

Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados

Young people in junior high school. A study from the meanings

Jocelyn Mendoza González¹

Ofelia Piedad Cruz Pineda²

Resumen

Este artículo expone los significados que lxs jóvenes de secundaria en México, construyen de la escuela a partir de las experiencias generadas por las prácticas pedagógicas que desempeñan sus profesorxs. La aproximación teórica metodológica que guía el estudio es la teoría de la subjetividad de Schütz, así como las contribuciones de Bourdieu y Passeron sobre la conceptualización de escuela. Es una investigación interpretativa, se realizaron entrevistas a ocho estudiantes que abandonaron la escuela secundaria y, posteriormente, retornaron para concluirla. Entre los hallazgos se encuentra el conjunto de significaciones que lleva a lxs jóvenes a decidir dejar la escuela. El artículo está dividido en cuatro secciones, la primera, expone apuntes de la noción de juventud y escuela; la segunda presenta la metodología; la tercera los resultados; finalmente, se elaboran una serie de reflexiones en aras de alcanzar una mayor comprensión de las características propias de la juventud.

Palabras clave: escuela, jóvenes, subjetividad, práctica pedagógica

Abstract

This article presents the meanings that junior high school students in Mexico construct of school based on the experiences of their teachers' teaching practices. The methodological theoretical approach that guides the study is Schütz's theory of subjectivity, as well as the contributions of Bourdieu and Passeron on school conceptualization. It is an interpretative research, interviews were conducted with eight students who dropped out of secondary school and subsequently returned to complete it. Among the findings is the set of meanings that lead young people to decide to drop out of school. The article is divided into four sections, the first

Recibido: 31 de marzo de 2020 ~ Aceptado: 25 de junio de 2020 ~ Publicado: 10 de julio de 2020

¹ Estudiante de Doctorado en Educación. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla, México. Correo electrónico: jmendozagon@gmail.com

² Doctora en Pedagogía. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla, México. Correo electrónico: ofeliapiedad@hotmail.com



exposing notes on the notion of youth and school and the construction of meanings; the second presenting the methodology; the third the results; Finally, a series of reflections are presented in order to achieve a better understanding of the characteristics of youth.

Keywords: school, young people, subjectivity, pedagogical practice

Introducción

A lo largo de varias décadas, la juventud ha pertenecido a un grupo social vulnerable, carente de poder y muchas veces silenciado e ignorado. Es a partir de la década de los noventa, derivado del auge de la economía capitalista en su fase neoliberal, y del aumento de la demanda de trabajadores no cualificados (Souto, 2007) que lxs jóvenes y, por ende, la juventud empieza a captar la atención, puesto que pasan a formar parte estadísticamente de un sector numeroso dentro de la población activa a nivel mundial. Bourdieu (1984) contribuyó, de manera significativa, desde la década de los setenta al estudio de la juventud a partir de reconocerla como una construcción social, puesto que “la juventud [al igual que] la vejez no está dada, sino que se construye socialmente” (p. 1).

En la actualidad, existen diversos trabajos orientados, por un lado, a la investigación de los grupos y culturas juveniles; por otro, al estudio de la construcción social de la identidad y la memoria juvenil. Pérez-Sánchez, Aguilar-Freyan y Víquez-Calderón, 2008; Arango, 2006; Castro, 2007; Margulis y Urresti, 1998; Martín-Barbero, 2002 entre otros en Latinoamérica. Reguillo, 2000; Mendoza, 2011; Weiss, 2012; Guerra y Guerrero, 2012 en México. Por su parte, autores como Dávila (2004); Martínez y Muñoz (2009) abordan la conceptualización teórica de la juventud, y otros como Guerrero (2000); Paulín, Tomasini, D'Aloisio, López, Rodigou, Guido (2014); y Reyes (2009) refieren a la escuela como espacio juvenil. Es importante señalar que los autores referidos no agotan los estudios que se han realizado sobre jóvenes y juventud, pero ofrecen una ruta analítica para continuar la investigación sobre la juventud como una construcción social e histórica, y su comprensión exige reconocer la diversidad de experiencias y acontecimientos en las que se desenvuelven lxs jóvenes, sobre todo, los múltiples significados que éstos le otorgan a la escuela.

En México, como en otras latitudes, la escuela continúa jugando un importante papel, que si bien escolariza al joven también lo excluye, esta lógica de inclusión y exclusión provoca que lxs jóvenes manifiesten diferentes formas de fuga, y por tanto la construcción de una cultura juvenil.

Este artículo presenta avances de una investigación que tiene como objetivo develar los significados que lxs jóvenes construyen acerca de la escuela³ y de las prácticas pedagógicas⁴ de sus profesorxs en el nivel secundario. Lxs jóvenes narran sus experiencias y vivencias dentro de la escuela que los llevaron a decidir abandonarla. Las dimensiones que abarca la investigación son: la escuela; el papel de lxs profesorxs y la relación entre lxs jóvenes. Los ejes de análisis o categorías que se argumentan en este artículo son: juventud y escuela. Se reconoce que el concepto de “juventud”, es un producto social determinado por el lugar que lxs jóvenes ocupan dentro de la estructura social, y por la manera en que éstos son subjetivados por las instancias sociales como la escuela que ejerce cierto control sobre lxs jóvenes mediante el proceso de formación y preparación para la vida.

El artículo se divide en cuatro partes. Primero, se presentan aproximaciones teóricas al concepto de juventud desde un enfoque sociocultural y la forma en que lxs jóvenes construyen significados a partir de las experiencias vividas en la escuela; segundo, se describen el abordaje teórico-metodológico, se apunta que es una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico que utiliza el método biográfico narrativo mediante el relato de vida a través de entrevistas semiestructuradas a jóvenes que dejaron la escuela secundaria, pero posteriormente se reincorporaron para concluir la secundaria y continuar el nivel medio superior (Bachillerato); tercero, se muestran los significados que lxs jóvenes le otorgan a las prácticas pedagógicas, cuya incidencia, de acuerdo con los resultados, presenta mayor peso en la determinación de abandonar la escuela secundaria. Finalmente, se exponen algunas reflexiones, a manera de conclusión, de la relevancia que tienen las prácticas pedagógicas en los significados que lxs jóvenes estudiantes construyen de la escuela, de lxs profesorxs y el (des)interés que les producen por los estudios.

212

Discusión teórica. Juventud, divino tesoro

³ La educación obligatoria en México consta de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años), secundaria (12 a 15 años) y bachillerato (15 a 17 años). La escuela secundaria en México se cursa en tres años y es obligatoria desde los años noventa, se formalizó a través del *Acuerdo de Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANME) de 1992 y de la *Ley General de la Educación* de 1993. En edad escolar ingresa el 77.5% para aquellos de 12 a 14 años; y el 48.4% para los de 15 a 17 años de la población en condiciones de pobreza extrema. Los índices de abandono son del 1.1% en nivel primaria, del 5.3% en secundaria, y del 15.2% en bachillerato (INEE, 2019).

⁴ Una de las características pedagógicas que se destaca en este nivel es el cambio de trabajo en las aulas. Los primeros siete años de escolarización el alumno interactúa con un solo docente, a partir de la escuela secundaria establece relación con seis o siete profesorxs durante su jornada de trabajo (de 7 a 14 hrs), las clases duran un lapso de 1 a 2 horas a la semana con diferentes profesorxs. Por esta razón, las prácticas pedagógicas, el vínculo educativo que se construye entre lxs alumnxs y lxs profesorxs es diferente a partir del nivel de secundaria. La construcción de tal vínculo desencadena construcciones subjetivas singulares.

El ser joven está asociado con la manera de nombrar o de representar socialmente a lxs jóvenes, responde a una condición social, histórica, por ejemplo: estudiantes, *hippies*, bandas, *punks*, *darkequetos*, milenaristas, ninis, *hipsters*, entre otros (Reguillo, 2000). Lxs jóvenes son actores concretos que suelen clasificarse por una edad y se ubican como un sector de la sociedad en particular, es decir, están asociados para su estudio a una categoría contextual.

La noción de “joven”, como un sujeto concreto resulta insuficiente para comprender la complejidad del “mundo de la vida”⁵, tiene una connotación analítica mayor, el uso del concepto juventud, puesto que distingue e identifica al joven en cuanto a sus experiencias individuales y colectivas que dependen de los sectores sociales a los que pertenece.

La juventud es una construcción social y cultural (Bourdieu, 1984; Duarte, 2012; Feixa, 1998; Reguillo, 2000) que se deriva de las relaciones de fuerza y poder que se presentan de manera constante en diferentes contextos sociohistóricos. Cada sociedad define a la juventud a partir de sus propios escenarios culturales, sociales, políticos y económicos, responde a un proceso permanente de construcción y reconstrucción que implica mantener una lucha constante, en condiciones desiguales, de poder y recursos para mantener su identidad (Alpízar y Bernal, 2003). Ser joven responde a discursos sociales que el mundo adulto elabora sobre el mundo juvenil. En este enfrentamiento de “dos mundos” las demandas son aceptadas, rechazadas, negadas, ignoradas, (re)significadas por lxs jóvenes y se construyen en un terreno de disputa y de relaciones de poder que constituye la propia subjetividad, es decir, su condición de joven. Así, la juventud como construcción social, histórica y contextual permite “ver al sujeto como activo y capaz de transformar, deconstruir y construir las explicaciones que existen sobre él o ella y sobre su mundo” (Alpízar y Bernal, 2003, p. 106).

La juventud como constructo social e inacabado permite conceptualizar al “joven” como un sujeto que decide. Alpízar y Bernal (2003) señalan que lxs jóvenes son dotados por medio de discursos y prácticas producidos y reproducidos por diversas instituciones como el Estado, la Iglesia, la familia, los medios de comunicación, la academia, entre otros.

En este sentido, la noción de “juventud” como una construcción social, tiene sus fundamentos en la existencia de diversos elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una cultura a otra, de sociedad en sociedad, incluso de un grupo a otro, no es posible establecer un único concepto, dado que este responde al dinamismo de la época, la cultura, el contexto social y generacional.

⁵ Considerado como experiencia vital verdaderamente vivida (Gadamer, 1983/2015, p. 29).

Desde el enfoque sociológico, la noción juventud se ha venido creando y recreando en un marco de tensiones y luchas, donde el “mundo adulto” impone al “mundo joven” sus propios criterios para que sean reconocidos como parte de la cultura juvenil, y con ello respetar la moratoria de pertenecer al mercado laboral o profesional, donde se adquirieren un conjunto de responsabilidades sociales y económicas que aportan ganancias al mercado de trabajo administrado por el “mundo adulto”. De acuerdo con Morch (1996)

La investigación histórica reciente muestra que la juventud emerge como resultado de los cambios sociales propios del capitalismo temprano. [...] Sin embargo, el principal obstáculo para definir los problemas de juventud es que el problema se encuentra fuera de ella; en los cambios sociales y en el desarrollo de relaciones sociales específicas. (p. 80)

La existencia y el reconocimiento de la juventud no están dadas por la edad ni por la generación, responden a una fase por la que transita todo individuo. La relación de la juventud con el mundo adulto se ha basado a través de la historia en una relación de control a partir de procesos de dependencia y dominación, donde la escuela ocupa un papel fundamental en los significados que construyen lxs jóvenes en la relación con el mundo adulto –representada por lxs directorxs y profesorxs– y el supuesto papel que deben ocupar dentro de la estructura social, valiéndose específicamente de las prácticas pedagógicas que resultan muy eficientes al estar en continuo trato con lxs jóvenes.

Así el joven como sujeto social es heterogéneo, diverso, múltiple y variable. Estudiar al joven exige explicaciones múltiples y diversas, puesto que la juventud no remite a algo unívoco, sino diverso (Ávila y Cruz, 2006). El concepto de juventud es un producto social construido en el entramado histórico y cultural en el que resulta posible llegar a comprender la incorporación de códigos, lenguajes, destrezas y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir (Margulis y Urresti, 1998), es decir, de significar los acontecimientos y experiencias vividas mediante el proceso de subjetivación que imparte la escuela a través del proceso de socialización.

Para Gadamer (Gracia, 2017) “somos hijos de nuestro tiempo y de nuestra cultura” (p. 268), somos seres históricos, lo que para Rella (citado en Duschatzky, 2005) “[implica] pensar la realidad del mundo y la realidad de los sujetos en el mundo” (p. 11). Bourdieu desde los setenta argumentó la manera en que el individuo interioriza durante la infancia y la juventud, experiencias o acontecimientos que llevan a decidir su trayectoria de vida social y escolar. En la etapa de la juventud resulta

crucial el proceso de interiorización del “ser-joven” a partir de las vivencias, experiencias y acontecimientos que aluden a su propia subjetividad y al significado de cada persona.

Para Schütz (1932), el significado se encuentra en la relación de los sujetos con los objetos, y lleva a considerar las vivencias propias y ajenas (citado en Hernández y Galindo, 2007). Por eso, “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (p. 235). Esta interacción que experimenta el joven se da: 1) con el grupo de pares, de forma individual o grupal, con quienes la convivencia se torna de acuerdo con los (des)intereses de cada quien, con quienes comparte situaciones comunes propias de la etapa; y 2) con el grupo experimentado de los adultos cuya interacción se basa en una serie de normas sociales que indica a lxs jóvenes los comportamientos que se esperan de ellos.

Schütz (1932) distingue dos tipos de significados: objetivos y subjetivos (citado Hernández y Galindo, 2007). “El significado subjetivo se refiere a los procesos que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es objetivamente significativo” es decir, corresponde a la construcción mental que el sujeto hace de la realidad. Mientras que el significado objetivo se refiere a contextos amplios de significados que existen en la cultura y que son compartidos socialmente (p. 232). El tipo de significado que se intenta recuperar en este trabajo es de carácter subjetivo en relación con la escuela.

De acuerdo con Schütz (1932), las vivencias son interpretadas por el sujeto de manera subjetiva, y cada persona interpreta la realidad de acuerdo con lo que interioriza y construye a partir de los conocimientos y experiencias previas. Por lo que develar los significados que lxs jóvenes construyen de la escuela sirve como un acercamiento a la explicación del abandono escolar y desmotivación escolar. De acuerdo con Mateos (2008):

[...] indagar sobre el significado que tiene para el estudiante su experiencia escolar supone adentrarnos no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo desde estos escenarios sino también en la dimensión subjetiva desde la que los actores educativos dan sentido a la realidad social. (p. 286)

El significado que un joven construye de la escuela procede de múltiples dimensiones que subyacen a su alrededor como: el ambiente escolar, la relación entre profesorxs y amigos, el desempeño escolar, las estrategias de aprendizaje y de enseñanza, la motivación escolar, entre otras más que interioriza de forma

individual. La imagen que los estudiantes guardan en su memoria sobre la institución escolar es resultado de las experiencias significativas positivas o negativas que éstos han vivido durante su estancia en la misma por medio de la construcción de significados (Mateos, 2008).

Bajo esta concepción, la escuela debe ser vista como un espacio social compartido donde se tejen significados y experiencias relacionadas con el papel que juegan los diferentes agentes escolares: profesorxs, tutorxs, directorxs, compañerxs y padres de familia, dentro de una “microsociedad” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 256) donde se establecen las primeras relaciones de amistad; diversas maneras de organización y normatividad, así como la convivencia con un diverso grupo de personas y personalidades con diferentes maneras de pensamiento y creencias (Mateos, 2008) que establecen una representación o imagen en las personas que las experimentan, y ésta depende de la realidad social desde donde se mire, pues “no debemos olvidar la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar va a condicionar, [...] su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal” (Mateos, 2008, p. 286). Aproximarse a develar el significado que lxs jóvenes otorgan a la escuela permite interpretar las maneras en que esta institución histórica participa en la construcción de la subjetividad juvenil.

La escuela ¿cumbre del matadero?

En el encuentro entre lo social y lo individual surge la escuela como espacio de vida juvenil (Guerrero, 2000) donde se construyen, reconstruyen y se destruyen como sujetos lxs jóvenes (Reyes, 2009) bajo un conjunto de normas establecidas, principalmente, por el “mundo adulto” que lo subjetiva a través de: el currículo, las relaciones de poder entre profesor y estudiante, el clima escolar, el rendimiento académico, el comportamiento escolar, entre otras.

Rodríguez (2002) señala que la escuela representa el principal espacio de socialización y participación de las juventudes. La escuela surge como consecuencia de un proceso histórico de reorganización social a partir de la modificación de las formas de producción de capital cultural. Las personas que empezaban a abandonar su niñez y se integran al mercado laboral como lxs jóvenes, empiezan a obtener, ante la transformación económica impulsada por las revoluciones industriales de los siglos XIX y XX, moratorias sociales que les permiten postergar su ingreso al trabajo y continuar su formación.

La escuela ha sido concebida a partir del cumplimiento de sus funciones que han ido cambiado con la época y según las necesidades del Estado y de la misma sociedad. Dubet (2006) concibe a la escuela como transmisora de normas de la sociedad a

futuras generaciones, aunque afirma que esta función está en declive, dado que la globalización ha detonado cambios vigorosos en las funciones de la escuela.

Desde principios de los años setenta del siglo pasado, Bourdieu y Passeron, advertían con argumentos decisivos que la escuela persuadía a los individuos para asumir que las desigualdades sociales se producen de manera natural y, al mismo tiempo, contribuía a reproducir y legitimar las relaciones de clase, sin reconocer que son producto de prácticas sociales y culturas diferenciadas.

Durante las décadas de los 60 y 70 comienzan a aparecer estudios socioeducativos que revelan el carácter reproductor del sistema educativo. Desde una perspectiva crítica Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1974) y Althusser (1984) ponen de manifiesto la existencia de una tecnología discursiva tendiente a legitimar las desigualdades imperantes en la sociedad capitalista (Duschatzky, 2005, p. 16).

La escuela históricamente ha sido la institución encargada de enseñar y definir lo que es legítimo aprender, pero también la escuela es un espacio de resistencia de lxs jóvenes, quienes construyen múltiples significados respecto a ésta durante su estancia escolar. Estos sentidos están asociados con un conjunto de situaciones, sociales, familiares y personales. Es decir, el joven es interpelado por la institución, pero resignifica los mandatos y los traduce de múltiples formas simbólicas.

Al mismo tiempo, la escuela puede ser el espacio social a través del cual el joven puede enfrentar mejor su vida cotidiana, puede desarrollar esquemas de percepción y/o matrices de razonamiento diferentes a los propuestos por un orden social, y convertirse en el lugar donde se enseña, aprende y socializa. “Lo que importa es qué hacen lxs jóvenes con lo que tienen ahí, en este caso con la escuela, entendiendo que la [...] subjetividad se constituye en la tensión entre las determinaciones y la presión por desbordarlas en alguna dirección” (Duschatzky, 2005, p. 13).

El binomio escuela-juventud resulta ser muy ambicioso y enriquecedor, representa la etapa de vida donde se ejerce con mayor ímpetu el proceso de interiorización y subjetivación de la cultura social para ser introyectada en aquellas figuras que pronto se convertirán en adultos y como señalaron desde los sesenta y setenta Bourdieu y Passeron estarán ocupando un espacio en el mercado laboral.

Un asunto que continúa siendo una cuestión fundamental en el estudio de la escuela y lxs jóvenes, son las prácticas pedagógicas que desempeña el profesorado. Para Dubet y Martuccelli (1998) pueden interpretarse como formas de “omnipotencia” (p. 4).

La acción pedagógica se materializa por medio de la labor docente y de las prácticas pedagógicas a través de las cuales lxs jóvenes construyen significados. En la secundaria, la acción pedagógica tiene lugar entre las tensiones de la cultura juvenil y el mundo escolar, es una especie de cuerda con un nudo en medio de la cual tiran ambos bandos a la cuenta de 1, 2, 3; y entre jalones, gritos y alboroto lxs profesorxs “enseñan” y lxs jóvenes “aprenden”. Tal parece que lxs jóvenes de secundaria viven un proceso conflictivo con y en la escuela al desarrollar su subjetividad (Weiss, 2012); de tal manera que no pueden transitar por ésta ni formarse como sujetos sociales lejos de este marco de rigidez (Dubet y Martuccelli, 1998).

¿De quién depende que el paso por la escuela no sea tan doloroso para lxs jóvenes? Prácticamente, el peso de este efecto recae en la figura docente, quien muestra su interés por ganarse o no el respeto y el afecto de los estudiantes a través de las prácticas pedagógicas que realiza, dentro y fuera del aula, lo que refleja su sentir hacia ellxs, de acuerdo con la percepción de éstxs, pues “la escuela es el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades” (Echavarría, 2003, p. 7). Investigar las experiencias y vivencias escolares de lxs jóvenes de secundaria, a partir de sus relatos y de los símbolos que crean, tiene la posibilidad de develar los significados que le atribuyen a la escuela, y el uso que hacen de esta institución para continuar, abandonar o retornar la vida escolar.

218

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, se utilizó el método biográfico narrativo y la entrevista semiestructurada como instrumento, con el objetivo de develar los significados que construyen lxs jóvenes de la escuela y de las prácticas pedagógicas a partir de sus experiencias y vivencias. La investigación se realizó con ocho jóvenes que abandonaron, prematuramente, la escuela secundaria, y que posteriormente, consiguieron retornar al nivel medio superior. Es importante advertir que las condiciones socioeconómicas de lxs jóvenes de este estudio pertenecen a grupos vulnerables, por ejemplo, familias monoparentales, conformadas por la madre principalmente con un considerable número de hijos (entre 2 y 4), padres separados y/o con segundas nupcias, padres con bajo capital cultural, y algunxs de ellxs se encuentran a cargo de los abuelos. Asimismo, las escuelas a las que asistieron son de carácter público, y atienden a distintas subpoblaciones de acuerdo con su ubicación

y el tamaño de la localidad donde habitan, como son: las secundarias técnicas, las telesecundarias y las secundarias generales⁶.

Los sujetos de estudio son ocho jóvenes de 17 y 18 años, seis hombres y dos mujeres, elegidos por: 1) haber participado en un programa emergente de certificación para el nivel secundaria; y 2) haber retornado a la escuela en el nivel bachillerato, por lo que se pudo obtener un significado previo y posterior a la salida de la escuela. Lo que se presenta en este artículo corresponde a la primera etapa de los resultados globales de la investigación, principalmente, se recuperan las concepciones que tienen lxs jóvenes sobre las prácticas pedagógicas en la secundaria que los llevaron a dejar anticipadamente la escuela. Lxs jóvenes entrevistadxs se encontraban cursando el cuarto y sexto semestre de bachillerato en diferentes municipios del estado de Puebla-México: Puebla, San Pedro Cholula, San Miguel Xoxtla y Acajete.

Para la recolección de la información, se realizaron ocho entrevistas respetando el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos proporcionados, por lo que se utilizan seudónimos. Se elaboró un documento donde se expresa la autorización de los informantes para ser grabados y garantizar el uso exclusivo de la información para fines de la investigación. Para el caso de lxs estudiantes menores de edad, el permiso fue otorgado por el tutor. El guion de entrevista estuvo organizado en tres bloques, de acuerdo con Hernández (2013) quien señala que los procesos de formación educativa responden a las características de la biografía de cada sujeto y a las condiciones de su entorno escolar: 1) la imagen o representación de la escuela, 2) el papel de lxs profesorxs y 3) el ambiente escolar.

El análisis de la información se realizó en dos etapas: 1) análisis temático de contenido por categorías; y 2) el análisis narrativo, donde se construyeron en total cuatro categorías previas, una emergente, de las que derivaron, trece subcategorías. En este trabajo se presenta la categoría de “escuela” junto con la subcategoría de “conceptualización de escuela” y “prácticas pedagógicas”.

Resultados

A continuación, se presentan los significados de lxs jóvenes acerca de: 1) la imagen de la escuela como institución social y 2) el papel de lxs profesorxs y su práctica pedagógica: el abordaje de temas, el orden y la disciplina.

⁶ En México, persisten tres modalidades de atención, la secundaria general cuyo modelo se parece más al del bachillerato, la secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y la telesecundaria, que apoya el proceso de enseñanza mediante el uso de la televisión con programas de contenido educativo (Zorrilla, 2004).

Lo interesante es interpretar qué es lo que la escuela les está “aportando” a lxs jóvenes en la construcción de su subjetividad, cómo están interpretando y comprendiendo las experiencias y vivencias y qué significados construyen, de tal manera que llegan a abandonar prematuramente la escuela, puesto que el abandono escolar, dice Galeana (1997), “no es un hecho que se concreta en la vida de un estudiante por sorpresa, dado que existen fenómenos insuficientemente atendidos dentro del aula y en el medio escolar que presagian y permiten pronosticar con algún grado de certeza su aparición” (citado en Nuñez, 2005, p. 59), a pesar de que como dicen Galeana (1997) y Schmelkes (1998) existen situaciones en las que la escuela tiene cierto índice de maniobra para atenderlas antes de causar el abandono total (citado en Nuñez, 2005, p. 60).

Uno de los hallazgos acerca del significado que lxs jóvenes estudiantes le otorgan a los estudios de secundaria, es el disgusto por la escuela, es válido señalar que dicho disgusto no emerge de manera natural, sino más bien, ocurre un proceso de “desenganche” (Rumberger, 1995) entendido como “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (p. 123) a partir de las vivencias y experiencias⁷.

Este desenganche no es necesariamente intencional por parte del joven, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo (Mena, Fernández y Riviére, 2010), donde lxs jóvenes no encuentran sentido a lo que acontece en el centro educativo. “Me aburrían las clases, me aburría ir [...], lo único que me aburría era lo académico, la convivencia no” (Carlos, 18 años).

A estas sensaciones se suman circunstancias personales, sociales, familiares, culturales y económicas que complejizan la vida académica del joven estudiante como: el comportamiento en la escuela, el rendimiento escolar, la normatividad escolar y el ambiente escolar. “Era muy latosa...”; “no tenía buenas calificaciones”; “tenía mi carta compromiso”; “el problema eran los alumnos, me hacían muchas cosas...” (Marlene, 18 años).

El significado que lxs jóvenes tienen de la escuela secundaria “no es un lugar maravilloso, por así decirlo, es un lugar donde te guían a un camino, más o menos, correcto. Te dan el conocimiento para implementarte (*sic*) en la sociedad actual, te ayuda a que tengas más oportunidades que otras personas...” (Carlos, 18 años). La

⁷ Consideradas para este trabajo como “las cosas memorables durante la vida”, dado que las vivencias siempre son personales, y éstas se convierten en experiencias cuando se toma conciencia del mundo cultural e histórico en el que vivimos (Weiss, 2012, p. 145) y cómo las decisiones que se van tomando durante el trayecto de vida, configuran nuestro “aquí y ahora”.

institución escolar como “el matadero” (Yaredt, 18 años) y algunos otros la tienen en “buen concepto hasta que...sucede todo esto” (Marlene, 18 años).

Sin embargo, lxs jóvenes reconocen que la escuela sí ha contribuido a su vida, “a pesar de todo”, puesto que “ya tienen más conocimiento de las cosas”, “que la van a necesitar después” y “que sirve mucho y que sí ayuda en un futuro”. Así pues, la escuela continúa cumpliendo con su función “reguladora de la inserción de lxs jóvenes en la estructura social” (Arango 2006, p. 314), de tal manera que parece obligatorio para estos jóvenes asistir a la escuela con la intención de formar parte de una sociedad con un futuro alentador.

Se distinguen dos dimensiones que lxs jóvenes entrevistados refieren de la manera en que la escuela ha contribuido en su vida:

- 1) En la dotación de conocimientos con miras al futuro que facilitan la obtención de un trabajo para de ser “alguien” en la vida. “Te da más información en cualquier cosa, ya no estas como que tan ciego [...], si piensas a futuro [...] me ayuda para poder tener un buen trabajo” (Kenia, 18 años). “Me sirve mucho y sí me va ayudar en un futuro” (Marlene, 18 años).
- 2) En la posibilidad que han tenido para apoyar a los padres en la mejora de sus actividades económicas; comparten con los hermanos menores la experiencia que tuvieron al dejar la escuela y les brindan asesoría en los trabajos escolares. “Sí te ayuda, como que ya cualquier cosa que me [pregunta], como por ejemplo mi hermanita que apenas está empezando la primaria (Kenia, 18 años).

221

La convivencia con lxs pares que tiene lugar en la escuela les permite comunicar los problemas propios de su juventud, y sólo van a la escuela porque “[...] me la paso bien acá, pues charlas con tus amigos [...] cosas que no puedes platicar en tu casa, y siento agradable la sensación de estar acá” (Kenia, 18 años). La escuela es para lxs jóvenes el lugar de encuentro o “el punto de reunión”, concepción que choca, de manera relevante, con la elaborada por los agentes de escolares, principalmente, profesorxs y padres de familia.

Para nosotros es como un punto de reunión, porque lo vemos así, porque acá salimos, platicamos, acá jugamos, pero a la misma vez (*sic*) acá estamos dejando nuestra vida para poder ser alguien en un futuro, es como nuestro club [...] (Yaredt, 18 años).

Lxs jóvenes otorgan mayor significado a lxs maestrxs y la manera en la que imparten sus clases. “Recuerdo a... lxs profesorxs, sus formas de cómo educaron, cómo impartieron las clases en el momento que yo estuve ahí [...], su forma de implementar las clases” (Carlos, 18 años).

Las diferentes prácticas pedagógicas inciden, significativamente, en la salida temprana de lxs jóvenes estudiantes, aunque no es lo único ni la causa principal. Sin embargo, como afirman López, Marqués y Martínez (1985) “la percepción negativa de la institución se relaciona directamente con el papel que los docentes juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (citados en Mateos, 2008, p. 288).

Las prácticas pedagógicas que realizan lxs profesorxs en el aula sirven, desde la subjetividad del joven, como pretextos o motivos para dejar la escuela. “Por lo normal no les entendía nada a los profesores. Se iba muy rápido, entonces no me gustaba esa clase” (Marlene, 18 años). “Hay unos profes que más o menos enseñan y platican pero, hay unos que nada más se molestan y se la pasan saliendo” (Jerónimo, 18 años). “No le entendía casi nada o hablaba un poco bajo y yo no oía” (Carlos, 18 años). “Ya no me gustó cómo enseñaba la profesora” (Kenia, 18 años). “Nunca se preocuparon por enseñarme” (Luis, 17 años)

Algunas de las prácticas pedagógicas implementadas por lxs profesorxs resultan confusas y poco claras para lxs jóvenes o al menos no son las esperadas, pues “se la pasaban gritando y todo eso” (Marlene, 18 años). “Era estricta, y a veces, no le entendía; lo explicaba, no sé cómo definirlo, si bien o mal, no detallaba lo suficiente para entenderle” (Carlos, 18 años). “Era un poco grosera, cómo no le entendía” (Kenia, 18 años). “No le entendía nada a los profesores” (Marlene, 18 años).

A pesar de que el perfil profesional requerido para lxs profesorxs de educación básica corresponde a personas formadas especialmente para el ejercicio de la docencia; conocen y practican los principios didácticos y pedagógicos que facilita el aprendizaje en lxs estudiantes, lxs jóvenes entrevistados no parecen opinar lo mismo. Para ellos, las habilidades pedagógicas con las que cuentan algunos de sus profesorxs distan de aquellas que les haga experimentar y vivir de manera grata su permanencia en la escuela. “Las clases de historia eran un poquito estresantes, porque la profesora era muy regañona” (Marlene, 18 años).

Algunos profesorxs utilizan prácticas pedagógicas que provienen de una educación tradicional y puramente conductista basada en el castigo. Los castigos manifiestan la agresividad que se existe entre los dos mundos: el juvenil y el adulto. “Me acuerdo que antes nos ponían un cartel, nos paraban y decía -Soy burro y no sé... y abajo le tenías que completar con lo que no sabías hacer, pero pues sí se siente feo, que te vean así” (Yaredt, 18 años).

Para lxs jóvenes estudiantes es primordial la mirada de los adultos, principalmente, de quienes reconocen un ejercicio de autoridad sobre ellos sin detenerse a reflexionar en el daño que les causa en su desarrollo personal y de identidad.

Para Dubet y Martucceli (1998) la buena relación pedagógica es de naturaleza igualitaria y se basa en respeto mutuo que genere un equilibrio de sentimientos entre docentes y estudiantes. El personal docente no debe perder de vista que representa la figura adulta, y se entiende que el grado de madurez y consolidación de la identidad es propio de ésta. A lxs profesorxs de secundaria se les complica lidiar con lxs jóvenes estudiantes a partir del desconocimiento de las características propias de la juventud, reciben formación profesional en ámbitos de programas de estudios, programas para la convivencia escolar, didáctica y nuevas tendencias pedagógicas, pero no acerca del conocimiento y comprensión de la juventud que transita entre la adolescencia y la adultez.

El proceso de subjetivación al que son sometidos lxs jóvenes estudiantes durante su recorrido escolar desde su percepción y significado, tiene una única finalidad: “Humillarte [...], te dejan sin clase. Es tu problema y ahí ve cómo le haces. Eres burro, yo no le enseño a gente burra, eso decía. ¡Wow!” (Yaredt, 18 años).

Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la sensibilidad en los aspectos y cualidades personales de lxs jóvenes, en comparación con los adultos, es extrema. Y señalan que lxs jóvenes de secundaria no protestan tanto contra la autoridad, sino que exigen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes en busca de alcanzar una dignidad absoluta como personas. Así que, “la defensa más común para los colegiales consiste en juzgar a lxs profesorxs, según los criterios de la sociedad juvenil” (p. 4). “A la profesora de matemáticas, la veía con odio” (Yaredt, 18 años).

El “miedo” que experimenten algunos estudiantes hacia algunas asignaturas como matemáticas e inglés, se construye a partir de los procesos de enseñanza; se hace más visible en las mujeres que en los varones hasta el punto de definir el futuro profesional de lxs jóvenes estudiantes.

Se me dificultan mucho las matemáticas que tengo miedo de meterme en una carrera donde sea de pura matemática, y como que fallar y fallar y fallar. Entonces, es como que estoy viendo una [carrera] que no tenga, pero cual más me dicen todas llevan [...]. Yo tenía una idea de meterme a sistemas computacionales, pero igual me decían que lleva mucha matemática y ya no quise (Kenia, 18 años).

De ahí, la importancia de implementar programas nacionales e internacionales para el aprendizaje de la ciencia y la tecnología dirigidas especialmente a las jóvenes.

Rudos contra técnicos en la práctica docente⁸

Para estos ocho jóvenes estudiantes quienes abandonaron anticipadamente la secundaria, existe dos tipos de profesorxs: 1) los que “explican muy bien” y son “buena onda” (Luis, 17 años); y 2) a los que “no se les entiende nada” y “se las pasan gritando” (Marlene, 18 años).

El aspecto más significativo y con mayor peso de acuerdo con los testimonios de lxs jóvenes entrevistadxs con respecto a las prácticas pedagógicas, es la manera en que lxs profesorxs explican o no, los contenidos o las operaciones necesarias para resolver problemas, o bien para comprender una lengua extranjera como el inglés. Sin duda, la transferencia de conocimientos no es tarea fácil, dado que el proceso de aprendizaje es particular en cada persona.

Sin embargo, es una tarea que le compete a la figura docente atender y prepararse para hacerlo de una manera más significativa, sin que su labor como docente llegue a permear al joven estudiante, haciéndolo sentir incapaz. “El profe, a veces sí me explicaba, pero otras se desesperaba y me decía: Es que contigo no se puede, porque también no ponía yo de mi parte” (Marlene, 18 años).

Lxs jóvenes entrevistadxs perciben una falta de preparación y paciencia por parte de lxs profesorxs cuando se trata de “repetir” lo enseñado. El papel principal del personal docente, dentro de la práctica pedagógica, es establecer el andamiaje entre los conocimientos previos de lxs estudiantes para la adquisición de nuevos saberes, sin embargo, los métodos pedagógicos utilizados por lxs profesorxs parecen “ofenderlos”, lo que provoca su disgusto por el estudio, y como consecuencia, la salida anticipada de la escuela.

Sí me ofendieron esos comentarios, como ¡Ay, no! o ¿Si me entiendes? O sea, pero lo decían en ese tono, así como ¿O me voy a tener que regresar a explicártelo todo? o luego, yo les pedí igual su ayuda como siempre y me decían: No, ahorita que te explique tu compañera [...]. Fue cuando [...] yo les dije a mis papás: ¿Sabes qué? Pues ya no, ya no quiero estudiar (Luis, 17 años).

Lxs jóvenes estudiantes tienen claro el papel que le corresponde tanto a sus profesorxs como a sus compañeros dentro del proceso de enseñanza, el personal docente está para enseñar y lxs pares para socializar. No es de su agrado que uno

⁸ La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación de lxs estudiantes, desde la teoría hasta la práctica, cuyo objetivo es permitir la aproximación gradual de lxs estudiantes al mundo laboral, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización de los saberes (Ávalos, 2004).

tome el papel del otro, mucho menos si es de manera impuesta. “Ellos [lxs profesorxs] ya no te explicaban, sino otros: Qué te explique fulanita, y eso te hacía sentir mal” (Luis, 17 años).

La práctica docente que experimentan lxs jóvenes en la escuela está cargada de cierta “prisa” por parte de lxs profesorxs por atender los contenidos, a pesar de la poca o nula comprensión de lxs jóvenes estudiantes. “Se iba muy rápido, entonces no me gustaba esa clase” (Marlene, 18 años). Además, de reflejar un “miedo” por retroceder como parte de la práctica pedagógica para explicar los contenidos “explícitamente”, y eso “no les gusta” a lxs jóvenes entrevistadxs.

No le entendías, como que te explicaba, pero no [...] explícitamente, por el tiempo. Ya nada más era así como: Bueno, ya nada más haz esto, esto y esto y ya. Y luego, ya incluso ella misma te resolvía las cosas y ya nada más tenías que copiarlo; y eso era lo que no me gustaba, porque pues no, no aprendía así. [...] Ella lo hacía y yo le preguntaba, [...] pero me decía: No, pues es que ya no puedo retroceder. Y pues, mejor le dije [a mi mamá] que ya me quería salir de la escuela, y fue cuando me sacó (Kenia, 18 años).

¿Será que existe un círculo vicioso entre una inadecuada didáctica para la enseñanza y el gusto que un estudiante desarrolla por una asignatura? La falta de formación pedagógica envuelta por el temperamento de la figura docente que no termina de “detallar lo suficiente para entenderle”; termina por confundir al joven estudiante hasta el punto de no saber definir si el profesor explica o no de manera clara. “Nuestra asesora, era estricta y como que a veces no le entendía. [...] Para mí, en ese momento [las instrucciones] no eran claras, es que a mí igual no me gustaba bien la materia” (Carlos, 18 años).

Afortunadamente, no todo es malo en la escuela según lo refieren lxs jóvenes entrevistadxs, pues existen profesorxs que “se ponía a echar relajo y/o hacer las clases más didácticas, eran divertidas y entendía yo más” (Marlene, 18 años). Según Mateos (2008) “cuando los escolares expresan lo que esperan de sus profesorxs hacen referencia, fundamentalmente, a cualidades tanto personales como profesionales que éstos deben poseer y cumplir, respectivamente” (p. 291). “Había un profesor que sí era muy estricto [...], pero tuve también la oportunidad de conocerlo y era buena onda, o sea si hacías sus trabajos y todo, pues te felicitaba” (Luis, 17 años).

Lxs jóvenes estudiantes agradecen y reconocen la labor ardua y paciente de sus profesorxs, a quienes consideran “buena onda” porque les explican adecuadamente

durante las clases. “Se me hacía buena onda mi maestra, de que me explicaba muy bien” (Luis, 17 años). “Había un profesor que me dio en segundo grado, que me ayudó mucho, creo que falté todo un bimestre, luego cuando entré, yo no sabía nada, y me decía: No se hace así, y me explicaba” (Luis, 17 años). Parece que una de las tareas que más se privilegian del profesorado, es la explicación de los contenidos, se ha vuelto una acción extraordinaria y poco común que lxs jóvenes estudiantes significan como una “obra de caridad” que los ayuda a sortear su paso por la escuela. Es posible combinar dentro de la práctica pedagógica elementos que controlen los comportamientos y las acciones juveniles dentro y fuera del aula de forma grata y amable, que los hacen parecer “buena onda” ante los ojos de lxs jóvenes, es decir que son capaces de reconocer el esfuerzo del estudiante por cumplir con sus deberes, puesto que en la mayoría de los casos “la oposición al docente está influida por una decepción vinculada con el no-reconocimiento” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 10). Lxs jóvenes estudiantes recuerdan con gozo aquellas prácticas educativas divertidas que propician la convivencia sana y el “buen ambiente” a través del juego y la música. Lo que se encuentra más apegado a las necesidades sociales y culturales de lxs jóvenes.

Para mí, sus clases eran súper divertidas, porque no eran como una clase que, te decían: Saquen la libreta, apunten ¡no! Si no que ella nos ponía diferentes juegos, pues aquí iba con esto, esto va con eso [...] en risas, buen ambiente. Todo esto era como que ¡Oye! ya le estoy entendiendo u ¡Oye! ya le estoy agarrando más la onda a esto. Me acuerdo que ella [la profesora de inglés] nos hacía discos, nos grababa discos con todas las palabras que nos teníamos que aprender (Yaredt, 18 años).

Ser un profesor “buena onda” significa para lxs jóvenes estudiantes, atenderlos, prestarles atención, comprenderlos, aconsejarlos, explicarles “la función de eso” y cómo hacerlo, simplemente, dedicarles tiempo. Acciones más humanas que pedagógicas que se encuentran en algunos libros de pedagogía, que son más una cuestión de vocación que de profesión.

Para estos ocho jóvenes resulta relevante obtener el reconocimiento por parte de los adultos, “a veces los profesores te felicitaban, y te sentías bien” (Luis, 17 años). “Hacía un trabajo y el profe como que: ¡Perfecto! Muy bien; y así como que me levantaba los ánimos [...]. Era por ratitos que me sentía con la autoestima muy alto” (Yaredt, 18 años). “El profesor me decía que yo tenía que dar la clase si quería seguir portándome mal, entonces una vez llegué a dar la clase [...], me dijo que estuvo bien, entonces pues sí me sentí bien por eso que me dijo” (Abel, 18 años). Lo que

significa para ellos que “van por buen camino” hacia la adultez, a pesar de la angustia por adquirir los mismos compromisos que perciben de sus padres.

Lxs jóvenes de secundaria son capaces de comprender y están dispuestos a trabajar en la escuela, si son guiadxs y orientadxs de una manera comprensiva, incluso, se hacen responsables de sus obligaciones como estudiantes y son capaces de reconocer sus faltas académicas, siempre y cuando el personal docente maneje la situación de manera correcta, sin gritos, ni insultos, pero sobre todo de forma justa. “Si no hacías la tarea, no te regañaba, tampoco te gritaba, pero sí [...] te decía: Es que es tu calificación y te voy a poner lo que te mereces; y te hacía como que pensar y a cumplir tus tareas y todo eso” (Luis, 17 años).

Para Mateos (1998) un docente es valorado como interesante cuando éste muestra claridad en aquello que enseña y sabe cómo exponer el tema de una forma que sea comprendido por todos y se caracteriza por ser tranquilo y afectuoso y con el cual se puede conversar fácilmente y compartir bromas con el grupo como síntoma de complicidad.

La [materia] que más recuerdo fue Química, pero fue porque por una práctica, un incidente que pasó, sus clases eran más teórico-práctico, o sea, te daba teoría, te la explicaba cómo consistía, te planteaba hasta incluso problemas que, a veces eran cotidiano, y en lo práctico te daba las instrucciones de manera clara y concisa, hasta te iba apoyando más continuamente en cómo hacer las cosas, iba mesa y mesa, iba viendo cómo iban los avances, si veía que algo estaba mal o se atrasaba, el [profesor] se quedaba un tiempo y te ayudaba, te aconsejaba o te lo explicaba otra vez el tema, te explicaba la función de eso y cómo para hacer la práctica, era buena onda el maestro (Carlos, 18 años).

Una buena práctica pedagógica debe combinar “esa parte de amistad, pero también la educativa”, con el fin de establecer vínculos de empatía con lxs jóvenes estudiantes, independientemente de la asignatura y de las características físicas de la figura docente como la edad; lo importante es que se incorporen como parte de la labor educativa “pequeñas” muestras de amistad por parte del profesorado hacia sus alumnos, puesto que son interiorizadas por los estudiantes como un premio; es algo que no se espera, pero cuando la reciben lo agradecen (Mateos, 2008).

Nos pasaba lista hasta el último, porque como le digo, nosotros nos salíamos, entonces era al último cuando ya pasaba lista, así se aseguraba de que no nos saliéramos [...], entonces el [profesor de matemáticas]

llegaba; primero nos explicaba, luego nos daba el número del tema, ya que nos daba el número del tema, nos ponía dos ejemplos y nos explicaba; después de que terminaba de explicar nos ponía, no sé, cinco o seis ejemplos, resolvíamos uno y pasábamos a que nos revisara si estábamos bien o mal, entonces ya nos decía en que estábamos mal o bien y después ya dejaba revisar a los demás, y si no las terminábamos, nos dejaba tarea (Abel, 18 años).

El fragmento anterior, demuestra que la disciplina se valora positivamente en la medida en que el personal docente la utilice como medio para mantener el control en la clase sin ser demasiado rigurosos, la enseñanza debe ser clara, precisa y además debe darse dentro de un ambiente de cordialidad, apertura, apoyo y motivación por parte del profesorado y, por último, si la personalidad del educador/a se relaciona con características como la jovialidad, paciencia, comprensión, sentido del humor e interés por lxs alumnx como personas singulares se creará un clima cordial, relajado y amigable en las relaciones interpersonales que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lxs estudiantes.

Reflexiones finales

El colectivo juvenil hoy en día se ha configurado como un sujeto con voz propia que demanda cada día ser escuchado y visibilizado, recuperar las experiencias de lxs jóvenes orienta a comprender la subjetividad individual y colectiva. El estudio de lxs jóvenes y las manifestaciones de su lenguaje exigen contar con nuevos códigos de interpretación que permitan comprenderlxs como sujetos sociales con una carga histórico-cultural que emerge de las vivencias familiares y escolares. Considerar el significado como proceso de interiorización durante esta etapa, contribuye a la configuración de la identidad social y de las identidades juveniles.

La escuela como institución formadora, y a la vez normativa, no sólo debe atender la producción de conocimiento y valores, sino que ésta tiene que llevarse a cabo de una manera consciente y reflexiva sobre las ideas y representaciones que está generando en el colectivo juvenil.

El/la joven estudiante asiste a la escuela, de manera obligada mayormente, llevando consigo una serie de situaciones personales, familiares, económicas, sociales con la que tiene que lidiar día a día, sumándose las dificultades académicas que resultan de las incomprensibles prácticas pedagógicas, que les implica llevar a costas “un peso más”, donde el eslabón más factible de soltar es la escuela, pues no resulta así para la familia ni las condiciones de origen.

Si la escuela a partir de la normatividad junto con las prácticas educativas de todos los agentes escolares que la conforman, fuera capaz de actuar con mayor flexibilidad y mostrar empatía con las batallas internas por las que el/la joven estudiante atraviesa, sin caer en las complacencias, el abandono escolar prematuro disminuiría. Los agentes escolares –directivxs, profesorxs y padres de familia- construyen un significado diferente al del joven que ante un mismo significante denominado escuela la imagen que tiene cada uno de ellos difiere bastante; mientras que unos acuden para convivir, otros acuden para tratar de enseñar.

Por un lado, se encuentran lxs jóvenes que, aunque reconocen que asistir a la escuela ha contribuido a su desarrollo personal y laboral en un futuro próximo, la escuela es para ellxs un lugar de reunión con los amigxs, donde socializan sus problemas, comparten sus intereses y encuentran una gran identificación de sus sentimientos y emociones, similar a un grupo de apoyo; por otro, existen los actores quienes tienen a cargo el proceso de enseñanza con un significado diferente, donde lxs jóvenes asisten a la escuela para ser aleccionados a través de un currículo escolar que no atiende las expectativas, intereses y necesidades educativas de lxs jóvenes. Por lo que, el “mundo escolar” y el “mundo juvenil” persiguen diferentes objetivos porque su razón de existir es completamente distinta.

Sin embargo, sería útil que la escuela como estructura social, considerara dentro de su modelo pedagógico atender o relacionar la función de formar, enseñar y preparar para la vida de tal manera que se relacione con los intereses, expectativas, problemáticas y necesidades de lxs estudiantes, tratando de hacer un “ensamblaje subjetivo-cognitivo” en vez alojar ambos propósitos de manera separada.

Finalmente, queda expuesta la necesidad de brindar formación al profesorado a partir de una reflexión que focalice su atención en los procesos de enseñanza orientados hacia lxs jóvenes, específicamente, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de lxs profesorxs y de la institución escolar que muestran ser las más representativas en la construcción de los significados de lxs jóvenes que abandonan anticipadamente la escuela, dirigiéndolas hacia la comprensión del “ser-joven” y sus características, y en general de lxs estudiantes como “personas”, sin importar el nivel educativo que cursen, y no únicamente orientadas hacia el almacenamiento y evaluación de los saberes.

Referencias bibliográficas

Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123. Recuperado de: shorturl.at/chimx. Consultado el 10 de febrero de 2018.

Alvarado, S.V., Martínez, J. E. y Muñoz, D.A. (2009). Conceptualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 7(1), 83-102.

Arango, L. G. (2006). Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional. *Siglo del Hombre Editores*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación/Colorama.

Ávila, H. y Cruz, T. (2006). Juventudes en la posmodernidad mexicana. *JóvenEs, Revista de estudios sobre juventud*, 10(24), 182-200.

Bourdieu, P. (1984). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173. México, Grijalbo. Recuperado de: shorturl.at/biKN1. Consultado el 2 de marzo de 2020.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.

Castro, G. (2007). Jóvenes: la identidad social y la construcción de la memoria. *Última década*, 15(26), 11-29.

Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>. Consultado el 17 de junio de 2019.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=838/83811585003>. Consultado el 08 de enero de 2020.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9-11. España: Editorial Losada.

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. España, Barcelona: Ediciones Península.

Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Echavarría, C.V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de: shorturl.at/uEFL6. Consultado el 10 de marzo de 2020.

Feixa, C. (1998). De las culturas juveniles al estilo. En: Pérez, M. (2006) (coord.). *Antología de lecturas*, 215-238. Recuperado de: shorturl.at/jrHT3. Consultado el 17 de julio de 2019.

Gadamer, H. G. (2015). *El giro hermenéutico*, Madrid, España: Cátedra.

Gracia, J. (2017). Autosuperación hermenéutica de la cultura en la interculturalidad. Hacia una lectura intercultural de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. *Ideas y Valores*, 66 (164), 265-280. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/50022/65416>. Consultado el 15 de agosto de 2019.

Guerra, M. I y Guerrero, M. E. (2012) ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En: Weiss, E. (coord.) *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES, 33-62.

Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 2-37. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/995>. Consultado el 15 de febrero de 2020.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, 10 (20), 228-240. Recuperado de: shorturl.at/lwFO8. Consultado el 18 de julio de 2018.

INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.

Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>. Consultado el 02 de junio de 2020.

Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Margulis y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: Cubides, H., Laverde, M.C. y Valderrama, C. (editores). *Viviendo a toda. Jóvenes*,

territorios culturales y nuevas sensibilidades. 3-21. Recuperado de: shorturl.at/gqvF7. Consultado el 15 de febrero de 2018.

Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Revista digital de Cultura de la OEI*, 0, 7-15. Recuperado de: <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1199.pdf>. Consultado el 22 de marzo de 2019.

Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 285-300. Recuperado de: shorturl.at/lzJX2. Consultado el 10 de septiembre de 2018.

Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145. Recuperado de: shorturl.at/alouW. Consultado el 04 de enero de 2018.

Mendoza, H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral*, 18(52), 193-224. Recuperado de: shorturl.at/aKW36.

Mørch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. *JóvenEs, Revista de estudios sobre Juventud*, 1, 78-106.

Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128002> Consultado el 19 de abril de 2017.

Paulín, H.L., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C.J., Rodigou, M. y Guido, B. (2011). La Representación Teatral Como Dispositivo de Investigación Cualitativa para la Indagación de Sentidos Sobre la Experiencia Escolar con Jóvenes. *Psicoperspectivas*, 10(2), 134-155. DOI:10.5027. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>. Consultado el 15 de febrero de 2019.

Pérez-Sánchez, R., Aguilar-Freyan, W., y Viquez-Calderón, D. (2008). Construcción social de la juventud y el papel percibido de los medios desde la perspectiva de los jóvenes. *Actualidades en psicología*, 22(109), 43-66.

Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. En G. M. Carrasco, Gabriel Medina (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174. Recuperado de: shorturl.at/dsW08. Consultado el 10 enero de 2019.

Rodríguez, E. (2001). Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México, IA/Unicef/Cinterfor-OIT/RET, 27-58. Recuperado de: <https://ibero.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck2.pdf>. Consultado el 11 de marzo de 2020.

Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. E.U.A.: Universidad de California. Recuperado de: <https://escholarship.org/content/qt58p2c3wp/qt58p2c3wp.pdf>. Consultado el 17 de febrero de 2017.

Souto, S. (2007). Introducción: juventud e historia. *Revista Española de Historia*, LXVII (225), 11-20. Recuperado de: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/162853/1/33-33-1-PB.pdf>. Consultado el 28 de febrero de 2020.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148. Recuperado de: shorturl.at/EJZ39. Consultado el 13 de abril de 2018.

Zorrilla, Margarita (2004). La educación secundaria en México: al filo de su *reforma*. *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55120106>. Consultado el 2 de junio de 2020.