo Focal, min. 50:26)

Que hagan concursos... de deporte (Grupo Focal, min. 50:40)

Que hagan equipos entre sí y vayamos contra otras escuelas (Grupo Focal, min. 50:48)

Por lo tanto, aparecen dos voces encontradas. En una voz el alumno asume toda la responsabilidad de hacer de la escuela un espacio que le brinde la oportunidad de avanzar en sus estudios y metas a futuro, pero también hay otra voz que pide más a la escuela y reconoce que hay otros actores de la misma que podrían ser clave en transformar la realidad escolar.

4.3.3 Las metas

La mayoría de los jóvenes entrevistados identifican a las metas en relación a un logro, un punto a alcanzar que requiere esfuerzo y tenacidad:

[...] es algo a lo que tú estás decidido a hacer, y que te vas a aferrar a eso hasta lograrlo,... es algo que se tiene que aferrar hasta lograrlo. (Camilo r.379-383, p. 13)

Pues lograr lo que yo quiero, pero bien enfocado a lo que quiero, dedicarme a lo que yo sé, lograr todo lo que tengo planeado. (Fabiola, r. 329-330, p.11)

Es algo que muchos lo ven imposible de alcanzar, pero no es imposible, si uno le echa ganas sí lo puedes alcanzar, y hasta lo puedes superar (Celia r. 197-198, p. 7)

Todos los jóvenes participantes en las entrevistas expresaron que tenían metas. La mayoría se refirió a metas de índole académico/profesional y a largo plazo, es decir, su meta está directamente relacionada a la profesión que ejercerá en un futuro. Esta meta se expresaba a veces en términos muy generales como[...] “volverme un gran dibujante o pintor” (Braulio r. 265, p. 9), en otras ocasiones como un acto de retribución a los padres como en el caso de Celia “Terminar una carrera y entregar un título a mis papás” (r.201, 7) y en muchos casos señalaban el nivel de estudios y la universidad particular en la que estudiarían “a mí me gustaría tener la meta de ser licenciado en deporte en la UABC, entrar a la universidad” (Aldo r. 313-314).

En conjunto, se encontró que muchos de los jóvenes construyen en su mente trayectorias con metas a corto y mediano plazo que permitan o aseguren el alcanzar su meta mayor.

[...] pienso terminar la secundaria y pasar a la prepa, terminar una carrera, entrar a la Universidad, me gustaría ser arqueóloga, sueño mucho con ser eso porque me llama mucho la atención ese oficio (Elena r. 5-7, p. 1)

[...] yo quisiera entrar al CBTIS, en carrera técnica laboratorista y quisiera de, tener varias Maestrías y ser cirujano... (Camilo r. 14-15, p. 1)

Asimismo, estas trayectorias no siempre son lineales, en la construcción de sus metas toman en cuenta rutas alternas y opciones diversas para asegurar el logro final que es tener una carrera y desempeñar una profesión:

Echarle ganas, primero que nada, y salir de la secundaria; luego entrar a la prepa que yo quiero para sacar esa carrera y echarle, muchas ganas, pero ponerme a trabajar por cualquier cosa y seguir hasta que termine la carrera [...] Si es enfermería al CONALEP, si es mantenimiento automotriz CBTIS 41. (Celia r. 216-218 y 220, p. 8).

...si no puedo entrar al CBTIS que estoy tratando de buscar una donde tenga diseño gráfico, porque mira puedo estar en dos escuelas a la vez, puedo estar en diseño gráfico y ya cuando termino eso, voy a tiro con arco, y si no logro el tiro con arco pues le pongo más empeño a diseño gráfico (Aldo r. 382-385, p. 13)

...ahorita si yo salgo me voy a meter al CONALEP donde está mi hermana [...] me dice que me meta a enfermería, aunque no me gusta, pero tenía planeado meterme a enfermería y después que ya saliera a ver si puedo trabajar algo para yo pagar la carrera que quiero, que es gastronomía. (Fabiola, r.101 y 108- 11 p.4)

En la mayoría de las entrevistas, los jóvenes reconocen la posible presencia de obstáculos o dificultades para alcanzar su meta, en particular su condición económica (al igual que en el cuestionario), pero ninguno acepta este reto como una razón para no alcanzar lo que ellos planean. Así pues, se ve como algunos piensan estudiar su carrera técnica y luego trabajar para poder estudiar la carrera que ellos quieren, incluso aunque esa especialidad no sea necesariamente de su agrado. En otros casos tienen en mente dos carreras en las que pudieran desempeñarse por si en alguna no se dan ciertas condiciones necesarias.

Por otra parte, los jóvenes, tomando en cuenta su condición socioeconómica identifican recursos y apoyos particulares que están a su alcance para lograr su meta:

...si puede ser un obstáculo (lo económico) pero si tú eres bueno en lo que haces, si eres bueno, a lo mejor no tienes por qué afectarte; por eso hay becas, por eso las universidades, las universidades, guardan espacios de todos los espacios que hay guardan siempre unos veinte o unos treinta para niños que tienen una calificación, una muy buena calificación. (Camilo r. 425-429, p. 14)

Uno de los apoyos más fuertes que figuran en el logro de las metas de los jóvenes, son sus familias y padres:

Tengo mucho apoyo de mis papás, mi papá y mi mamá me apoyan mucho. Mi papá dice que si quiero ser arqueóloga está bien, nos ha dicho que estamos

agarrando carreras que cuestan caras, pero siempre nos ha dicho que cualquier carrera que queramos nos va a apoyar, también mi mamá dice que lo que queramos estudiar nosotros. (Elena r. 282-285, p. 10)

Una de las preguntas centrales de este estudio era respecto al significado que tiene la escuela para los jóvenes de secundaria en la construcción de sus metas y aspiraciones. En este sentido, los hallazgos parecen señalar la presencia de un discurso a nivel abstracto, que relaciona a la escuela como fuente de progreso y medio de superación profesional y personal y por otro lado otro más concreto que relaciona el logro de sus metas al esfuerzo propio y apoyos externos, así como de la familia.

Así pues, la escuela más que un espacio que genera, consolida y promueve la formación de metas, es concebida por los jóvenes como un peldaño, un paso necesario para llegar a sus metas a largo plazo. Por lo tanto, cobran relevancia los nuevos significados de la escuela, en tanto que éstos proveen una mirada de aquello que podría hacer falta para que la escuela secundaria realmente fuera un espacio que contribuyera a la formación de metas en los jóvenes.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con las preguntas de investigación y objetivos planteados en este estudio, así como los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, es claro que para los jóvenes de secundaria la escuela tiene significados diversos.

Un significado que ha aparecido como preponderante en estudios tanto de secundaria como bachillerato y, que se confirma con este estudio es la escuela como fuente de progreso y superación, es decir, la escuela entendida desde el *ideal del progreso* (Rivas *et al.*, 2011). Este significado, que se expresa en una diversidad de voces de jóvenes, lo han capturado y resumido autores en palabras y frases que convergen en este mismo significado.

Algunos autores lo identifican en términos de “ser alguien en la vida” (Dabenigno *et al.*, 2010; Levinson, 2002; Sandoval, 1998), lograr una mayor autoestima y valoración social (Guerra, 2007), la posibilidad de “tener una vida distinta” (Saucedo, 2007) y de “abrirse camino” (Borzese y Bottinelli, 2008). Estas frases expresadas más en términos de identidad y alcances personales muchas veces han estado acompañadas de otras frases que tienen que ver con una visión más utilitaria del progreso: la que permite movilidad económica (Guerra, 2007), la escuela como medio para conseguir título para seguir estudiando y conseguir trabajo (Borzese y Bottinelli, 2008; Dabenigno *et al.*, 2010), etc.

Tal como expresan Dabenigno *et al.* (2010), aparecen en las frases de los jóvenes “una yuxtaposición de sentidos no necesariamente contradictorios” (p. 84). Así pues, como se identificó en este estudio, hay una serie de significados que parecen aludir a aspectos más intrínsecos de la persona y relacionadas con la identidad: la distinción particular que otorga el ser una persona que ha estudiado, y la manera en que

ella se percibe en relación a otros. Aquí pudieran entrar también aquellos aprendizajes que identifican los jóvenes en relación a su formación y preparación para la vida, tales como valores y habilidades de convivencia y socialización. Por otro lado, se presenta un discurso a la vez que alude a la escuela y el estudio como un medio para lograr movilidad económica, empleo y profesión, en la cual los jóvenes parecen identificar a la escuela fuertemente con una oportunidad para escalar peldaños que permitan el alcance de alguna condición deseada, formulada, en el caso de este estudio como metas y aspiraciones particulares.

Asimismo, la escuela, en el caso del presente estudio, parece tener un significado importante como espacio de convivencia para los jóvenes. Esto coincide con lo que Sandoval (1998) encontró a propósito de los alumnos de secundaria que ella investigó: ellos identifican a la secundaria como un espacio de convivencia con sus amigos y de relación con sus pares. Los jóvenes participantes de este estudio, sin embargo, no sólo reconocen a la secundaria como un espacio de convivencia con sus pares, sino que identifican a otros actores escolares, tales como prefectos y docentes, con los cuales se logran lazos de amistad e interacciones significativas. Así pues, encuentran que en la convivencia misma se dan aprendizajes útiles para la vida y su desenvolvimiento en la sociedad.

En este gran apartado relativo al significado que los jóvenes le atribuyen a la escuela podemos encontrar grandes coincidencias con otros estudios, tanto pioneros como recientes. Creemos, sin embargo, que este trabajo, contribuye a generar nuevas reflexiones en torno a los jóvenes en la escuela y el papel de la misma en la construcción de metas en jóvenes.

En este sentido, un hallazgo particular a este estudio, fue que aunque los jóvenes participantes no expresaron explícitamente un disgusto por la escuela, presentaban

discursos encontrados: por un lado la escuela está muy bien y provee al alumno con la oportunidad y el espacio que requiere para alcanzar sus metas; pero a la vez, se reconoce que hay aspectos de la escuela que deben mejorar. Sobre las posibles mejoras, algunos de los jóvenes ofrecen sugerencias y propuestas particulares que, en resumen, parece indicar que ellos requieren más de lo que la escuela les ofrece, tanto para sus metas presentes como futuras. Esto se parece a lo que encontraron Dabenigno, *et al.* (2010), en el discurso de los jóvenes de secundaria, en el cual se da una tensión entre una aceptación y aprobación de la escuela tal como es (“la escuela está muy bien como es”) y el relato de incidentes críticos de la trayectoria escolar de los jóvenes en la que expresan la necesidad de un mayor apoyo o respaldo por parte de la institución escolar.

Por lo que coincido con Susinos (2009) en la afirmación de la presencia de muchas voces diferentes al interior de la escuela; no sólo hay una diversidad de voces, sino que un mismo alumno puede expresar más de una voz: la del maestro, la del padre de familia, la del discurso oficial de la escuela. En este sentido, es necesario que se desarrolle la capacidad de escuchar aquellas voces que están más silenciadas (Romero, 2010), o escondidas detrás de la voz del *alumno ideal* (Susinos, 2009).

En el caso de este estudio aparece como temática central el prestigio de la escuela que permite identificar esas voces contrastadas. Los alumnos hablan abiertamente de la imagen y el prestigio de la escuela como una de “malandros” y de “vagos”. Con la afirmación “no es de la escuela, es del alumno” los alumnos por un lado, asumen responsabilidad por las carencias de su escuela y a la vez diferencian entre aquellos alumnos que sí contribuyen al buen prestigio de la escuela y otros que no. Pero detrás de esta afirmación hay algo más profundo: si los jóvenes están asumiendo la responsabilidad del prestigio y la imagen de la escuela, dónde quedan los demás actores

de la escuela, dónde queda la responsabilidad compartida de los actores del sistema educativo por proveer una educación de calidad para todos los jóvenes de secundaria.

En este discurso pareciera que el joven no pide nada a la escuela. La escuela es la taquilla de entrada a un mundo de experiencias y promesas a futuro, pero la compra del boleto, depende enteramente del alumno. Así pues la escuela se encuentra inextricablemente unida a las metas que los jóvenes formulan en tanto que ésta representa el pase necesario para llegar a ellas, pero el logro de las mismas está en función del esfuerzo propio, recursos externos y ante todo del apoyo familiar, sea éste moral y/o financiero.

Pero ¿en realidad, no piden más? Uno de los aspectos que tocan los jóvenes en torno al prestigio de la escuela se refiere a cómo éste puede llegar a afectar sus oportunidades para acceder a una “buena preparatoria”. Desde esta voz, el prestigio de la escuela no sólo depende de los alumnos, sino que existen otros actores que pudieran contribuir a su mejora. Esto queda claro al momento en que los jóvenes retoman el ejemplo del liderazgo directivo en la escuela y la influencia de ésta en mejorar las condiciones de la misma.

De ahí que los jóvenes entrevistados también proveen pistas importantes de aquello que pudiera mejorarse en las escuelas: más y mejores espacios de recreación y aprendizaje, mayor liderazgo directivo y metodologías que integren a todos los actores de la escuela y que conlleven procesos de autoreflexión y automejora.

Por lo tanto, este estudio aporta una perspectiva nueva relativa a cómo los jóvenes visualizan el prestigio de su escuela y cómo perciben ellos que les afecta en relación a su futuro. Martínez y Quiroz (2007) encontraron, al igual que en este estudio, el discurso del prestigio de la escuela muy presente entre los alumnos. Los alumnos de dicho estudio llegan a identificarse con el prestigio de su escuela al reconocer la

condición de libertad e igualdad que les brinda el aparente “mal” prestigio de la escuela y se apropian de dicha identidad. Los jóvenes de este estudio, sin embargo, aunque también llegan a identificarse con su escuela- reconocen las buenas experiencias y convivencia, el trabajo de los docentes- y asumen responsabilidad por el prestigio de la misma; también presentan una voz que reconoce las desventajas que dicho prestigio representa para sus metas y alternativas a futuro. Además, estos jóvenes van más allá y sugieren, reflexionan y proponen mejoras y cambios para su escuela.

Aunque se reconoce la diversidad de factores que contribuyen a la construcción de metas en los jóvenes (Massey *et al.*, 2008), no cabe duda de que la escuela aún provee la posibilidad de ofrecer una educación liberadora y que promueva la agencia de los alumnos en donde su aparente “rebeldía” no se entienda como una desobediencia a las normas y autoridades, sino como un llamado al diálogo y a la participación, escenario el cual permitiría una base más sólida para la consecución y el logro de metas para los jóvenes.

5.1. Una Última Conversación con los Jóvenes

Antes de finalizar este documento decidí hacer un último esfuerzo por contactar a los jóvenes que participaron en las entrevistas. Después de las conversaciones sobre sus metas a futuro y de haber finalizado todo el proceso que conlleva un trabajo de investigación, me preguntaba en dónde estarían ahora esos jóvenes.

Gracias al apoyo que me brindaron los directivos de la secundaria, *facebook* y la insistencia propia logré contactar a los seis jóvenes entrevistados y sostener una plática con ellos. Este es un recuento breve de lo que ellos están haciendo ahora:

Camilo entró al CBTIS y está en la especialidad de técnico laboratorista, tal como él había planeado y expresado en su entrevista. Estudia en el turno vespertino y en

las mañanas hace tareas y va al gimnasio. Él aún sigue con la meta de estudiar medicina y continuar estudios avanzados en Estados Unidos.

Elena también ingresó a la preparatoria que ella había planeado. Estudia en el CETMAR en el turno vespertino, en la especialidad de “alimentos”. Aunque no es la especialidad que originalmente había querido dice que se siente bien en ella. Al preguntarle respecto a su carrera profesional, ella dice que ha cambiado de parecer y que la arqueología ya no es de su interés. Ahora se le ha despertado un interés por ser chef debido a la especialidad en la que está, pero aclara que esto sería algo a parte, ya que ha pensado meterse a la Marina para estudiar enfermería y luego buscar trabajo, pues la universidad “es muy pesada”.

Aldo cursa la especialidad de soporte y mantenimiento de cómputo en el CBTIS, y al igual que Camilo quedó en el turno vespertino. Estar en este horario le obligó a salirse de sus clases de tiro con arco. Ahora él se inclina más por la carrera de diseño gráfico y está buscando diferentes posibilidades de universidades para estudiar esta carrera, una opción sería la UABC o buscar becas para estudiar en Tijuana o Monterrey.

Fabiola se encuentra estudiando en el CONALEP en el turno vespertino, tal como había visualizado en su entrevista. Ella está en la carrera de informática, ya que no alcanzó los puntos necesarios para quedar en la carrera de enfermería. Al reflexionar sobre esto ella menciona que en realidad está contenta con esta carrera, pues le ha gustado la informática y ha encontrado nuevos amigos. Ella menciona que en este momento está enfocada en terminar la preparatoria, ya después verá lo que le guste.

Celia también entró al CONALEP en el turno vespertino y quedó en la carrera de enfermería tal como ella había planeado. Ella está enfocada en seguir su carrera hasta alcanzar ser médica forense. En este sentido, ella tiene más clara su ruta: después de enfermería y un año de práctica, entrará a una universidad privada para estudiar

Criminalística para después especializarse en Medicina Forense. Al preguntarle sobre el costo de la universidad privada, ella menciona que ésta ofrece becas para alumnos con promedios mayores de 9.8.

Braulio terminó la secundaria con mucha dificultad. No se graduó con el resto de grupo porque reprobó la materia de español y tuvo que presentar, en más de una ocasión, exámenes extraordinarios para aprobarla y lograr su promedio de seis que le permitiera recibir su certificado de secundaria. Por esto no pudo inscribirse a tiempo a ninguna preparatoria. A pesar de ello él sigue con planes de entrar a una preparatoria técnica cerca de su casa en el próximo ciclo escolar.

La experiencia de Camilo, Elena, Aldo, Fabiola, Celia y Braulio permite conocer la complejidad que involucra la formulación y consecución de metas por parte de los jóvenes. Por un lado, está lo que les proporciona la escuela misma: un espacio y experiencia de formación particular que, en el caso de estos jóvenes, les brinda conocimientos útiles y convivencia. Asimismo, despunta como preponderante la figura de la familia, que representa un pilar singular y esencial en la construcción de sus metas, además de influir de manera importante en las nociones de escuela, vida y futuro que expresaron.

No obstante, aparecen otros aspectos involucrados en la construcción y el logro de sus metas: el cumplir con todos los requerimientos de la institución escolar, el acceso a información pertinente respecto al siguiente nivel educativo, becas y oportunidades de estudio a futuro, así como sus recursos económicos. Algunos de estos elementos se ven plasmados en las siguientes frases de los jóvenes:

Tengo mucho apoyo de mis papás, mi papá y mi mamá me apoyan mucho. Mi papá dice que si quiero ser arqueóloga está bien, nos ha dicho que estamos agarrando carreras que cuestan caras, pero siempre nos ha dicho que cualquier carrera que queramos nos va a apoyar, también mi mamá dice que lo que queramos estudiar nosotros (Elena r. 282-285, p. 10).

...mis papás me dicen que estudie y que me...o sea lo que yo quiera me lo va a pagar pero que tengo que estudiar (Fabiola r. 422-423, p. 14).

Echarle ganas, primero que nada, y salir de la secundaria; luego entrar a la prepa que yo quiero para sacar esa carrera y echarle, muchas ganas [...] Si es enfermería al CONALEP, si es mantenimiento automotriz CBTIS 41 (Celia r. 216-218 y 220, p. 8).

...si puede ser un obstáculo (lo económico) pero si tú eres bueno en lo que haces, si eres bueno, a lo mejor no tienes por qué afectarte; por eso hay becas, por eso las universidades, las universidades, guardan espacios de todos los espacios que hay guardan siempre unos veinte o unos treinta para niños que tienen una calificación, una muy buena calificación. (Camilo r. 425-429, p. 14)

...yo ahorita estoy en tiro con arco y estoy en el CAR que es Centro de Alto Rendimiento, soy el único zurdo ahí, y tengo que sacar provecho de eso, [...] y además si sigo así y si prospero, puedo sacar una beca deportiva... (Aldo r. 315-316 y 325-326, p. 11)

5.2 Conclusiones

Los hallazgos anteriores permiten observar que en términos generales las preguntas de investigación que se trazaron al inicio de este estudio se han podido responder. Asimismo, estos resultados permiten ampliar el terreno de lo ya indagado en relación con los significados de la escuela por parte de jóvenes de secundaria, las metas particulares que construyen en esta etapa, así como su visión respecto al papel de la escuela en la construcción y logro de sus metas.

Para estos jóvenes la escuela sí tiene significados concretos, más aún la escuela cobra sentido en tanto un puente o peldaño de acceso a estudios superiores que permitan ejercer una profesión y alcanzar mejores niveles de vida. Cada uno de ellos logra

construir a partir de los recursos y medios a su alcance ciertas metas particulares y aspiraciones a futuro. Entre estos recursos habría que hacer notar, las mismas personas a su alrededor que influyen, moldean y en muchos casos hacen posible la construcción, así como la consecución de metas. Como personas clave involucradas en este proceso, figuran la familia (padres, hermanos y familia extensa), los pares e incluso actores escolares (docentes, prefectos, directivos, etc.).

Los jóvenes de secundaria, participantes en este estudio, construyen principalmente metas de logro relacionadas con alcanzar condiciones y estados a los cuales ellos le asignan una valoración social importante: niveles de estudio más altos, profesiones, circunstancias personales, sociales y económicas que brindan un mayor bienestar. Asimismo, su proyecto a futuro está anclado en mayor grado con metas de índole académico/profesional y, en un menor grado con metas personales y/o familiares.

Para ellos, la escuela cumple su función como medio de acceso a estas metas, pero al mismo tiempo tienen muy claro los límites de la escuela y hasta dónde llega ésta en términos concretos de lo que aporta al logro de sus metas. En este sentido, apuntan al prestigio negativo de la escuela como una limitante para el acceso a niveles superiores de estudios, pero a la vez asumen su responsabilidad por lograr los cambios necesarios y aprovechar el espacio que la institución escolar les ofrece. Esto es importante pues reconocen que, aunque la escuela juega un papel importante en sus metas, puede brindarles más. Ellos enuncian este sentir en propuestas y sugerencias concretas que reflejan una voz que se hace presente y que tiene agencia.

En esta línea, hubo un tema recurrente entre los jóvenes tanto de las entrevistas como del grupo focal que por los objetivos particulares del estudio, no fue posible explorar más a profundidad o hacer un análisis completo, y esto se refiere a la relación de los jóvenes con sus maestros.

La temática de la relación entre docentes y alumnos en secundaria, cobra mayor relevancia al tomar en cuenta el resultado del cuestionario de este estudio, en el que los jóvenes señalan a sus maestros como el apoyo más importante para el logro de sus metas, después de sus padres y familias.

Esto lleva a una reflexión respecto a lo que sería posible lograr en términos de aprendizajes y experiencias significativas en el aula, que contribuyan a la formación y consolidación de metas y proyecto de vida en los jóvenes. Una recomendación para futuros estudios sería, entonces, explorar a fondo la relación entre docentes y alumnos en la escuela secundaria, como una que permite el mayor florecimiento del potencial de los jóvenes y por tanto de sus alcances y posibilidades a futuro. Es pertinente por lo tanto, indagar el tipo de relaciones que se dan en el aula y si éstas se caracterizan por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación (Giroux, 2003).

Tomando en cuenta el pequeño seguimiento que se hizo a los jóvenes entrevistados, sería relevante para estudios posteriores relativos a la construcción de metas en jóvenes, utilizar metodologías y diseños de naturaleza longitudinal que permitan indagar a mayor profundidad los aspectos que, por un lado, moldean y forman las metas y aspiraciones particulares de los jóvenes, y por otro, los contextos, condiciones y elementos que hacen posible su logro.

Finalmente, en relación con la escuela, este estudio parte del espacio social que conocemos con dicho nombre, es importante subrayar que ésta es un espacio de configuración de trayectorias escolares y por tanto debe ser de primer interés indagar más a fondo cómo ésta puede contribuir cada vez más a que los jóvenes transiten exitosamente dichas trayectorias para la consecución de sus metas a futuro.

[...] la escuela secundaria es un derecho, pero es mucho más que un derecho. No es sólo un derecho, en todo caso, es que estar en la escuela significa este tiempo de reorganización subjetiva, y que la interrelación

con el conocimiento, mediado por lo docentes, pone en juego procesos de apropiación de lo simbólico que los constituye como sujetos (Pogré, 2010: 61)

REFERENCIAS

- Adelabu, D.H. (2006). Future outlook among african -american students. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 44-50. Recuperado de <http://www.thefreelibrary.com/Future+outlook+among+African+American+students-a0149613304>
- Austin, J.T., Vancouver, J.B. (1996). Goal constructs in Psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 338-375.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L., Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Benedict, R. (2008). Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (35-45). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Berger, B.M. (2008). Sobre la juventud de las culturas juveniles. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (175-194). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Bertely – Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bragg, S. (2007). *Consulting young people: A review of the literature. A report for creative partnerships*. London: Arts Council England. Recuperado de <http://artiseducation.com/media/92786/consulting-young-people-88.pdf>
- Brett, J., Vande Walle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84 (6), 863-873. Recuperado de [http://dvandewalle.cox.smu.edu/JAP%20\(1999a\).pdf](http://dvandewalle.cox.smu.edu/JAP%20(1999a).pdf)
- Caprara , G.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., Vecchio, G.M. (2006). Looking for adolescents´ well being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15 (1), 30-43. Recuperado de http://www.psychiatry.univr.it/page_eps/docs/2006_1_caprara.pdf

- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13 (1) 79-86.
- Chulef, A., Read, S. y Walsh, D. (2001). A hierarchical taxonomy of human goals. *Motivation and Emotion* 25 (3) 191-232.
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía
- Coleman, J.S. (2008). La sociedad adolescente. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (109-173). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Criado, E. M. (1998). *Producir la juventud*. España: Istmo. Recuperado de [http://books.google.com.mx/books?id=gOpA9Qcm6FgC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Mart%C3%ADn+Criado+\(1998\)&source=bl&ots=PK2sEy2uQ_&sig=7ojnB-B4Z7WV9_zQgQH_NII9fp4&hl=es-419&sa=X&ei=1qwlUYHLFcwvQLH0IHwAQ&ved=0CCoQ6AEwAA](http://books.google.com.mx/books?id=gOpA9Qcm6FgC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Mart%C3%ADn+Criado+(1998)&source=bl&ots=PK2sEy2uQ_&sig=7ojnB-B4Z7WV9_zQgQH_NII9fp4&hl=es-419&sa=X&ei=1qwlUYHLFcwvQLH0IHwAQ&ved=0CCoQ6AEwAA)
- Croce, A. C. (2008). Presentación. En Krichesky, M. (Ed.), *Adolescentes e inclusión educativa* (5-7). Argentina: Noveduc.
- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S., Goldenstein, Y., Otero, M.P. (2010). La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la ciudad de Buenos Aires. En Romero, C. (Ed.), *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores* (73-104). Argentina: Noveduc.
- Delgado, B., Inglés, C.J., García- Fernández., J.M., Castejón, J.L., Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII (245), 67-84.

- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research. 1* (1), 23-46. Recuperado de <http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/denzin.pdf>
- Díaz, M. (1998). Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico. En Calvo, B. (Ed.) *Nuevos Paradigmas; compromisos renovados: Experiencias de investigación cualitativa en educación* (129-159). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11* (29), 431-457.
- Dillon, W.S. (2001). Margaret Mead (1901-1978). *Perspectivas, XXXI* (3), 501-517. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/meads.pdf
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Argentina: Tauro.
- Duro, E. (2008). Adolescencias y políticas públicas. En Krichesky, M. (Ed.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* (21-45). Argentina: Noveduc.
- Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En Lerner, R.M. y Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (125-152). Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/>
- Eccles, J.S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist, 44* (2), 78-89. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/>
- Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. En G. Adams (Ed.), *Handbook of Adolescence* (129-148). Oxford, UK: Blackwell Press. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/>
- Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. En Bornstein M.H. y Lamb, M.E. (Eds.), *Developmental Science*.

- An advanced textbook* (571-643). New York: Psychology Press. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/>
- Eccles, J.S., Vida, M.N., Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *Journal of Early Adolescence*, 24, 63-77. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/>
- Eisenstadt, S.N. (1995). Modernización y evolución de las ideas sobre juventud. *Perspectivas*, XXV (3), 383-393.
- Eisenstadt, S.N. (2008). Grupos de edades y estructura social: el problema. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (195-226). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Espíndola, E., León, A. (2002). La Deserción Escolar en América Latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie30a02.PDF>.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77340202.pdf>
- Ferraroti, F. (2008). Consideraciones generales de la juventud como problema social. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (339-344). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García- Castro, G., Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35), 1267-1288.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goetz, J.P., Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González, R., Valle, A., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.
- Granja, J. (1997). La condición de alumno: materiales para una discusión. *Colección Pedagógica Universitaria*, (27-28), 221-248. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2728/pagina_n7.htm
- Guerra, M.I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Guzmán, C., Saucedo, C. (Eds.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (71-98). México: Ediciones Pomares.
- Guerrero, M.E. (2007). ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En Guzmán, C., Saucedo, C. (Eds.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (99-124). México: Ediciones Pomares.
- Guzmán, C., Saucedo C. (2003). Introducción. En Ducoing, P. (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (641-658). México: COMIE.
- Guzmán, C., Saucedo C. (2003). La investigación sobre alumnos en México: Dimensiones y tendencias principales (1992-2002). En Ducoing, P. (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (659-667). México: COMIE.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481.
- Hernández, J. (2009). Identidad, estudio y marcos morales en estudiantes de bachillerato, UNAM. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sujetos de la educación*.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Holland, D., Leander, K. (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction, *Ethos*, 32 (2), 127-139.

Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (2000). *Encuesta Nacional de Juventud, 2000, México*. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/EncuestaNacionalJuventudMEXICO.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2009). *Panorama Educativo. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, 2009*. México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=21702>

Jackson, P.W. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=yKWr2JqmIWMc&printsec=frontcover&dq=Phillip+Jackson,+La+vida+en+las+aulas&hl=es&ei=ICHmTOOhM4qcsQPwM2wCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Jauregui, M.J., Velázquez, O., Iñiguez, E. (2009). Un acercamiento a la orientación y tutoría en secundaria: La opinión de los estudiantes. *Congreso de Investigación para la Educación Básica en Guadalajara, Jalisco, 2007*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacioneducativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacioneducativa/files/pdf/ponencia%20tutor%20c3%8das%20jauregui.pdf>

Jover, I., Navas, L., Sampascual, G. (2008). Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual. *Revista Española de Pedagogía, LXVI (239)*, 49-63.

Kaplan, C. (2008). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes de hoy? En Krichesky, M. (Ed.), *Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión (97-112)*. Argentina: Noveduc.

Keniston, K. (2008). Juventud: una nueva etapa de la vida. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud (249-269)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 6 (3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20>
- Krichesky, M. (2008). Prólogo. En Krichesky, M. (Ed.), *Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* (11-18). Argentina: Noveduc
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. España: Paidós. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=LLxY6i9P5S0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Krueger, R., Casey, M.A. (2009). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Estados Unidos: Sage Publications. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ySKeSZeWywMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Focus+groups&ots=v_BdFL6gQt&sig=llNdDQ03hQbZwvlrSV6pKhckKMk#v=onepage&q=Focus%20group
- LeCompte, M., Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. EE.UU.: Altamira
- Lerner, R.M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine. Washington, DC, EE.UU: National Academies of Science. Recuperado de: <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubPromotingPositive.pdf>
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Phelps, E. (2008). *The positive development of youth. Report of the Findings from the First Four Years of the 4-H Study*. Medford, EE.UU: Tufts University, Institute for Applied Research in Youth Development. Recuperado de <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HStudyFindings2008.pdf>
- Lerner, R.M., Roeser, R.W., Phelps, E. (2008). Positive Development, Spirituality and Generosity in Youth. An introduction to the issues. En Lerner, R.M., Roeser, R.W., Phelps, E. (Eds.), *Positive Youth Development & Spirituality. From Theory to Research* (3-22). West Conshohocken, EE.UU: Templeton Foundation Press.

- Levinson, B.A. (2002). *Todos somos iguales. Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI.
- Levinson, B.A., Sandoval, E., Bertely, M. (2007). Etnografía de la Educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003402.pdf>
- López Bonilla, G. (2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia. En López Bonilla, G. y Pérez C. (Eds.) *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (99-125). México: Plaza y Valdés Editores.
- Lutters, W.G., Ackerman, M.S. (1996). An introduction to the Chicago School of Sociology. *Interval Research Proprietary*. Recuperado de http://userpages.umbc.edu/~lutters/pubs/1996_SWLNote96-1_Lutters,Ackerman.pdf
- Marías, J. (2008). El método histórico. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (81-92). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Martínez, S., Quiroz, R. (2007). Construcción de identidad en los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 261-281.
- Marx, K. (1999) *El Capital*. México: FCE
- Massey, E.K., Gebhardt, W.A., Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit. A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28 (421-460). Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/14236/Massey%20developmental%20review%202009.pdf?sequence=2>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & Company. Recuperado

de <http://ia600308.us.archive.org/20/items/comingofageinsam00mead/comingofageinsam00mead.pdf>

- Ministerio de Educación de Argentina. (2012). *Talleres sobre proyecto de vida*. Argentina. Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=70836
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J.E. (2004). Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment and reflection. En Lerner, R.M. y Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (86-124). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Omar, A., Uribe, H., Aguiar de Souza, M., Soares, N. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV (1-2), 165-180. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035206.pdf>
- Parsons, T. (2008). La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (47-60). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Peralbo, M., Barca, A., Brenlla, J.C., García- Fernández, M., Morán, H. (2009). Estrategias cognitivas y metas académicas. Sus efectos en el rendimiento académico. *Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 4330-4341.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30 (120). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982008000200008&script=sci_arttext
- Pérez, J.A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (9-34). México: Miguel Ángel Porrúa.

- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 497.
- Pogré, P. (2010). Cambiar la secundaria, un aporte posible desde la investigación. En Romero, C., (Ed.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio* (53-72). Argentina: Noveduc.
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Revista Nueva Antropología*, XII (42), 89-100.
- Raffaelli, M., Koller, S. (2005). Future expectations of brasilian street youth. *Journal of Adolescence*, 28, 249-262. Recuperado de <http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/future.pdf>
- Reyes (2006). *Adolescencias entre muros. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Tesis de Maestría. México: FLACSO
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Romero, C. (2010) La voz de los alumnos: entre el silencio y el grito. En Romero, C., (Ed.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio* (13-37). Argentina: Noveduc.
- Rosenmayr, L. (2008). Sociología histórico-comparativo de la juventud: el caso de Europa. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (325-337). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Saiz, M.C., Maldonado, M.M. (2010). Mediatizaciones y procesos de escolarización: Acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, VIII (8), 257-268.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA.: Sage.

- Sandoval, A., Muñoz, C. (2004). Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media. En Tirado, F. (Ed.), *Evaluación de la Educación en México. Indicadores del EXANI I* (193-248). México: CENEVAL.
- Sandoval, E. (1998). Los estudiantes en la escuela secundaria. En Calvo, B., Delgado, G. y Rueda (Eds.), *Nuevos Paradigmas; compromisos renovados: Experiencias de investigación cualitativa en educación* (205-224). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- San Fabián, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *Organización y Gestión Educativa*, 5, 27-32. Recuperado de http://www.fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_9/voz_estudiantes.pdf
- Santos del Real, A. (2005). Expansión de la educación secundaria en México a partir de la reforma educativa. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. En Weiss, E., Quiroz, R., Santos del Real, A. (Eds.). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, (23-85). UNESCO-IIPE.
- Sanz de Acedo, M.L., Ugarte, M.D., Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15 (3), 493-499.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641-668.
- Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En Guzmán, C. y Saucedo, C. (Eds.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (23-43). México: Ediciones Pomares.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *La orientación y la tutoría en la educación secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP. Recuperado de: http://www.forosecundariasep.com.mx/plan_d_estudios/14.pdf
- Skelton, T., Valentine, G. (1998). *Cool places. Geographies of youth cultures*. New York: Routledge. Recuperado de:

http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GfIodZRfmh8C&oi=fnd&pg=RA1PA1&dq=definition+of+teenager&ots=AtJOIQfgSg&sig=ulY_AAZtEkXnPBQ5ikvE14lQp6I#v=onepage&q=definition%20of%20teenager&f=false

Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 13, 171-192. Recuperado de <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/208/196>

Spear, P. L. (2009). *The biology of adolescence*. Documento presentado en el Committee on the Science of Adolescence Workshop del IOM, Washington, DC. Recuperado de

http://www.iom.edu/~media/Files/Activity%20Files/Children/AdolescenceWS/Commissioned%20Papers/spear_paper.pdf

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9 (2), 69-74. Recuperado de <http://www.temple.edu/psychology/lids/documents/CognitiveandAffectiveDevelopmentTICS.pdf>

Steinberg, L., Lerner, R.M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence* 24 (1), 45-54. Recuperado de <http://jea.sagepub.com/content/24/1/45.full.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/docbase.pdf>

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

Tapia, G., Pantoja, J., Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 191-219.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Valle, A., González, R., González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 113-124.
- Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Núñez, J.C., González-Pianda, J.A.; Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 109-121.
- Valles, M. (1999). *Técnicas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. España: Síntesis. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/30875199/Valles-Miguel-Tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social>
- Weiss, E. (2005). Retos y perspectivas de la educación secundaria en México. En Weiss, E., Quiroz, R., Santos del Real, A. (Eds.). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, (159-179). UNESCO-IIPE.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidades*. Barcelona: Paidós.
- Whyte, W. F. (2008). La pandilla y el individuo. En Pérez, J.A., Valdez, M., Suárez, M.H. (Eds.), *Teorías sobre la Juventud* (61-80). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Williams, J.P. (2007). Youth-Subcultural Studies: Sociological Traditions and Core Concepts. *Sociology Compass*, 1 (2), 572-593. Recuperado de <http://www3.ntu.edu.sg/home/patrick.williams/PDFs/Williams%20-%20Youth-subcultural%20studies.pdf>
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España. Paidós.

Zebadúa, J.P. (2008). *Culturas Juveniles en Contextos Globales. Estudio sobre la construcción de procesos identitarios de las juventudes contemporáneas*. Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana-Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401ZEBcul.pdf>

Apéndice A.

Cuestionario Aplicado a Grupo 3° A

Nombre: _____ Fecha: _____

Actividad 1: Presente y futuro

Instrucciones: Escribe en el siguiente espacio “¿Cómo te ves ahora y cómo te ves en el futuro, específicamente en 10 años?”

Presente

Futuro

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo piensas llegar a concretar lo que piensas de tu futuro? Escribe al menos 5 metas que sirvan para hacer realidad ese futuro. Para cada meta escribe una acción que tendrías que realizar para lograr esa meta.

Meta	Acción
1	
2	
3	
4	
5	

2. ¿Con qué obstáculos posibles crees que te encontrarás? ¿Con qué oportunidades?

Obstáculos	Oportunidades

3. ¿Tendrías que modificar algo ahora para alcanzar ese futuro? Especifica los cambios que tendrías que hacer:

4. ¿Quién o quiénes crees que podría/n apoyarte para alcanzar ese futuro?

Apéndice B.

Guía de entrevista y grupo focal aplicada a participantes seleccionados del grupo 3° A¹⁸.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Datos socio demográficos o de encuadre biográfico (como propuesto por Valles, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre/Edad • Trayectoria escolar (primaria/secundaria(s)) • Antecedentes familiares (escolaridad y profesiones de los padres) • Lugar de nacimiento y actual residencia • Actividades que disfruta fuera de escuela
Metas-Aspiraciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendes por meta- a qué te suena la palabra? • ¿Me puedes platicar más sobre esta meta o deseo, cuándo fue la primera vez que te nació este deseo o que pensaste en esto? • ¿Qué crees que tendrías que hacer para lograr esta meta, has pensado en ello? • ¿Qué piensa tu familia sobre estas metas, has platicado con ellos sobre esto, o con alguien más que no es tu familia? • ¿Crees que la escuela tenga algo que ver en tus decisiones sobre lo que quieres hacer en la vida?
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Para ti ¿qué es la escuela y por qué es importante? • ¿Te gusta la escuela, qué es lo que más te gusta de la escuela? • ¿Cuál es la materia que más te gusta? ¿Qué haces en esta materia, cómo trabaja el maestro(a)? • ¿Cómo es tu relación con los maestros, sientes que alguno de tus maestros, prefectos, directora son tus amigos o que puedes confiar en ellos? De todos los que están en la escuela ¿en quién puedes confiar más? • ¿Qué cosas de la escuela te preocupan? ¿Cómo es el ambiente?

¹⁸ En el caso del grupo focal se omitieron la mayoría de las preguntas referentes a la dimensión referente a datos sociodemográficos y encuadre biográfico. En relación a esto sólo se les preguntó su nombre, edad y trayectoria escolar.

Apéndice C.

Tabla de trabajo de categorización y codificación.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	UNIDAD	FRECUENCIA
Escuela	Progreso	Derecho	<p>Para ti ¿qué es la escuela y por qué es importante?; ¿Te gusta la escuela, qué es lo que más te gusta de la escuela?; ¿Qué cosas de la escuela te preocupan? ¿Cómo es el ambiente?</p> <p>...la escuela básicamente para mí es algo que tenemos que hacer todos porque ay... no tengo palabras, vamos a ver, es que todos tenemos el <u>derecho</u> a estudiar, todos debemos de estudiar algo, porque si no de grandes ¿qué vamos a hacer? No podemos estar por la vida ahí de vagos...(Aldo r. 202-205, p. 7)</p>	1
		Oportunidad	<p>Representa una gran <u>oportunidad</u> porque puedo ser alguien en la vida y mis papás me dan el apoyo y no sería bueno que yo ya no quisiera estudiar...(Celia r. 70-71, p. 3)</p>	1
		Progreso/ Superación	<p>Para mí la escuela es importante, para mí la escuela es un lugar donde muchos vienen a <u>estudiar y progresar</u> y otros vienen a perder el tiempo y otros vienen porque sus mamá los obligan para no tenerlos en la casa. Hay unos que vienen y saben a lo que vienen hay unos que vienen a platicar, a perder el tiempo. (Camilo r. 265-268, p. 9)</p> <p>...sé que si no estudio ahorita, yo sé que...cuando esté grande voy a decir: "por qué no me apuré para no estar batallando. Mi hermana la mayor batalla mucho, sí estudió, pero pues anduvo de secundaria en secundaria que la corrían porque era muy pintera... (Fabiola r. 394-397, p. 13)</p> <p>Es <u>un lugar de superación</u>, para ser superior a las demás personas (Grupo Focal, min.38:17)</p> <p>Seguir subiendo escalones (Grupo Focal, min. 38:25)</p> <p>Si tengo más estudios puedo <u>obtener un trabajo digno</u> (Grupo Focal, min. 38: 58)</p>	6

	Utilidad	Herramienta	<p>Nos ayuda a no ser uno más del montón (Grupo Focal, min. 40:03)</p> <p>Porque <u>la escuela es una herramienta</u>, como un martillo o algo, para forjar una carrera, es algo que nadie me lo va a poder quitar. (Celia r. 80-81, p.3)</p> <p>Sí, porque si yo estudio mantenimiento automotriz, me ayuda mucho la Química, si quiero ser médico forense me ayuda español, me ayuda, Química, Matemáticas, me ayudan todas las demás materias. (Celia r. 244-246, p. 8)</p> <p>...porque hay cosas que se van a utilizar en la prepa, como la clase de química,...si me van a dar química en la prepa tengo que ponerme muy bien al corriente para saber más cosas y que en la prepa no se me dificulte, en español, también matemáticas, tengo que poner mucha atención en esa clase porque son las más básicas. (Elena r. 70-74, p. 3)</p> <p>...la escuela básicamente tiene que ver en todo lo que tú haces si tú haces esto y esto, de grande puedes hacer lo que sea, si eres bueno en algo si te interesa. (Aldo r. 413-415)</p> <p>Te ayuda a prepararte (Grupo Focal, min. 38:12)</p> <p>... nos ayuda en cosas que nos puede suceder en la vida (Grupo Focal, min. 39:50)</p> <p>(Nos ayuda) ...a trabajar en equipo (Grupo Focal, min. 40:00)</p> <p>...enseña <u>valores</u>, todo eso, también me ayuda para saber más cosas que me ayudarán para entrar a la prepa. (Elena r. 63-64, p. 3)</p> <p>... nos enseña valores (Grupo Focal, min. 39:48)</p> <p>Porque es un lugar donde uno <u>aprende</u> más todos los días (Braulio r.129, p. 5)</p>	6
		Valores		2
		Aprendizaje		5

			<p>...la escuela a mí se me hace que sirve para <u>aprender cosas básicas</u>, básicas de lo que debes de hacer...básico para todo ¿no?, porque aquí no te pueden enseñar aquí una Maestría sino te enseñan cosas básicas que te sirvan para la vida porque finalmente si no vas a ser... si no te pones a enseñar una carrera, si tú no quieres hacer esa carrera entonces te enseñan puras cosas básicas...(Camilo r. 265-273, p.9)</p> <p>Me gusta el entender algo que alguien no entiende, el conocer cosas, el <u>aprender cosas</u> que no sabía, (Camilo r. 283-284,p.10)</p> <p>...o sea tratar de aprender algo... estás aquí a tratar de aprender (Aldo, r. 282 y 285, p. 10)</p> <p>Te ayuda a <u>aprender cosas nuevas</u> y que tú puedes... captar más cosas, (Grupo Focal, min. 37:43)</p>	7
<p>Espacio de convivencia</p>	<p>Convivencia</p>		<p>el ambiente, fíjese que a mí no me interesa tanto cómo se lleve el ambiente, ni todo lo que se hagan los amigos o algo así, a mí me interesan, como sería...estar ahí, o sea tratar de aprender algo por lo menos, pero no me importa el ambiente porque, he estado en muchas situaciones riesgosas, he estado, me lastimaron, me han pasado cosas sentimentales, no me interesa mucho eso porque, estas aquí a <u>convivir</u>, o estás aquí a tratar de aprender, no me importa si es solamente un saloncito, o si es la 24 así enorme (Aldo r. 280-286, p.10)</p> <p>...aquí estoy con mis amigas, me divierto, platico mucho con el prefecto....Y me gusta estar aquí, no me gusta faltar, pero sí estudio, pero <u>también me divierto</u>... (Fabiola r.133-136, p. 5)</p> <p>(Me gusta) ...el ayudar y que me ayuden mis compañeros, y también pues el recreo, pues el jugar (Camilo r. 284-285, p. 10)</p> <p>El <u>convivir</u> con mis compañeros también. Y lo que me gusta es el negociar con los directores cuando me mandan el reporte. (Camilo r. 287-288, p. 10)</p>	

<p>Nuevos significados de la escuela</p>	<p>Prestigio</p>	<p>Escuela de mandros (vagos)</p>	<p>Conocer personas, a mis amigos, a los demás de otros salones, a los de primero, los de segundo... (Celia r. 191-192, p. 7)</p> <p>(la escuela) Te ayuda a convivir con las personas..., y hacer amigos con cualquier persona (Grupo Focal, min. 40:22)</p> <p>(la escuela) Te ayuda a aprender a convivir con la gente (Grupo Focal, min. 40:46)</p> <p>(Me gusta) ...convivir con mis compañeros (Grupo Focal, min. 41:00)</p>	<p>4</p>
<p>Escuela de mandros (vagos)</p>			<p>Siento que la escuela importa mucho el <u>prestigio</u>, bueno el prestigio de que digan: "ah va a la _____, ...la escuela donde salen puros mandros y salen muchas muchachas embarazadas"... todos piensan que la _____ es una <u>escuela de mandros</u>, de drogadictos, de muchachas que siempre salen embarazadas... Pues no, siento que sí hay drogadictos y que hay chamacas que sí son largas, pero que muchachas que siempre salen embarazadas, no veo tanto, pero sí siento que la gente sí piensa así. Y siento que eso podría afectar a la prepa a la que entre. (Camilo r. 390-398, p. 13)</p> <p>...a veces dicen que es mala escuela, que hay mucho <u>mandro</u>. (Fabiola r. 121, p. 4)</p> <p>...está bonita la escuela, nomás con grafitis, a parte porque nomás uno raya y ya catalogan a la escuela que somos una bola de <u>mandros</u> y en realidad no es cierto. (Celia r. 71-73, p. 3)</p> <p>Está muy bien, a mí me gusta mucho esta escuela, aunque a veces la gente de fuera dice que en esta escuela <u>hay muchos vagos</u>, pero en general me gusta la escuela porque los maestros no son tan flexibles como para decir que si no quieres hacer algo no lo hagas, aquí si te enseñan, aquí si son estrictos (Elena r. 55-58, p. 2)</p>	

		<p>Alumno hace a la escuela (“no es de la escuela, es del alumno”)</p> <p><u>Básicamente si, para mí sí, pero la cuestión es que los alumnos somos muy necios no entendemos, somos muy distraídos, muy /efos, yo apenas si me concentro, soy malo en mate, en física, pero lo que es español, bien, no entendemos, necesitamos algo o alguien que nos haga entrar en razón, porque ya ves como son todos esta jerga de, como hablan ey tu hijo de tu tal tal, a lo tonto, por qué no mejor estar en un ambiente donde todos podemos estar bien, entender a los profesores. (Aldo r. 421-427 p. 14)</u></p> <p>...de que digan que uno es algo y cataloguen a todos, y que lo apoyen, a veces los mismos padres de familia hacen que la escuela no sobresalga mucho, pero <u>de aquí salen buenos estudiantes, los que quieren. Mi mamá dice que si alguien quiere estudiar hasta debajo de un árbol lo va a hacer, a parte, no son los maestros, los maestros no la tienen en contra de nosotros, <u>somos nosotros mismos quienes hacemos eso</u> (Celia, r. 281-286, p. 10)</u></p> <p>Sí, pero como dice mi mamá que a ella se le hace que <u>no es la escuela, son los alumnos, y yo pienso lo mismo porque también hay muy buenos alumnos. Unos me han hablado muy mal de esta escuela, que aquí hay uno que lo corrieron de aquí, pero digo: son los alumnos no la escuela, la escuela es buena... la escuela, aunque pues así... pero no la cuidan ¿cómo va a ser mejor?, todos dicen que está bien así que porque los salones cómo están, los de madera estos, pero ¿por qué no la cuidan? ¿Cómo quieren que esté bien? En mi salón les decía que trapeáramos porque estaba bien sucia la loseta pero nadie quiere, me iba a poner yo sola pero dejaron un cochinerero, dejaron el <u>mapeador</u> ahí. (Fabiola r. 123-130, p. 5)</u></p> <p>La gente, mis vecinos, también una vecina no quiere que su hijo entre aquí, <u>pero le digo que no es de la escuela, es del alumno, por ejemplo, si yo me quiero portar mal, ya lo hubiera hecho, pero no.</u> (Celia r 76-78, p. 3)</p> <p>Las materias sí son buenas, nomás que uno tiene que darse</p>	4
--	--	---	---

cuenta de eso, inglés pues sí, pero soy malo, muy, muy malo, fue una de las que reprobé en segundo y en primero. (Braulio r. 334-336, p. 11)

		Liderazgo Directivo	<p>Siento que eso podría afectar, también el prestigio de la escuela si la directora se propusiera cambiar la escuela empezaría por reglas, por meter a otro, por poner a los maestros a vigilar, en vez de ponerse aquí a comer, que todos proponen realizarla y construir cosas, por ejemplo, la primaria de ser una escuela que un desastre, llegó un director, construyó techo, construyó una explanada, construyó bancas, y subió la escuela a uno de los rangos mas chicos de _____, pues, y subió en lo que fueron dos ciclos escolares, entonces, se me hace, que si aquí llega un director que se ponga las pilas, llega una directora que realmente se... ponerse las pilas, va a crear, va a ganar, y va a subir de prestigio, por ejemplo, aquí la directora empiece a presionar a los maestros, presionar, presionar, al mismo tiempo que la profesora presiona a los maestros, los maestros presionan a los prefectos y los prefectos y los maestros presionan al alumno y hacen que el alumno rinda más (Camilo r. 400-411, p. 14)</p>	
		Metodologías	<p>...poner cámaras de videos y ver como estudian los chamacos, cómo son, cómo están en su ambiente de estudio y ver que los profesores se den cuenta de los errores de los alumnos. Imagínese, se dan cuenta y corrigen esto y esto y tratan de mejorarla, que no se pudra sino que lo mejore... (Aldo r. 433-437, p. 15)</p>	1
		Espacios recreativos y de aprendizaje	<p>...se me hace que si se pusieran a sacar más viajes, no quieren sacar a los alumnos de la escuela, a sacar más viajes, a hacer más cosas a poner...a poner a todos a limpiar su salón, su salón completo que los profesores que se pongan a todo esto de aquí a arreglarlo, si se ponen así todos los profes yo creo que la escuela saldría adelante, yo creo que la escuela sería mucho mejor, y subiría de prestigio (Camilo r. 414-419, p. 14)</p> <p>No me gusta, que sólo haya una cancha de basquetbol, sólo juegan unos y no que haya más o que sólo haya una cancha o que sólo haya balones de basquet o que haya más deportes (Camilo, r.302-304, p. 10)</p>	9

			<p>Que terminen las aulas...los salones nuevos, para que den talleres y alcancemos talleres, al menos una clase, una última clase (Grupo Focal, min. 49:38)</p> <p>Que superen esta secundaria, que la hagan más grande (Grupo Focal, min. 49:55)</p> <p>Que tenga más campo de futbol, de tenis, canchas de basket... si se puede ¿no? Algo más grande... (Grupo Focal, min. 50:10)</p> <p>Que tengan talleres, cafetería (Grupo Focal, min. 50:26)</p> <p>Que apoyen más a los deportes o sea que haya más canchas (Grupo Focal, min. 50:29)</p> <p>O que hagan aquí equipos de futbol (Grupo Focal, min. 50:35)</p> <p>Que hagan concursos... de deporte (Grupo Focal, min. 50:40)</p> <p>Que hagan equipos entre sí y vayamos contra otra escuelas (50:48)</p>	
<p>Metas</p>	<p>Definición</p>	<p>Logro</p>	<p>¿Qué entiendes por meta?; Para ti, ¿qué es una meta?</p> <p>...un niño que básicamente... que quiere estudiar una carrera si de grande le echa ganas y tiene un <u>futuro</u>, un camino transcurrido o un camino de qué es lo que va a ser su preparación, todo lo que quiere hacer, <u>va a tener frutos</u>, va a tener un dinerito guardado, una casita, un <u>departamento</u> por ahí, va a tener un carrito, una moto, o <u>algo para avanzar</u>, va a tener papeles, va a tener básicamente todo...(Aldo r. 239-244, p. 8)</p> <p>...<u>llegar a un sueño que tú has tenido desde chiquito</u>, o sea que imagínese, que yo quisiera ser ingeniero en electromecánica, y doctorado en no sé qué cosa, y yo trato de hacerlo, <u>y cuando ya veo que estoy llegando casi aquí, con una satisfacción enorme, y luego empiezo a tener otro sueño, ya tengo este ya me lo guardé y</u></p>	<p>6</p>

			<p>quiero tener un sueño aparte, como un...no sé, practicar algún deporte, tirarme de un paracaídas, o hacer rappel. (Aldo r. 305-310, p. 10-11)</p> <p>...<u>es algo a lo que tú estás decidido a hacer, y que te vas a aferrar a eso hasta lograrlo</u>, a mí en lo personal si me pongo una meta, lo logro ¿no? Me aferro, me aferro, me aferro y si ya pasa algo que no quería que pasara ya no le sigo porque voy a seguir lastimando o haciendo algo mal. En lo personal una meta es algo que se tiene que <u>aferrear hasta lograrlo</u>. (Camilo r.379-383, p. 13)</p> <p>...que quisieras <u>lograr en tu vida</u>. Algo que quisieras poner en práctica de grande. Algo que sueñas con ser, en mi punto sueño con ser arqueóloga, lo deseo mucho porque me gusta mucho en lo que se basan los arqueólogos.(Elena r. 215-217, p. 8)</p> <p>Pues <u>lograr lo que yo quiero</u>, pero bien enfocado a lo que quiero, dedicarme a lo que yo sé, <u>lograr todo lo que tengo planeado</u>. (Fabiola, r. 329-330, p.11)</p> <p>Es algo que muchos lo ven imposible de alcanzar, pero no es imposible, <u>si uno le echa ganas si lo puedes alcanzar</u>, y hasta lo puedes superar (Celia r. 197-198, p. 7)</p>	
		Destino	...el final del destino de algo (Braulio r. 263, p. 9)	1
	Tipos de metas	Profesionales /Académicas	<p>Terminar una carrera y entregar un título a mis papás (Celia r.201, 7).</p> <p>Primero que nada estudiar e ir forjando mi carrera, si se presenta la oportunidad trabajar (Celia r. 269-270, p. 9)</p> <p>Pues ahorita, por lo mientras, nomás tengo los estudios, ya después pensaré en otras cosas.(Fabiola r. 417-418, p. 14)</p> <p>...ahorita si yo salgo me voy a meter al CONALEP dónde está mi hermana [...] me dice que me meta a enfermería, aunque no me</p>	7

			<p>gusta, pero tenía planeado meterme a enfermería y después que ya saliera a ver si puedo trabajar algo para yo pagar la carrera que quiero, que es gastronomía. (Fabiola, r.101 y 108- 11 p.4)</p> <p>...volverme un gran dibujante o pintor. (Braulio r. 265, p. 9)</p> <p>...pienso terminar la secundaria y pasar a la prepa, terminar una carrera, entrar a la Universidad, me gustaría ser arqueóloga, sueño mucho con ser eso porque me llama mucho la atención ese oficio (Elena r. 5-7, p. 1)</p> <p>...a mi me gustaría tener la meta de ser licenciado en deporte en la UABC, entrar a la universidad... y si no puedo prosperar ahí me voy a meter a diseño gráfico, yo soy bueno dibujando.... (Aldo r. 313-314 y 333-334, p. 11)</p> <p>...yo quisiera entrar al Cbtis, en carrera técnica laboratorista y quisiera de, tener varias Maestrías y ser cirujano... (Camilo r. 14-15, p. 1)</p>	2
		Personales/ Familiares	<p>...y en un futuro, dependería, tener novio o llegar a casarme, pero no lo veo muy interesante (Celia r. 270-271, p. 9)</p> <p>Me gustaría mantener yo a toda mi familia, darle sus estudios a mi hermana, que mi hermana no batalle con ninguna escuela, que entre a las escuelas privadas que quiere, eh, ayudar a mi papá, con la enfermedad que tiene, porque tiene diabetes, a mi mamá [...] y mantener mi casa y luego poder sacar a mi papá y mi mamá de vacaciones a unos lugares pues que se despisten...(Camilo, r. 24-28, p. 1)</p>	
	Trayectorias y Recursos	Trayectoria no lineal y rutas alternas	<p>Echarle ganas, primero que nada, y salir de la secundaria; luego entrar a la prepa que yo quiero para sacar esa carrera y echarle, muchas ganas, pero ponerme a trabajar por cualquier cosa y seguir hasta que termine la carrera [...] Si es enfermería al CONALEP, si es mantenimiento automotriz CBTIS 41. (Celia r. 216-218 y 220, p. 8).</p>	

			<p>...si no puedo entrar al Cbtis que estoy tratando de buscar una donde tenga diseño grafico, porque mira puedo estar en dos escuelas a la vez, puedo estar en diseño gráfico y ya cuando termino eso, voy a tiro con arco, y si no logro el tiro con arco pues le pongo más empeño a diseño grafico... (Aldo r. 382-385, p. 13)</p> <p>...ahorita si yo salgo me voy a meter al CONALEP dónde está mi hermana [...] me dice que me meta a enfermería, aunque no me gusta, pero tenía planeado meterme a enfermería y después que ya saliera a ver si puedo trabajar algo para yo pagar la carrera que quiero, que es gastronomía. (Fabiola, r.101 y 108- 11 p.4)</p>	
		<p>Recursos/ Becas</p>	<p>...si puede ser un obstáculo (lo económico) pero si tú eres bueno en lo que haces, si eres bueno, a lo mejor no tienes por qué afectarte; <u>por eso hay becas</u>, por eso las universidades, las universidades, guardan espacios de todos los espacios que hay guardan siempre unos veinte o unos treinta para niños que tienen una calificación, una muy buena calificación. (Camilo r. 425-429, p. 14)</p> <p>...yo ahorita estoy en tiro con arco y estoy en el CAR que es Centro de Alto Rendimiento, soy el único zurdo ahí, y tengo que sacar provecho de eso, [...] y además si sigo así y si prospero, puedo sacar una beca deportiva... (Aldo r. 315-316 y 325-326, p. 11)</p> <p>Pero dice mi mamá que ahí (enfermería) tengo la ventaja de que están mis hermanas y me pueden meter al seguro a trabajar y o sea si yo trabajo puedo pagar mi carrera porque como quiera mi papá tiene gastos, todavía le queda mi hermano. (Fabiola r. 388-390, p. 13)</p>	
		<p>Apoyo familia</p>	<p>Tengo mucho apoyo de mis papás, mi papá y mi mamá me apoyan mucho. Mi papá dice que si quiero ser arqueóloga está bien, nos ha dicho que estamos agarrando carreras que cuestan caras, pero siempre nos ha dicho que cualquier carrera que queramos nos va</p>	

				<p>a apoyar, también mi mamá dice que lo que queremos estudiar nosotros. (Elena r. 282-285, p. 10)</p> <p>A mi amá no le importa, dice si te gusta a ti me conformo...(Aldo r. 398, p. 13)</p> <p>...mis papás me dicen que estudie y que me...o sea lo que yo quiera me lo va a pagar pero que tengo que estudiar. (Fabiola r. 422-423, p. 14)</p>	
--	--	--	--	---	--