

Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles

Alejandro Reyes Juárez

Son diversas las formas como los adolescentes rurales construyen su relación con las telesecundarias -cómo las significan y aprovechan lo que éstas les ofrecen. Los jóvenes construyen su experiencia estudiantil en relación directa con las escuelas y sus particularidades, pero no escindidos de los otros espacios sociales en los que actúan. Como resultado del análisis realizado sobre las experiencias estudiantiles de adolescentes rurales en las escuelas telesecundarias, en este artículo identifico algunas de las formas que adquiere esa experiencia estudiantil, considerando sus distintos componentes y la articulación que realizan los jóvenes de las dimensiones que la integran.

Palabras clave: experiencias estudiantiles, adolescentes, ruralidad, telesecundarias.

ABSTRACT

Are various ways in which rural adolescents build their relationship with the telesecundarias; as the mean and leverage what they offer. Young people build their student experience directly related to the schools and their peculiarities, but not separated from other social spaces in which they participate. In this article, as a result of analysis conducted on students' experiences of rural adolescents in schools telesecundarias, identify some of the forms that the student experience, considering its various components and the joint made by young people from the dimensions that comprise it.

Key words: student experiences, adolescents, rurality, telesecundarias.

PROEMIO

Ruth y Arizaí suspendieron sus estudios al concluir la educación primaria; sus padres no consideraban necesario que continuaran asistiendo a la escuela. Éstos, emigraron a Estados Unidos donde laboran; mientras ambas chicas, junto con sus dos hermanos menores, se quedaron al cuidado de sus abuelos. Varias visitas del director de la telesecundaria que existe en la comunidad en la que viven, y el interés de las adolescentes por continuar estudiando, lograron que los padres de ellas accedieran a que se reincorporaran a la educación formal. A sus 14 y 16 años Ruth y Arizaí están cursando el primer año de secundaria. Son las primeras en tomar la palabra para opinar y responder los cuestionamientos del profesor. Además, animan y organizan al grupo para realizar actividades académicas, extraescolares y lúdicas (*Comunidad rural tradicional*).¹

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

Tamara tiene dos años radicando en la comunidad donde se ubica la telesecundaria a la que asiste. A ésta llegaron sus padres buscando una vivienda propia para habitar después de vivir por varios años en una comunidad más urbanizada. Donde vive ahora hay menos servicios. Sin embargo, ella tiene una mayor libertad de salir con sus amigas, porque éste es un lugar, según sus palabras, *más chico y tranquilo*. En el tiempo que lleva en la secundaria se ha vuelto menos seria y sus calificaciones han venido a la baja. Lo que no le gusta de sus clases, es cuando el profesor no explica y sólo les dice: “hagan esta página o copien la otra.” Para ella la escuela “sirve para prepararte; si estudias te van a dar un mejor trabajo y vas a tener una mejor vida” (*Comunidad urbano-rural*).

Estas tres historias tienen como escenario algunos de los contextos rurales del México actual. En ellos, los adolescentes, antes excluidos de los procesos educativos, han

¹ En el siguiente apartado se menciona cómo se seleccionaron las comunidades para la investigación. Se definieron tres tipos: rural tradicional, urbano rural y rural mixta. Cada relato que se usa en esta introducción, corresponde a casos registrados en cada una de estas comunidades. Éstos, no necesariamente coinciden con las experiencias estudiantiles identificadas en el apartado “Rasgos y facetas de la experiencia estudiantil”.

encontrado mayores oportunidades de acceder a la escuela secundaria como producto de la expansión educativa que se experimentó en el país en las últimas décadas. La telesecundaria se ha constituido en la principal modalidad educativa que tienen a su alcance; ahí construyen sus experiencias estudiantiles.

PROCESO METODOLÓGICO

¿Cómo construyen su experiencia estudiantil los adolescentes que cursan la educación secundaria en contextos rurales en México? De este cuestionamiento, se desprendieron otras interrogantes que guiaron la investigación: ¿cómo interrelacionan los estudiantes los procesos de socialización y subjetivación en que participan y la acción estratégica que desarrollan en las escuelas secundarias ubicadas en contextos rurales?, ¿cómo se expresan y reconfiguran las culturas e identidades de los jóvenes en las escuelas secundarias en los contextos rurales?²

Para llevar a cabo la investigación se empleó un muestreo teórico o intencional; así se seleccionaron tres escuelas del estado de México ubicadas en comunidades con algunos rasgos diferentes, dados por su relación con centros urbanos, su tamaño, dispersión y sus actividades económicas principales. La primera, la más alejada de centros urbanos, con una población reducida y dispersa, tiene como principales actividades económicas las agropecuarias y la denominé rural tradicional. Otra tiene como uno de sus rasgos principales la relación con centros urbanos y la llamé, siguiendo a Ávila (2005), *urbano-rural*. La tercera, es una comunidad con tamaño similar a la primera y alejada de grandes ciudades que, sin embargo, se encuentra no muy distante de centros urbanos menores, donde la actividad agrícola aglutina a una parte importante de la población, pero ésta convive con actividades de los otros sectores económicos. Ésta la definí como *rural mixta*.³

Acorde con la perspectiva cualitativa interpretativa desde la cual se realizó la investigación, la entrevista se presentó como una herramienta metodológica pertinente para acercarme a los significados que los propios adolescentes le otorgan a su experiencia estudiantil y al sentido de las acciones que despliegan los actores en el escenario

² Defino a la adolescencia como la primera etapa de la juventud. En ésta tienen lugar importantes procesos de redefinición social y reconfiguración identitaria. Por ello, a lo largo del texto se emplean indistintamente adolescencia y juventud; adolescentes y jóvenes.

³ En esta investigación no se incluyó la variable indígena. Ésta plantea otras líneas de indagación y un aspecto más para ampliar la comprensión de las experiencias estudiantiles de los jóvenes rurales para siguientes estudios.

inmediato donde se mueven. Además fue necesario considerar a otros actores escolares, como docentes y directores, para contar con elementos que permitieran captar la experiencia de los estudiantes como una tensión entre una autonomía y una fuerte determinación por otro. La experiencia estudiantil se inscribe en relaciones asimétricas entre jóvenes y adultos, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos y aquellos que son los objetos; aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y recursos (Dubet y Martuccelli, 1998:78).

Lo anterior, fue complementado con la observación de la forma de actuar de los adolescentes en los espacios escolares y el uso de registros fotográficos. Además de la exploración fotográfica de la vida social que realicé a partir del registro directo de espacios y formas de interacción de los adolescentes dentro y fuera de las escuelas, solicité a los estudiantes que, haciendo uso de cámaras fotográficas desechables, contaran por medio de fotografías cómo era su vida actualmente. Eso me dio información adicional sobre la vida cotidiana de los adolescentes, sus intereses, relaciones y aspectos culturales; así como respecto de sus distintos espacios de actuación, la importancia que les atribuyen y el lugar que en ellos puede ocupar la escuela.⁴

El trabajo de análisis de los datos se desarrolló en dos niveles. Por un lado, 71 entrevistas (a 23 estudiantes y 8 profesores) fueron analizadas con el propósito de identificar, a partir de los significados que los sujetos otorgan a sus acciones, temas y patrones característicos como base para la construcción de conceptos o categorías. Es decir, un cuerpo interpretativo o explicativo que superara el marco particular de las observaciones, como una respuesta que pretende ser pertinente a la pregunta de investigación planteada (Coffey y Atkinson, 2003; Glaser y Strauss, 1967; Patton, 1990).

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

⁴ Sobre el uso de la fotografía en la investigación social véanse Emmison y Smith (2000) y Bourdieu (2003).

RURALIDADES Y TELESECUNDARIAS: ALGUNOS ASPECTOS CONTEXTUALES

Las áreas rurales han experimentado grandes transformaciones en las últimas décadas. Éstas han trastocado las concepciones que fundamentadas en una perspectiva dicotómica, distinguían lo rural de lo urbano, vinculando lo primero con las actividades agropecuarias y con lo tradicional; y lo urbano, con las actividades industriales y con lo moderno.

Sobre la línea de los cuestionamientos a esta perspectiva es que hoy en día se habla de una *nueva ruralidad*; se han redefinido las relaciones campo-ciudad, así como desdibujado las fronteras entre lo rural y lo urbano, produciendo hibridaciones culturales y nuevas, complejas y heterogéneas realidades rurales. Emergentes ruralidades donde la vida cotidiana se redefine y las identidades se reconstruyen (Ávila, 2005).

Hoy parece existir un consenso sobre la heterogeneidad que caracteriza a las zonas rurales latinoamericanas. Sin embargo, la marginalidad y la dependencia con respecto a los centros urbanos parece ser un aspecto que prevalece en la mayoría de los casos (Viñas-Román, 2007). En México, la disparidad rural-urbana es significativa en términos de calidad de vida: el producto interno bruto per cápita nominal es de menos de la mitad en áreas rurales comparado con áreas urbanas. La pobreza extrema es principalmente un fenómeno rural. La población rural en México, concluye la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en uno de sus informes, es grande, dispersa, predominantemente joven y pobre (OCDE, 2007). En estos contextos, los jóvenes enfrentan mínimas oportunidades educativas y sociales.

La telesecundaria es una de las modalidades a partir de las cuales se imparte la educación secundaria en México y la de mayor presencia en las comunidades rurales. Comparte con la secundaria general y la secundaria técnica un currículo nacional que vivió su más reciente reforma en 2011. La diferencia principal entre la telesecundaria y las otras modalidades de educación secundaria se encuentra en su operación y organización. Un docente imparte todas las asignaturas, y aunque dentro de la propuesta pedagógica cada docente debe hacerse cargo de un grupo, en la práctica hay escuelas unitarias. Es decir, escuelas donde un solo docente atiende los tres grados, y escuelas bidocentes, donde un profesor tiene a su cargo dos de los tres grados. Se debe agregar que en la mayoría de estas escuelas, alguno de los profesores también cumple con las funciones directivas que la institución requiere.

Otros de los aspectos que condicionan el funcionamiento de las telesecundarias, y que son más que evidencia anecdótica de problemas, son las carencias de infraes-

estructura y equipamiento, que van desde la insuficiencia de textos, pupitres y sanitarios, hasta la falta de aulas, talleres, laboratorios, energía eléctrica, televisores, antenas y decodificadores; la alta movilidad de los profesores; la inasistencia de los maestros y los problemas de capacitación y actualización docente que se enfrentan (De Moura *et al.*, 1999; INNE, 2007; Del Real y Carvajal, 2001:69-96).

La telesecundaria se convirtió en la modalidad de educación secundaria que más creció en las últimas décadas, pero existe todo un debate en torno a su funcionamiento y resultados. Tomando en cuenta el contexto en el que las telesecundarias se ubican, se ha afirmado que éstas han cumplido cabalmente con el cometido para el que fueron creadas: proporcionar educación secundaria a millones de egresados de primaria en comunidades rurales marginadas que, de otra manera, no hubieran podido continuar estudiando (INNE, 2007:95). Sus índices de reprobación son menores que en las otras modalidades, y los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicamente más bajos disponen de un mayor techo para desarrollar sus habilidades académicas (Muñoz y Solórzano, 2007:7-40).

Desde la otra posición del debate, aunque se reconoce que la participación de la telesecundaria en la ampliación en las oportunidades de acceso ha sido extraordinaria y, probablemente, lo seguirá siendo durante los próximos años, se establece que sus resultados son desalentadores (Santos, 2001:47). Todas las evaluaciones estandarizadas (PISA, Excale, Enlace) realizadas durante la última década son consistentes en mostrar que los estudiantes de telesecundaria alcanzan resultados de aprendizaje más bajos que sus pares que asisten a las otras modalidades de este nivel educativo (INNE, 2007). Santos concluye en su estudio sobre las oportunidades educativas que ofrecen las telesecundarias ubicadas en zonas rurales marginadas, que la telesecundaria aún está distante de saldar la deuda en términos de equidad y eficacia para con los jóvenes que acuden a ellas. Esta modalidad no sólo es incapaz de compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de sus alumnos, sino que las reproduce y acentúa al operar desigualmente, dándoles menos a quienes más necesitan (INNE, 2007).

Las telesecundarias, y en general las escuelas secundarias, se constituyen en uno de los ámbitos en donde los adolescentes participan como actores sociales. La coincidencia del inicio de la adolescencia con el paso de gran parte de las nuevas generaciones por la escuela secundaria, hacen de ésta un espacio de vida adolescente, donde los chicos pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición de sus identidades y resignificación de sus relaciones y valores, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando

las maneras de ser joven y vivir la juventud con las formas de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Reyes, 2009).⁵

RASGOS Y FACETAS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

La experiencia escolar hace referencia a las maneras como los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran al mundo escolar: integración, estrategia y subjetivación. Ésta posee una doble naturaleza. Por un lado, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. Por otro, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia escolar no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998).

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

Detrás de esta concepción de experiencia escolar están presentes algunas bases teórico analíticas: se parte de una perspectiva constructivista, dentro de la cual las realidades sociales se conciben como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos. Las formas sociales pasadas son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas al tiempo que se crean otras, en la práctica y en la interacción de los actores en la vida cotidiana (Curcuff, 1998). Vida cotidiana que

⁵ Planteamientos como el de Weiss (2006:359-366) dan cuenta de los intentos de la investigación educativa por superar la dicotomía jóvenes- estudiantes. De Garay y Alvarado (en Nateras, 2002) señalan el olvido de los estudiantes por parte de los estudios de juventud y la necesidad de introducir en el campo de la sociología de la educación la dimensión de lo juvenil, con objeto de fundar una perspectiva de análisis más extensa y compleja. Sin embargo, desde los estudios de juventud se ha ampliado la comprensión de los jóvenes mexicanos, véase al respecto: Reguillo (2003; 2004); Urteaga (2007); Valenzuela (2004). Para el caso particular de los jóvenes rurales: Pacheco (2004).

se encuentra estructurada en diversos niveles de realidad; en realidades múltiples (Schütz, 2003); desde esta perspectiva, las estructuras no sólo imponen coerciones a la actividad humana, sino que además la posibilitan (Giddens, 1993); las realidades son objetivadas e interiorizadas por los individuos; el reconocimiento del carácter plural de los individuos (Berger y Luckmann, 2003) de sus deseos, intereses, recursos cognitivos y afectivos o de sus identidades, ya que éstos actúan en múltiples escenarios en la vida cotidiana de acuerdo con lógicas diversas y enfrentándose a experiencias plurales y, por lo tanto, movilizan aspectos diferentes, a veces contradictorios, de su persona (Curcuff, 1998).

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

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

Sintetizando algunos de los resultados del análisis realizado en esta investigación, puedo mencionar que la experiencia estudiantil es *social y subjetiva*. Es decir, es una construcción que se realiza de manera intersubjetiva, en relación siempre con otros, en un contexto sociohistórico particular que la determina y la posibilita. Sin embargo, es el sujeto quien realiza un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismo. Es *heterogénea y cambiante* donde los estudiantes como actores plurales, con roles, intereses, deseos, recursos cognitivos y afectivos e identidades heterogéneas significan de forma diversa el mundo social del que forman parte, lo cual influye en las maneras como se construyen las experiencias estudiantiles y en las transformaciones que en éstas suceden.

La experiencia estudiantil de los alumnos de las telesecundarias ubicadas en contextos rurales es una *experiencia adolescente y una expresión subjetiva del sistema escolar*. Los adolescentes rurales viven las telesecundarias como parte de los cambios que están experimentando. En éstas los estudiantes expresan sus adolescencias y encuentran un espacio para su construcción al lado de otros adolescentes. Experiencia estudiantil y adolescencia se amalgaman. A pesar de las tensiones, cuestionamientos, críticas,

distancias y rupturas presentes en las relaciones complejas que entre jóvenes rurales y telesecundarias se establecen, no hay una distancia entre la cultura escolar y la cultura adolescente, ya que se encuentran imbricadas en las instituciones educativas. Las telesecundarias como espacios de vida adolescente se erigen en un cruce de culturas y sentidos, en cuyo marco los jóvenes construyen sus experiencias estudiantiles (Reyes, 2009).

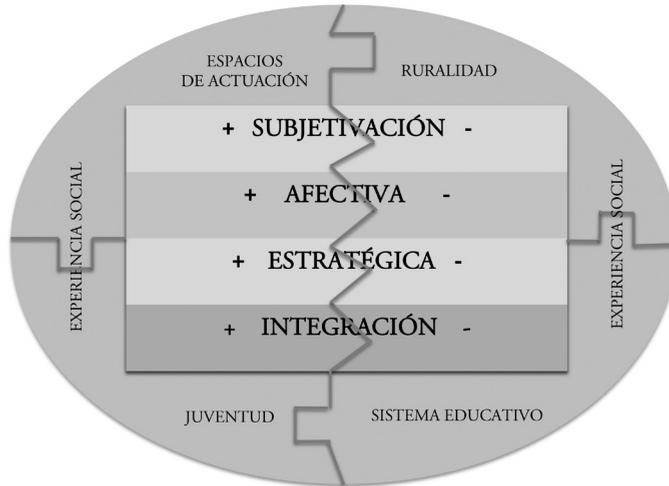
Las escuelas secundarias ofrecen oportunidades que se aprovechan de forma diferenciada para que los sujetos se construyan como jóvenes. Oportunidades de aprendizaje muchas veces distintas a las contempladas en el plan y programas de estudio, de las que no participan los jóvenes que han quedado al margen del sistema escolar, pero que también son diferenciadas según los contextos, los diferentes estratos socioeconómicos de pertenencia, los rasgos institucionales y las culturas escolares que se construyen de manera cotidiana.

La experiencia estudiantil se constituye en un reflejo de un sistema escolar heterogéneo, pero también inequitativo, donde se desarrollan prácticas educativas y contenidos curriculares que continúan resultando, muchas de las veces, poco significativos y pertinentes para unos jóvenes que actúan en diversos ámbitos sociales, que se pretende participen en un mundo globalizado y que son mucho más que estudiantes, poseedores de intereses, exigencias, problemas y preocupaciones que sobrepasan los espacios escolares.

Finalmente, la experiencia estudiantil es también *multidimensional* en tanto los estudiantes como actores sociales actúan en múltiples realidades desplegando lógicas distintas, no reductibles a puras aplicaciones de códigos interiorizados o a encadenamientos de elecciones estratégicas, lo que impide la presencia de una racionalidad total y de una unidad social. Ser estudiante en las telesecundarias, y en general en las escuelas de educación secundaria en México, es una actividad que realizan generalmente adolescentes, quienes de manera continua resignifican, redefinen y reconstruyen sus roles, posiciones, pertenencias, relaciones, estrategias, aprendizajes, expectativas, proyectos e identidades.

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

Algunos factores contextuales e institucionales son percibidos, significados y reconstruidos por los adolescentes en su trabajo cotidiano de combinar y articular las distintas lógicas de acción que constituyen su mundo escolar y social, resultando experiencias estudiantiles heterogéneas, donde los jóvenes que asisten a las telesecundarias en los ámbitos rurales, representan y definen cada uno de los elementos y articulaciones que construyen el sistema escolar.



Así, resulta sumamente complicado hablar de un tipo ideal de estudiante. Incluso plantear la existencia de estudiantes verdaderos y estudiantes marginales, como lo hace Dubet (2005), resultaría un tanto contradictorio con los fundamentos teórico analíticos de este estudio y con sus hallazgos. Fundamentos que, precisamente, tienen en las aportaciones de François Dubet una base importante.

Al elaborar una tipología de los estudiantes universitarios, Dubet menciona que los verdaderos estudiantes se encuentran fuertemente integrados al marco escolar, tienen una imagen clara de su futuro profesional y viven sus estudios como realización de su vocación, en tanto, los estudiantes *fuera del juego* se encuentran aislados, sin perspectivas y sin gusto por los estudios, por lo que no logran convertirse en estudiantes por ningún camino. Planteamiento que desliza un juicio de valor al suponer que existe una manera mejor que otras de articular las lógicas que integran la experiencia estudiantil, o la existencia de una figura ideal, que sirve de parámetro para distinguir qué tan cerca o lejos está un joven de ser un *verdadero* estudiante.

Lo anterior se contrapone con la complejidad y heterogeneidad que caracteriza a la experiencia estudiantil, supone que ésta puede ser un trabajo concluido, y

parece desvincular vida juvenil y experiencia estudiantil cuando éstas se encuentran imbricadas, olvidando también que la experiencia estudiantil es sólo una parte de la experiencia social de los jóvenes.

Así, para el caso de los estudiantes de telesecundaria, una tipología que ubique en uno de sus extremos al “verdadero” estudiante, y en el otro, al estudiante “marginal”, resultaría una simplificación poco pertinente para el análisis de su experiencia estudiantil. Ello también por las profundas transformaciones y redefiniciones que se encuentran experimentando los adolescentes, y los propios rasgos del nivel educativo que coloca a los estudiantes todavía lejos de la educación universitaria, y más aún, cuando las propias inequidades que configuran al sistema educativo mexicano hacen de la educación secundaria, para muchos de los jóvenes rurales, el último nivel educativo al que tendrán acceso.

Como alternativa presento un intento de identificación de unas cuantas formas que adquiere la experiencia estudiantil en los contextos rurales, considerando sus distintos componentes y la articulación de las dimensiones que la integran. Esto es el resultado, como mencioné, del proceso de análisis de los datos recuperados en el trabajo de campo; los relatos son la manera de ejemplificar estas formas.

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL CRÍTICA, CON BUENAS EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN, PERO CON UN FUERTE CONDICIONAMIENTO POR PARTE DE LA FAMILIA

Yazmín tiene 15 años y es estudiante de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural mixta*, donde cursa el tercer año. Muestra una actitud crítica ante el trabajo rutinario en el salón de clases y ante la manera en que se evalúa su rendimiento académico. Las actividades, a decir de ella, se reducen a ver la televisión, leer conceptos y contestar; *es lo mismo siempre*. Sin embargo, la escuela le agrada porque aprende cosas y está con sus amigos con los que se divierte. Sus calificaciones son buenas porque, a pesar de no hacer siempre la tarea, *pone atención en la escuela y le echa ganas a los exámenes*. Ella es vista como una excelente estudiante por su profesor y por sus compañeras a quienes, tomando en ocasiones el papel del profesor, explica algunos temas de asignaturas como matemáticas.

La experiencia estudiantil de Yazmín es crítica, sin embargo, pesa sobre ella la estructura patriarcal y tradicional de su familia, la cual limita las perspectivas sobre sus propias posibilidades de continuar estudiando; la decisión de ingresar al nivel medio superior o de sólo concluir la secundaria, recae en el papá; en el jefe de familia. Ante lo cual, su futuro es incierto. “A veces piensan lo mismo que yo: que sí estudie para tener un buen trabajo. Pero a veces piensan que no: no quieren que estudie. A veces dicen, que como soy mujer y me voy a casar”...

Entre las tensiones a partir de las cuales los jóvenes rurales articulan las distintas dimensiones que integran su mundo estudiantil, van ampliando sus espacios de autonomía que los aleja de sus procesos de socialización y del sistema. Ellos mismos se construyen como sujetos y su identidad se reconstruye, haciéndose más compleja y diversa. Como parte de esas tensiones, las percepciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos a veces no coinciden con la que tienen otros actores sobre ellos.

En este contexto, algunos estudiantes, más que otros, desarrollan una capacidad crítica a partir de la cual despliegan una mirada reflexiva sobre la escuela y las otras instituciones de las que forman parte, pero también sobre sí mismos. Reflexividad que multiplica las tensiones que se producen en el seno de algunos de los espacios en los que interactúan.

Sin embargo, por la misma etapa de la vida por la que atraviesan los sujetos, y por el peso que las propias estructuras suelen ejercer sobre ellos, no logran romper con algunas ataduras que se presentan como obstáculos para los proyectos que atisban y para sus intereses. Terminan conformándose con la posición que ocupan dentro de las instituciones que integran, aunque anhelan que la situación cambie.

Para ellos, la identidad estudiantil cobra una mayor importancia entre las otras que se puedan poseer. Sus críticas a las instituciones educativas, y hacia sus prácticas de enseñanza, dejan espacio para reconocer cierta relevancia de los aprendizajes que se adquieren a partir de las actividades educativas que se realizan en los espacios escolares, así como la utilidad que las telesecundarias puede tener para sus vidas, tanto en el presente como en el futuro.

Entre más rural es la comunidad, el peso de las instituciones y la incertidumbre acerca del futuro en estos estudiantes parece mayor. De la misma manera, en las mujeres estos factores tienen mayor influencia al momento de construir sus experiencias estudiantiles.

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO PARÉNTESIS EN PROYECTOS E INTERESES

Moy tiene 14 años, es estudiante de la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*, donde cursa el segundo grado. La escuela, menciona, es un aspecto importante en este momento de su vida, porque es un espacio de convivencia con otros jóvenes, pero también porque es útil *para trabajar o para algo*, como comenta cuando recuerda que a uno de sus hermanos que emigró a Estados Unidos le hizo *mucha falta* la secundaria, porque sólo terminó la primaria, lo cual le complicó conseguir un empleo en aquel país.

Cuida y vacuna ganado, cerca potreros, corta leña y realiza labores de albañilería desde los 10 o 11 años, principalmente los fines de semana. Los 150 pesos que gana por día trabajado (en la albañilería) los ocupa para llevar algo a la casa: “cuando voy a trabajar me gusta llevar cosas a la casa para comer; comprarle cosas a mi mamá o a mi hermana”. Este trabajo le agrada y desea seguir haciéndolo en un futuro, sólo que en Estados Unidos, país al que piensa emigrar cuando concluya la secundaria, como lo han hecho sus hermanos.

Algunos jóvenes viven las escuelas telesecundarias, principalmente, como un espacio de convivencia y diversión juvenil. En ocasiones, parte de sus conductas producen tensiones en las relaciones que se establecen con los otros miembros de la comunidad escolar, o son percibidas como un atentado contra el orden institucional.

La escuela se presenta sólo como un espacio más en el que se reúnen y construyen lazos afectivos con otros jóvenes, en un espacio donde, incluso, pueden tomar un descanso de las responsabilidades que tienen más allá de las telesecundarias. Este paréntesis también puede encerrar a todo el trayecto escolar por la educación secundaria, ya que el proyecto de vida que han visualizado se encuentra al margen de las instituciones educativas. Lo anterior no significa que se ignoren los aprendizajes que en ellas se adquieren y la utilidad que éstas pueden tener para sus vidas. Tampoco, que dejen de desarrollarse estrategias pertinentes para ir cruzando las barreras que las exigencias académicas y normativas que las telesecundarias les imponen para concluir su educación secundaria.

Así, entre los diversos sentidos que adquieren las telesecundarias, las tensiones que se producen entre las distintas dimensiones de la experiencia estudiantil, entre ésta y la experiencia social en su conjunto, los adolescentes se construyen como sujetos autónomos, con proyectos más o menos claros, pero en ellos la escuela tiene un lugar marginal.

Es un tipo de experiencia que se construye, en mayor medida, ante una educación poco pertinente y relevante para los estudiantes adolescentes, así como ante un panorama estrecho de oportunidades, donde la escuela, a pesar de la importancia y utilidad que pueda atribuírsele, no logra configurarse como una puerta lo suficientemente atractiva para buscar un mejor presente y futuro.

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL RECUPERADA Y LIBERADORA

A sus 16 años Ruth es la estudiante con mayor edad en la telesecundaria ubicada en la *comunidad rural tradicional*. Cursa el primer grado, aunque por su edad ya tendría que haber terminado la educación secundaria; suspendió sus estudios al concluir la

educación primaria. Al respecto explica que eso se debió a que sus papás, quienes viven en Estados Unidos, en un primer momento no le habían *dado permiso* de continuar estudiando.

La visita del director de la telesecundaria a su casa para invitarla a continuar estudiando, sumado a su interés por regresar a la escuela, porque *puede ayudar para el futuro*, influyeron para que los padres cedieran a sus pretensiones. Sus abuelos, con quienes vive, también ofrecieron su apoyo. De esta manera se reincorporó a la educación escolarizada, junto con su hermana de 14 años quien también había suspendido sus estudios al concluir la primaria.

Esta distancia de la escuela, la carga que representan las labores domésticas y la madurez que ha adquirido, contribuyeron para que Ruth se reincorpore a la escuela con cierto gusto y para que revalore la educación. “Ahora entré con ganas de estudiar”.

Para algunos adolescentes rurales, las telesecundarias son significadas como una oportunidad de construir un futuro diferente al de otros jóvenes que han quedado marginados de las instituciones escolares; de contar con otras alternativas para abrirse paso en un contexto de pobreza e iniquidades sociales. A veces, esta oportunidad es el producto de la propia insistencia de estos jóvenes en permanecer, o regresar a la escuela, a pesar de los obstáculos que se enfrentan como los escasos recursos económicos y lo poca valoración que tiene la educación dentro de sus familias. También pueden enfrentarse con las expectativas desfavorables que hacia la educación poseen algunos de los miembros de otros grupos, o dentro de los ámbitos en los que participan como los grupos de amigos, los centros laborales o los grupos religiosos, ejerciendo presión sobre ellos.

Así, quienes han conseguido regresar a la escuela después de una suspensión en su trayectoria educativa, viven las telesecundarias como una experiencia recuperada, y tratan de resolver de mejor manera las exigencias educativas e institucionales que las escuelas establecen, no obstante puedan tener algunos cuestionamientos hacia éstas. La escuela se convierte en un espacio que apertura nuevas posibilidades y oportunidades sociales para las mujeres rurales.

La telesecundaria como espacio de vida adolescente, también representa, para algunos estudiantes, un descanso a las actividades y responsabilidades que se tienen afuera de la escuela. De esta manera, la experiencia escolar se puede significar como una liberación de ataduras, restricciones, obligaciones y problemas, así como una distinción entre los sujetos que comparten un mismo contexto sociohistórico.

Este tipo de experiencia estudiantil encuentra en las *comunidades rurales tradicionales*, un espacio de mayor expresión, y entre las mujeres adolescentes a sus mayores constructoras. Aquí las estudiantes, se enfrentan más que los hombres, a los riesgos de exclusión de las instituciones educativas o de interrupción de sus trayectorias escolares.

También ellas parecen significar en mayor medida a la escuela como un espacio que además de ofrecerles la oportunidad de convivir con otros jóvenes, las libera de las responsabilidades familiares, les abre la posibilidad, aunque a veces mínima, de construir un futuro diferente al que el contexto de pobreza, exclusión e inequidad parece orillarles.

LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL FORASTERA

Moisés tiene 16 años y cursa el tercer grado en la telesecundaria ubicada en la *comunidad urbano-rural*. Su vida en la escuela transcurre entre el relajamiento y el trabajo académico. Llegó a la telesecundaria el ciclo escolar anterior, después de los problemas de reprobación que tuvo en un par de escuelas más: “[...] Llegué en segundo. Iba en la Juana de Arco y luego en la técnica 34, y luego ya me pasaron aquí [...] En la Juana estuve desde el kinder hasta la secundaria, luego reprobé y me pasaron a la técnica, y ahí conocí muchos amigos. Luego volví a reprobar, porque allá podías hacer prácticamente lo que querías”.

Él se traslada todos los días desde una comunidad urbana a la telesecundaria que se ubica en esta *comunidad urbano-rural*, que le parece un poco extraña, y regresa al espacio urbano donde tiene a gran parte de sus amigos, los cuales estudian en el nivel medio superior o en la universidad. En la telesecundaria tiene pocos amigos; su relación con los otros estudiantes se reduce a la jornada escolar. Con algunos de ellos enfrenta conflictos, los cuales atribuye a ciertas diferencias socioculturales entre él y sus compañeros: “pues como yo estaba acostumbrado a los niños de la ciudad”, dice. Diferencias que se reflejan en aspectos como los consumos culturales y en las formas de expresión: “en la música y en como hablan”.

Dentro de las transformaciones que se encuentran experimentando los contextos rurales en el México actual, algunas comunidades construyen nuevas interacciones con los centros urbanos, las cuales tienen en los procesos de migración una de sus expresiones. Pero no sólo las trayectorias migratorias van de lo rural a lo urbano, también se producen en el sentido inverso; sectores de la población urbana emigran a comunidades rurales en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida. Lo anterior resulta más visible en las *comunidades urbano-rurales*, las cuales se constituyen en zonas de transición entre lo rural y lo urbano.

En este marco, algunos jóvenes que participan en estos procesos de migración y que se han incorporado a las escuelas telesecundarias en las comunidades rurales, se enfrentan a contrastes y tensiones que se crean como producto del encuentro entre el mundo sociocultural en el que se vivía y el nuevo que se habita. Se trata de una

experiencia forastera que influye, y se ve influida, por sus nuevos espacios rurales de actuación.

La integración a las instituciones escolares y a otros ámbitos de pertenencia, la constitución de comunidades emocionales, la identidad, los procesos de subjetivación, las estrategias, intereses y los proyectos, se ven resignificados como resultado de estos procesos de migración. Es decir, la experiencia estudiantil para estos adolescentes se construye entre las tensiones de la anterior experiencia y la actual.

En ocasiones esta experiencia forastera es construida por jóvenes que se desplazan todos los días desde comunidades urbanas a telesecundarias ubicadas en comunidades rurales, porque han encontrado en éstas una alternativa para concluir la educación secundaria después de haber enfrentado problemas en otras escuelas; porque sus padres o tutores laboran en estas comunidades; o quizá, porque ellos han encontrado en las telesecundarias la mejor opción para cursar su secundaria.

EPÍLOGO

Los tipos de experiencias que presenté y ejemplifiqué aquí, son sólo unas cuantas de las posibles formas que pueden resultar de la combinación de los componentes que constituyen las experiencias estudiantiles de los jóvenes que cursan la educación secundaria en las telesecundarias ubicadas en los contextos rurales del México del siglo XXI.

Son diversas las formas como los jóvenes rurales construyen su relación con las escuelas telesecundarias, como las significan y aprovechan lo que ellas les ofrece. Así, entre las experiencias estudiantiles que se construyen más cercanas a los objetivos institucionales, a las perspectivas que sobre los estudiantes tienen profesores, autoridades educativas y políticas educativas, y las que se presentan como respuestas disruptivas a los dispositivos institucionales, o como cuestionamientos constantes a su poca pertinencia y utilidad, hay un amplio abanico de posibilidades.

No obstante la heterogeneidad que adquiere la experiencia estudiantil, a partir de las formas que he identificado en este apartado, puedo señalar algunos rasgos coincidentes, los cuales subrayan algunos de los procesos, relaciones y tensiones que intervienen en su construcción.

Por ejemplo, tenemos los procesos de subjetivación que se encuentran experimentado los adolescentes, los cuales los alejan de su socialización, redefiniendo valores, normas, perspectivas e identidades, mostrándolos como sujetos más autónomos y reflexivos. Las herramientas reflexivas que desarrollan los adolescentes son aplicadas al análisis

de sus propias experiencias, de las transformaciones que van experimentando y de las oportunidades que se perciben dentro del contexto sociocultural en el que viven.

La mirada reflexiva de los adolescentes alcanza a la escuela, y a la educación en general, aun en los jóvenes que construyen sus experiencias estudiantiles más cercanas a los objetivos institucionales de las telesecundarias, y a las expectativas de lo que los profesores esperan de ellos como estudiantes.

Hay una crítica extendida por parte de los estudiantes a las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores, a las injusticias que se cometen contra ellos en el desarrollo de las actividades educativas cotidianas, y como parte del trato en general hacia ellos por parte de los profesores; a los objetivos educativos y a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas educativas de manera general, entre otros aspectos. Estas críticas a las instituciones educativas, adquieren fuerzas distintas, las cuales van desde tenues reclamos, hasta la crítica abierta y fuerte, pasando por el cuestionamiento y la resistencia a partir de sus actuaciones en los espacios escolares.

La reflexión sobre la escuela, el contexto y sobre sí mismos, lleva a los estudiantes a la construcción de estrategias, perspectivas y proyectos, donde sus intereses y deseos se ven condicionados por las oportunidades percibidas desde los distintos ámbitos de actuación en los que participan. Es decir, el contexto, y no sólo las instituciones educativas, se presentan como una serie de pruebas a las que los jóvenes deben enfrentarse en el proceso de construcción de sus experiencias y de sí mismos como sujetos.

Desde el otro lado, el de la integración, las telesecundarias, como lo he mencionado, son espacios de vida adolescente, donde los estudiantes viven sus procesos de transformación, redefinición y resignificación junto a otros adolescentes, construyendo comunidades emocionales, donde los afectos, las emociones y las solidaridades desempeñan un papel importante. La oportunidad de convivencia e interacción con otros adolescentes que ofrecen las escuelas, aunque valorada de manera diferente, y dentro de la cual las tensiones, desencuentros, los conflictos y las asimetrías de poder están presentes, se muestran como aspectos importantes en la construcción de las experiencias estudiantiles.

Las instituciones educativas en gran medida y, no obstante las reformas educativas que ha experimentado la educación secundaria, parecen continuar ciegas a las realidades adolescentes y sordas a lo que los estudiantes tienen que decir, limitando lo que Tedesco (2008:62) denomina como el derecho a la subjetividad, es decir, el derecho a ser sujetos, de tener la posibilidad de desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir y optar, de definir un proyecto de vida y nuestra capacidad de construir nuestra identidad. De lo que se trata es de fortalecer al sujeto, aunque ello

se revierta contra las propias instituciones porque las críticas y los cuestionamientos aflorarán con mayor fuerza e intensidad.

La comprensión de la experiencia estudiantil nos puede proporcionar algunos elementos para conocer más a los sujetos juveniles que cursan la educación secundaria y algunos aspectos de su compleja realidad social, considerando que los estudiantes son más que simples actores escolares, pero al mismo tiempo, sin perder de vista las relaciones que construyen con las instituciones educativas, ni los significados que sobre ellas poseen.

Lo anterior, quizá, pueda constituirse en un aspecto que aporte a la búsqueda de alternativas para enfrentar los diversos, y a veces grandes problemas, que experimenta la educación secundaria; la telesecundaria en particular y el sistema educativo en su conjunto. En el fondo se trata de contar con elementos para construir esa educación secundaria pertinente, que desde las políticas educativas se pretende promover; cercana a los intereses y necesidades de los adolescentes, donde éstos encuentren mayores espacios de expresión, al tiempo que desarrollan herramientas que les permitan enfrentar los problemas con los que de manera cotidiana se encuentran, en contextos con pobres oportunidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, Héctor (coord.) (2005), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca, México, CRIM-UNAM.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrurtu.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Un arte medio*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Medellín, Contus/Universidad de Antioquia.
- Curcuff, Philippe (1998), *Las nuevas sociologías*, Madrid, Alianza.
- De Garay Sánchez, Adrián y Alvarado, Miguel A. (2002), “Los estudiantes como jóvenes”, en Nateras Domínguez, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa/Miguel Ángel Porrúa.
- De Moura Castro *et al.* (1999), “Telesecundaria de México: televisión educativa en zonas rurales”, en *Sustainable Development Technical Paper*, Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Dubet, François (1994), *Sociologie d’expérience*, París, Semil.
- y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- Emmison, Michael y Smith, Philip (2000), *Researching the visual. Images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*, Londres, Sage.

- Giddens, Anthony (2001), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2008), “La educación para poblaciones en contextos vulnerables”, *Informe anual 2007*, México, Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- OCDE (2007), *Estudios de política rural*, México, Sagarpa.
- Pacheco, Lourdes (2004), *Juventud rural: guardianes de la ruralidad que permanece*, Seminario urbano-rural, Cuenavaca, CRIM-UNAM.
- Patton, Michael Quinn (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Londres, Sage.
- Reguillo, Rossana (2003), “Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo”, Valenzuela Arce, José Manuel (coord.), *Los estudios culturales en México*, México.
- et al. (2004), *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes. México-Cataluña*, México, SEP/IMJ/Secretaría General de Juventut/Consorti Institut d’ Infancia i Món Urba.
- Reyes, Alejandro (2009), *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México, Flacso.
- Schütz, Alfred (2003), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SEP (2011), *Plan de estudios 2011*, México, Educación Básica, Secretaría de Educación Pública.
- Tedesco, Juan Carlos (2008), “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, en Tenti, Emilio (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Urteaga, Maritza (2007), “La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos”, tesis de doctorado, México, UAM-Iztapalapa.
- Valenzuela, José Manuel (2004), “Culturas identitarias juveniles”, en Reguillo, Rossana et al., *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes, México – Cataluña*, México, SEP/IMJ/Secretaría General de Juventut, Consorti Institut d’ Infancia i Món Urba.
- Weber, Max (1981), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

HEMEROGRAFÍA

- Dubet, François 2005, “Los estudiantes”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, Xalapa, Universidad Veracruzana [<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>], fecha de consulta: 22 de julio de 2008.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Cristian Solórzano (2007), “Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 116, México, pp. 7-40.

PROFESOR ILDEFONSO VARGAS

asesinado en Chigabupam, Chigabupam, Pueb. el 12 de Julio de 1938. "que según pudo inferirse fueron los rebeldes criaderos, pues en la Escuela dejaron escrito en un pizarrón: '¡VIVA EL CRISTO REY!'.... (Declaraciones de Jara del libro).

.... "Acompañada al presente tengo el honor de remitir a Ud. el acta relativa a la muerte del profesor Ildefonso Vargas, quien fue asesinado por los rebeldes en virtud de que los criaderos autores de esta muerte, están en el trayecto del camino que debe seguirse para conducirlos y están dispuestos a matar a los conductores".

"H. 401. 6032.—Expediente 12-1-38.— Al C. Jara de lo Criminal de Chigabupam, Pueb.—Asunto: "que estando aguada la partida respectiva, no es posible autorizar el viaje de los conductores de la línea de Chigabupam y autopista del cadáver del que en vida llevó el nombre de Ildefonso Vargas".

(Firmado por el C. Gobernador Maximino Avila Camacho.)



Profesor Ildefonso Vargas, asesinado en Chignahuapan, Puebla, 1939
(De la carpeta *En nombre de cristo... han asesinado a más de doscientos maestros.*
Centro Productor de Artes Plásticas, Departamento de Bellas Artes, SEP)
Leopoldo Méndez
Litografía
27.5 x 21 cm
Colección Carlos Monsiváis