



LA FORMACIÓN EN EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO: LAS TRAYECTORIAS SOCIALES DE JÓVENES QUE LO ABANDONARON

Susana López Espinosa

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Sede Toluca

Carlos Reyes Torres

Facultad de Geografía Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen:

La ponencia se basa en una investigación concluida sobre las trayectorias sociales de jóvenes que abandonaron el telebachillerato comunitario (TBC). El problema de investigación considera las condiciones de su funcionamiento y el reconocimiento de que esta opción escolar difícilmente garantiza condiciones para recorridos escolares exitosos. Las preguntas de investigación son ¿Cómo se interrelacionan las condiciones socioeconómicas familiares y locales con las trayectorias de los jóvenes que ingresan y abandonan el TBC? ¿Cómo influyen los dispositivos institucionales del TBC en las trayectorias de los jóvenes?. Las trayectorias sociales constituyeron una herramienta conceptual para indagar cómo se intersectan lo estructural, las condiciones de existencia y los esquemas con los que cada individuo interpreta su condición y contribuye a transformarla o mantenerla. Se realizaron entrevistas narrativas a tres jóvenes de distintos planteles ubicados en el estado de México. Los resultados muestran que el TBC representó una oportunidad de formación en relación con las disposiciones y habilidades prácticas; así como valores que constituyen mapas para orientar las acciones de los jóvenes, sustentadas en valores como el trabajo colectivo, la interacción, el conocimiento y valoración de sus comunidades.

Papabras clave: jóvenes, abandono, trayectorias sociales, bachillerato, narrativa

Introducción

En México, la Educación Media Superior (EMS) ha sido escenario de diversas iniciativas de políticas tendientes a su diversificación. Frente a las deficiencias de acceso, calidad y eficiencia que prevalecen, el establecimiento de opciones escolares que resultan de bajo costo para la administración y que permiten la supuesta optimización de recursos existentes propició el establecimiento del telebachillerato comunitario (TBC) en localidades rurales y urbano marginales. Teniendo en cuenta las condiciones de su funcionamiento y que ésta opción escolar difícilmente garantiza condiciones para recorridos escolares exitosos, las preguntas de investigación fueron ¿Cómo se interrelacionan las condiciones socioeconómicas familiares y locales con las trayectorias de los jóvenes que ingresan y abandonan el TBC? ¿Cómo influyen los dispositivos institucionales del TBC en las trayectorias de los jóvenes que ingresan y abandonan el TBC?

Las trayectorias sociales constituyeron una herramienta conceptual para indagar cómo se intersectan **lo estructural** (determinado por instituciones, políticas, programas pero también por prácticas sociales que moldean esquemas de acción) **lo subjetivo** (expectativas, valoraciones, decisiones y acciones), **las condiciones de existencia** y **los esquemas con los que cada individuo interpreta su condición y contribuye a mantenerla o transformarla**.

El propósito fue identificar en estas interrelaciones lo que el TBC les *dio o les ha dado* a través de programas, objetivados en capacidades o recursos de diversa índole, o bien en otro tipo de acciones e interacciones escolares, que aún sin estar institucionalizadas, han resultado de *utilidad* en los recorridos emprendidos por los jóvenes.

El problema de investigación

Considerando al TBC en el conjunto de la EMS se observa que uno de los principales problemas son las dificultades para garantizar recorridos escolares exitosos, ya que es la alta deserción o abandono y baja la eficiencia terminal, resultado de una compleja combinación de factores escolares y extraescolares (Tuirán, 2013)

Weiss y sus colaboradores (2014) señalan que el abandono no es siempre un acto deseado, 58% de los encuestados en la Encuesta Nacional sobre Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) quería seguir estudiando en el momento de desertar. Los estudios biográficos muestran que las trayectorias de muchos jóvenes de sectores populares son fragmentadas y reiterativas. No pocos, después de dejar la escuela buscan regresar para terminar sus estudios.

Las trayectorias sociales de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad y pobreza son posibilidades para evaluar los límites y alcances de las políticas y dispositivos orientados a apoyarlos, específicamente en un subsistema como el del telebachillerato que no obstante su crecimiento, aún no existen estudios sobre su impacto real en localidades rurales y urbanas marginales.

Las preguntas de investigación son ¿Cómo se interrelacionan las condiciones socioeconómicas familiares y locales con las trayectorias de los jóvenes que ingresan y abandonan el TBC? ¿Cómo influyen los dispositivos institucionales del TBC en las trayectorias de los jóvenes que ingresan y abandonan el TBC?

Construcción teórico-metodológica

El estudio de las trayectorias sociales tomó como base una perspectiva sociocultural, construida con aportes sociológicos de Bourdieu y culturales de Gramsci sobre las historias de vida. La conexión teórica de ambos planteamientos la describe Burawoy (2014) de la siguiente manera:

Ambos se centraron en lo que Gramsci llamó las superestructuras y Bourdieu denominó campos de dominación cultural. Ambos dejaron de lado el análisis de la economía propiamente dicha para focalizarse en sus efectos, en los límites y oportunidades que creaba para el cambio social. Los dos pretendieron trascender lo que consideraban la falsa oposición entre voluntarismo y determinismo, o entre subjetivismo y objetivismo.(Burawoy, 2014).

Para ambos la historia oral es un recurso que en cada uno tiene un horizonte de interpretación distinto, para Gramsci, las autobiografías son la posibilidad de acceder a las clases subalternas, en términos de rupturas y continuidades: a lo largo del recorrido que las personas o familias transitan, recorridos en los que surgen 'hitos' o momentos significativos momentos claves o 'nudos' en los que se entrecruzan múltiples dimensiones –no sólo la económica. A veces estas trayectorias se desarrollan sin presentar rupturas profundas, lo que le da un marco de continuidad a lo largo del tiempo (Ferrarotti, 2006).

A pesar de que tanto Bourdieu como su colega Passeron (1989, citado por Longa, 2010) hicieron fuertes críticas a las historias de vida como instrumento de investigación sociológico, Según este último se trata de encontrar una postura intermedia entre el extremo biográfico, que otorga centralidad al relato textual de los sujetos investigados, y el estructuralismo metodológico que no quiere conocer más que los sistemas de relaciones donde el devenir individual no es sino un simple portador de la estructura.

Desde esta perspectiva sociocultural el sentido que le damos a la trayectoria social de los individuos en esta investigación fue el de procesos en los que convergen situaciones estructurales e historias personales y familiares. El punto de partida fueron las historias personales, en las que se articulan historias en distintos escalas y ámbitos, para reconstruir, a través de las trayectorias de jóvenes que abandonan el TBC indicios de prácticas institucionales excluyentes pero también los vínculos sociales que logran mantenerse. Lo cual supuso indagar los espacios simbólicos que se caracterizan por ser activos, se recomponen colectivamente de diversas maneras. Espacios en los que participar implica un conjunto de acciones en las que se amalgaman habilidades, conocimientos, esfuerzos y recursos que las personas ponen en juego para hacer lo que ellos consideran valioso para sus vidas (López, 2016).

La recopilación de información

Se realizaron entrevistas narrativas a dos mujeres y un hombre que abandonaron los estudios en planteles del TBC, éstos se ubican en el estado de México, dos en comunidades rurales y uno en la periferia de la capital. Una de las jóvenes concluyó estudios de bachillerato en otra modalidad, la otra se casó y se dedica a su hogar, el joven es empleado de un comercio. Se tuvo especial cuidado en mantener la forma dialógica en las narrativas para configurar el “campo” de interés para los participantes, configurado por temas que iban saliendo en las entrevistas y la producción interlocutiva de los relatos (Arfuch,).

El procesamiento de la información y el análisis

Los relatos se registraron en audio, posteriormente se transcribieron, identificándose variables en relación con el posicionamiento de jóvenes en sus contextos familiares, los motivos por los que ingresaron y abandonaron el TBC, sus percepciones sobre el funcionamiento de esta modalidad, sus proyectos al abandonar estos estudios, los conocimientos aprehendidos en el TBC.

Hallazgos

Trayectorias sociales de los jóvenes que abandonaron el TBC: entre lo estructural y lo subjetivo

Cada uno de los tres jóvenes, desde su posición, describe distintas cosas en relación con lo que valoró de la experiencia de estar en el TBC

Marcela relata:

Para mí fue algo distinto estar en la escuela con compañeros que venían del lugar en donde está la escuela o de otros lugares cercanos, me gustó mucho porque todos nos llevábamos muy bien. En esa escuela yo veía cómo lo que interesaba era que compartiéramos todos, en el trabajo, en los descansos, no había competencia, era más bien la ayuda, llevamos bien.

Regina relata: al principio, como yo llegué hasta septiembre, me sentía rara y al mismo tiempo llegaron los que estaban en otra prepa...había compañeros que venían de otros lugares, algunos eran ya grandes pues aquí podían entrar a la edad que ellos querían... unos ya tenían como veintidós y entonces ya eran grandes, a comparación de nosotras que teníamos quince, dieciséis, una amiga entró de catorce, éramos muy chiquitas,

¿De las materias?, no ya no me acuerdo cómo se llamaban, pero sí un tiempo vino un maestro que nos daba dos materias y así nos podíamos juntar a trabajar en equipo y nos dejaba trabajo y nos podíamos juntar con el otro y así platicando y a la vez trabajando y la verdad era que eso sí me gustaba y había otro que no me gustaba porque era bien ordenado y en su clase tenías que estar sentado por número de lista... y eso no me gustaba porque ya no podía uno sentarse con sus amigas.

En las valoraciones de las jóvenes lo que van poniendo en juego son sus identidades, para Marcela lo que es relevante es la posibilidad de compartir con jóvenes pobres que habitan en una pequeña localidad pobre y la posibilidad de tener una relación que se aproxima a lo comunitario; para Regina, sus valoraciones están en relación con la edad, ella y su grupo de amigas cercanas representa para ella un grupo de jóvenes “chiquitas”.

Roberto lo que valora de su escuela es que aunque no tenía muchos recursos, se mantenía muy limpia y ordenada, también habla de la relación con sus compañeros: aquí todo era más tranquilo, nadie se pasaba, aunque todos son alegres, pero es distinto a allá de donde yo soy, son todos eran respetuosos pero como desconfiados, bueno, no todos, sí tuve algunos amigos, había uno que hasta me llegó a invitar a su casa. Su mamá era buena gente, me daba consejos para que me siguiera portando bien y cumpliera en mi escuela.

En relación con el trabajo escolar, las valoraciones de cada uno también son distintas, Marcela relata:

Me gustaba mucho la forma de trabajo, como sólo eran tres maestras y en el primer semestre sólo éramos como treinta, todos nos llevábamos muy bien, ellas nos apoyaban mucho, cada una nos daba distintas materias, no había libros ni materiales, pero ellas nos traían algunas guías, también nos dejaban trabajos en equipo. De las tres maestra una era la coordinadora, otra de las maestras trabajaba también en el Conalep, una enseñaba las materias de Comunicación, otra las de Matemáticas y creo que también se llamaba ciencias experimentales y la otra de ciencias sociales. Sí nos enseñaban todo muy bien, nos ponían ejercicios y hacíamos muchas cosas prácticas, también en cada semestre hacíamos un proyecto comunitario... Además entre ellas se ponían de acuerdo para que lo que veíamos en una materia nos sirviera también para otras y entonces había mucha comunicación y todos trabajábamos muy bien.

En relación con el trabajo escolar Regina recuerda:

Pues al inicio ellos [los profesores] nos dijeron cómo íbamos a trabajar, ya nos dijeron cuáles eran las materias, nos dieron como un horario para ver a qué hora nos tocaban... las materias, pues, cada una, aunque los profesores nos daban cada uno varias materias por ejemplo, en el transcurso de la tarde sí íbamos cambiando, primero entraba uno, dos daba una materia, después otro y así.

Tanto Marcela como Regina estudiaron una parte de sus estudios de bachillerato en una preparatoria oficial, por lo que en sus relatos comparan ambas experiencias. En el caso de Marcela el relato de la otra escuela aparece en el momento en el que ella decide abandonar el TBC, a diferencia de Regina que el relato de la otra escuela aparece como una etapa previa a su ingreso al TBC, por lo que la comparación se da en la parte inicial de su relato.

Regina describe:

Cuando llegué aquí, sí vi las diferencias, porque aquí ni había materiales ni nada, lo que ellos nos decían, pues nosotros lo teníamos que escribir, y allá pues había libros, aunque también ya nos habían dicho que los teníamos que comprar, ya si no había libros pues ya buscábamos en internet en las computadoras y ya y pues aquí no hay nada, y pues sí, sí sentí mucho la diferencia cuando me vine para acá, pero había que aprovechar la oportunidad de tener a la mano la escuela... sí allá en la otra prepa sí había computadoras que nosotros podíamos utilizar y también internet, aquí creo que había internet en las mañanas, con los de la telesecundaria, pero nosotros, pues no. Allá tenía uno todo, tenía uno computadoras, tenía uno libros y cuando llegó uno aquí no había nada, fue muy diferente, todo fue muy diferente. Aquí no hay biblioteca, bueno, sí la hay pero ya todo se está descomponiendo, ya son muchas generaciones las que pasaron y no se ha usado, ya muchos libros se mojaron, por la humedad que se le metía. [S: *¿Por qué se mojaron, por qué nunca los utilizaron?*] Pues por el pueblo mismo, porque como a lo mejor es una escuela de bajos recursos, pues ya ve que luego no quieren apoyar y en el lugar en que están, se mojaban... están aquí en el salón de en medio, hay una pequeña biblioteca y según que un laboratorio, pero ya cuando nosotros llegamos no se utiliza para nada. Hay ahí algunos materiales que según se utilizan para hacer experimentos pero no, y pues los materiales que uno necesitaba, pues no los había.

La experiencia de Regina y de Marcela fue muy distinta en el TBC, no sólo por las diferencias en cuanto a espacio y tiempo en los que cada una lo vivió, sino por la disposición de cada una para la vida en la escuela y el sentido que cada una le daba a su paso por la escuela preparatoria.

Para Roberto su experiencia en el TBC representó la oportunidad de aprender con profesores comprometidos con que los estudiantes aprendieran. En su experiencia si bien cada profesor impartía las materias que corresponden a cada campo de conocimiento, los estilos de enseñanza de cada uno eran muy diferentes.

Para Marcela, estudiar en el TBC representaba una oportunidad de formación no sólo por lo que ahí aprendía en cada una de las materias, sino por las interrelaciones con los compañeros y los profesores tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje, como en todas las actividades de la vida escolar.

Para Marcela y sus papás lo que constituía un problema era la ubicación del CBT, en una zona que Marcela denomina de riesgo porque es un área de influencia de un grupo de narcotraficantes y, por tanto, una zona de constantes enfrentamientos armados. En el relato de Marcela se observan varios capitales puestos en juego, por un lado, el sentido práctico les alerta a ella y a sus papás del lugar que debe ocupar Marcela para alcanzar sus metas, y por el riesgo que implica estudiar en el TBC, por las cuestiones de inseguridad social, no es el lugar en el que ella debe permanecer. Por otra parte las indagaciones y trámites que ella y su mamá hacen para abandonar una escuela e ingresar a otra, implica la posesión de un capital cultural que las orienta en dónde y cómo deben moverse, a qué sujetos deben aproximarse y con qué finalidad, qué espacios abandonar y a qué espacios acceder.

En el caso de Regina, volvemos a los capitales puestos en juego, a pero sobre todo a la cuestión subjetiva que finalmente domina en la decisión de en dónde estar o qué hacer. Al preguntarle, por qué decidió abandonar el TBC relata:

Pues es que en mi casa tenía problemas, pues es que pues con mi hermano el mayor, sentía que le daban prioridad a él, me sentía como menos, no se la verdad cómo decirlo, me sentía triste, no me sentía bien, y con mis amigas estaba bien, pero un día además llegó esa persona y yo dije pues ya, yo para no darles problemas, yo dije yo a lo mejor les estorbo y así, yo era lo que pensaba, así muchas cosas, pues yo pensaba de estar ahí con ellos yo mejor me voy con esa persona, tal vez así cambie mi vida y pues sí cambió mi vida y ...gracias a dios me tocó una persona que se preocupa por mí y ahora más que nada por nuestra bebé porque tenemos una niña, yo digo, aunque él no está aquí conmigo, él está en Estados Unidos trabajando estuvimos viviendo como un año y luego pues ya se fue...

En el relato de este tramo de las trayectorias de Marcela y de Regina se pueden observar esos campos sociale/culturales en los que ellas se mueven y que estructuran sus formas de actuar y de pensar, son estructuras permeadas por prácticas sociales existentes más allá del ámbito familiar, personal. Son estructuras que chocan o coinciden con las formas en las que cada una percibe su mundo social inmediato y construye para sí una representación del lugar que espera ocupar en él y realiza acciones para estar ahí, donde cada una pretende.

La formación que el TBC les dio a los jóvenes que abandonaron los estudios

A excepción de Regina quien abiertamente expresa no acordarse de nada que haya aprendido y que actualmente o en algún momento de su vida le haya sido útil, Marcela y Roberto refieren, tanto explícita como implícitamente diversos conocimientos, capacidades, experiencias que adquirieron en el TBC y les han sido útiles.

Las disposiciones y habilidades prácticas. De acuerdo con Bourdieu, y Passeron (1998) éstas son adquiridas dentro de una trayectoria que provee de un sentido práctico para saber cómo realizar ciertas actividades, sin que haya sido necesario enseñarlas, pues son producto de la interiorización de condiciones y esquemas mentales adquiridos de forma no intencional. Si bien hay una serie de disposiciones y habilidades como leer, escribir, investigar, que son adquiridas en todo el proceso formativo, tanto escolar como no escolar, se refuerzan y ponen en juego en el telebachillerato, los conocimientos y actividades precisas a los que los jóvenes entrevistados hacen referencia refuerzan tales acciones.

Los valores y prácticas del grupo de pertenencia (Bourdieu, 1991, citado por Sánchez, 2007); las interacciones en un espacio escolar como el telebachillerato, diseñado curricularmente para propiciar la acción colectiva en la enseñanza a través de proyectos transversales en los que pueden coincidir los contenidos de las diferentes materias y el diseño de acciones orientadas al desarrollo de la comunidad,

constituyen mapas para orientar las acciones de los jóvenes, sustentadas en valores como el trabajo colectivo, la interacción, el conocimiento y valoración de la comunidad, como condiciones para propiciar su desarrollo.

Estas formas de trabajo que son inherentes al modelo pedagógico de esta opción escolar, no requieren de la repetición constante durante las clases de cuáles son los valores que los jóvenes deben practicar, ni de buenos consejos sobre las prácticas que son socialmente deseables, sino que el diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje, de las que se hacen cargo los tres profesores que trabajan en el plantel.

También consiste, según la misma Rosalba Sánchez (2007) en un conocimiento práctico incorporado que ayuda a los sujetos a elegir aquellos objetos, prácticas y procesos con los que puede sacar mayor provecho a sus inversiones, lograr mejores posiciones y ubicarse donde esté el valor; respetando las reglas y regularidades del campo (Bourdieu, 1991, citado por Sánchez, 2007). En la formación que el TBC les dio a los jóvenes que lo abandonaron, los jóvenes aluden conocimientos específicos tales como los siguientes:

- En inglés, la conjugación de tiempos verbales. “Esto me sirvió mucho cuando ingresé a la otra preparatoria.
- En matemáticas, lo de ... estadística y... probabilidad, eso me gustaba mucho.
- En matemáticas todo lo que vimos de proporciones, es que el maestro no los explicaba y luego lo aplicábamos en la clase de química. Esto también me sirvió en la clase de química, pero también ahí aprendí muy bien la regla de tres.

Conclusiones

En relación con el abandono escolar:

- En el hecho del abandono escolar se cruzan factores subjetivos con factores estructurales, si bien ambos están intrincados en las formas de actuar y de pensar en los jóvenes, es claro el peso que tiene la dimensión estructural, sobre todo a escala macrosocial, ya que son los problemas sociales que se enfrentan a nivel nacional los que afectan la vida de las comunidades, afectan las condiciones de vida de los jóvenes y sus familias y finalmente propician que los jóvenes abandonen los estudios en el bachillerato, ya sea para buscar opciones escolares ubicadas en lugares más seguros o para asumir responsabilidades familiares.
- También se reflejan condiciones estructurales que reflejan formas de ser y de actuar valoradas por grupos particulares, como el hecho, para algunas mujeres, de casarse y “tener un hombre que las cuide”. Estas condiciones estructurales, que socioculturalmente comienzan a ser desplazadas, se conectan con factores subjetivos, ya que resultan significativas para abandonar la escuela.

En relación con el telebachillerato:

- Los detractores de esta opción escolar destacan su ubicación en localidades rurales y urbano marginales, con el argumento de que es una escuela para pobres. Si bien carecen de recursos tecnológicos y de instalaciones propias, lo que propicia constantes problemas en su funcionamiento, el diseño de lo que constituye propiamente el modelo pedagógico basado en tres líneas disciplinares a cargo de tres maestros, el diseño de materiales curriculares, las asesorías a los profesores y, sobre todo el gran compromiso que los profesores tienen para guiar los procesos de enseñanza de los estudiantes, hacen que sea una opción escolar ampliamente valorada por los jóvenes y sus familias.
- La organización y funcionamiento escolar sostenido en tres maestros en total junto con una educación tendiente a la vinculación con y al desarrollo de las comunidades; además de las interconexiones entre las materias derivadas del modelo pedagógico, propicia que haya un sentido colectivo en el trabajo y en la formación, lo que hace ver a los estudiantes otras posibilidades de interacción con los compañeros más cercanas a la colaboración que a la competencia.

En relación con las trayectorias sociales

- Mirar las trayectorias sociales implican la necesidad de mirar los desplazamientos y recorridos de los jóvenes en la interacción de distintos campos que en conjunto orientan las distintas posiciones que van teniendo en la vida y las percepciones, valoraciones y expectativas que van construyendo.
- Las trayectorias sociales abren posibilidades para mirar esos recorridos en la conjunción de una dimensión estructural constituida por las normas y patrones de acción de los diversos ámbitos sociales en los que los jóvenes se mueven, pero también de una dimensión estructural constituida por condiciones macrosociales que configuran, como sucede actualmente condiciones de inseguridad y violencia, que pone en constante riesgo la vida de los jóvenes y sus familias.

Referencias

Burawoy, Michael. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu, en *Gazeta de Antropología*, 2014, 30 (1), Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/GA-30-1-14-Michael-Burawoy1.pdf>

Ferrarotti, Franco. (2006). *Historias de vida y Ciencias Sociales*. Entrevista a Franco Ferrarotti, por Iniesta, Montserrat y Feixa, Carles, periferia, Recuperado de www.periferia.name.

Longa, Francisco (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

López, Susana. (2016). Las políticas sociales de combate a la pobreza, repercusiones en la vida de jóvenes de preparatoria y sus familias. Informe final de investigación 2016. ISCEEM. Doc. Mimeogr

Passeron, Jean-Claude (1989) « *Biographies, flux, trajectoires* », *Enquête, Biographie et cycle de vie*, Recuperado de: <http://enquete.revues.org/document77.html>

Weiss, Eduardo, Bernal, Enrique, Mejía, Juana y Quesnel, Yuri. (2014). *El abandono escolar en la Educación Media Superior*. Informe final para la Dirección General de Investigación Estratégica, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República: México.