

#### UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

## TRABAJO DE GRADO

Presentado para optar al título de:

# LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA (SOCIÓLOGO)

	significado de la escolari na aproximación a su repr	una zona
	form, in	 
Realizado p	oor: Adriana Rodríguez	
Profesor gu	ía: Alberto Grusón	

### RESULTADO DEL EXAMEN:

Este Trabajo de Grado ha sido eval calificación de: dieciocho	uado por el Jurado Examinador y ha obtenido la (18) puntos.
Nombre: Blas Regnault	Firma: Mull
Nombre: Man'a Elena Villegas	Firma: ofpur Elice Villeys 18 TACHETAN
Nombre: Alberto Gruson	Firma:
Caracas, 18 de julio de	2006

## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CUADROS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	9
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
OBJETIVOS	19
OBJETIVO GENERAL	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
MARCO TEÓRICO	20
LA PERSPECTIVA DEL SUJETO	20
CONSTRUCCIONISMO SOCIAL	23
EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	25
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	28
MARCO METODOLÓGICO	33
MÉTODO	33
CAMPO DE ESTUDIO	35
UNA BREVE DESCRIPCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO	35
TIEMPO EN EL CAMPO DE ESTUDIO	36
POBLACIÓN	37
LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA Y UBICACIÓN DE LOS POTENCIALES I	
	37
LOS VALORES DE LAS VARIABLES FILTRO	43
LA TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	44
LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS	45
LOS LUGARES Y LOS SUJETOS DE LAS ENTREVISTAS	46

ANALISIS DE RESULTADOS	49
BREVE CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ESCOLARES	49
BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS JÓVENES DE LA ESCUELA	51
PALABRAS QUE REPRESENTAN	53
LAS CATEGORÍAS DEL ESTUDIO	54
EL LICEO EN LA RUTINA DIARIA DEL JOVEN	54
AFECTOS	56
TRABAJO	58
SECTOR EL PASO	59
UNA MIRADA AL LICEO	60
UNA MIRADA A LAS NORMAS, SU CUMPLIMIENTO Y LAS SANCIONES. EL RETO A LA AU	TORIDAD
	62
MIS VIVENCIAS	66
LOS DISTURBIOS ESTUDIANTILES	70
UNA MIRADA A LA VIOLENCIA ESCOLAR	73
ENTRE AMIGOS Y COMPAÑEROS	76
UNA MIRADA A LOS PROFESORES	79
DROGAS, ALCOHOL Y CIGARRILLOS ENTRE LOS ESCOLARES	83
FIESTAS Y MATINÉES ¿PELIGROSA DIVERSIÓN?	85
¿Y PARA QUÉ EL LICEO? SU UTILIDAD EN MI PROYECTO DE VIDA	88
¿QUE REPRESENTA EL ÉXITO Y EL FRACASO?	95
ACERCA DEL DESEMPEÑO Y LA PROSECUCIÓN	98
LICEO; EL PÚBLICO Y EL PRIVADO	104
EL CENTRO DE ESTUDIANTES	105
LA ESCOLARIDAD: UNA APROXIMACIÓN A SU REPRESENTACIÓN SOCIAL	112
EL BACHILLERATO: LOS ESTUDIOS	113
EL LICEO	114
LOS PROFESORES	116
EL BUEN ALUMNO	118
CUANDO SE SALE MAL Y CUANDO SE SALE BIEN	119
EL ÉXITO Y EL FRACASO	119
EL CENTRO DE ESTUDIANTES	121
CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS	128
ANEXOS	134

## ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. CATEGORÍAS SURGIDAS DEL CRUCE DE LAS VARIABLES FILTRO	40
CUADRO 2. FRECUENCIA DE LAS PERSONAS QUE TRABAJN POR OCUPACIÓN	51
CUADRO3. PALABRAS QUE CON MAYOR FRECUENCIA LOS ESTUDIANTES ASOCIAN CON EL LICEO	53
CUADRO 4. RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LA CONDICIÓN DE NOVIAZGO	57

#### RESUMEN

En la investigación el lector encontrará lo que es la mirada que dan los estudiantes a la escuela. Se busca indagar específicamente acerca del significado de la escolaridad para los jóvenes de un liceo de zona popular. Esto con tres objetivos parciales que ayudan a cubrir el objetivo general. El primero trata de una caracterización de las familias de los escolares y de ellos mismos; el segundo y el tercero de la identificación y descripción del proceso de objetivación y del proceso de anclaje de las representaciones sociales, respectivamente. Las teorías que guían la investigación son la perspectiva del sujeto de Giddens, el construccionismo social de Berger y Luckmann, el interaccionismo simbólico de Blumer y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet. El estudio tiene un enfoque fenomenológico, su diseño es de carácter cualitativo, el método usado es la etnografía, y la técnica de recolección de datos varió entre la entrevista a profundidad, el cuestionario auto administrado y la observación participante conforme al objetivo a cumplir. El análisis de datos de la información obtenida por el cuestionario, y utilizada básicamente para la caracterización, se realizó por medio de la construcción de cuadros de frecuencia que reflejaran el estado de las variables consideradas más importantes. Mientras que el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas se realizó en función de la trascripción textual de las mismas, a partir de donde se comenzó a organizar el discurso de los entrevistados en torno a temas comunes que se agruparon bajo nombres que describían su contenido y que se refinaron durante el estudio. El resultado final, fueron las representaciones que giran alrededor de esta institución, con sus respectivas fases descritas, que eventualmente ayudan o no al estudiante a interpretar su realidad escolar, a actuar en función de ese algo valorado y a justificar las razones de su hacer. En las conclusiones el lector encontrará la conexión de la contextualización con las representaciones emergentes buscando de esta forma destacar los resultados más importantes de la investigación y sus significados para el autor.

## INTRODUCCIÓN

A partir de la segunda mitad del siglo veinte, en la época de la posguerra, la educación era considerada como un elemento que coadyuvaba al desarrollo de los países, por lo que se comenzó a producir el fenómeno de la expansión educativa. A partir de este momento y conforme iba aumentando la demanda se deterioraba cada vez más el sistema educativo y crecía la diferenciación de la calidad de los conocimientos recibidos en los distintos estratos de la sociedad.

Si bien lo anterior es considerado una falla del sistema educativo, la responsabilidad no debe caer sólo sobre este, por lo que es menester también observar las relaciones que los estudiantes sostienen con la escuela, sin ignorar como lo afirman Bourdieu y Passeron (1972) variables como origen social, sexo o cualquier otra característica del pasado escolar. Esto dado que la relación que cada uno de los estudiantes que se ha mantenido en el sistema sostiene con su clase social de origen, domina e informa acerca de la relación que se entabla con el sistema, ya que sus aptitudes y disposiciones respecto a la escuela llevan la marca de todo su pasado escolar.

Para vislumbrar esta relación del joven con la escuela es necesario verlo como sujeto social que se encuentra en continua evaluación de sus posibilidades. En su subjetividad, el escolar asigna más importancia a algunos aspectos que a otros de la vida social, esto gracias al significado que les otorga por medio de su sistema simbólico y de representaciones; estas representaciones le sirven de marco interpretativo de su realidad, conforme a lo cual orienta su acción.

Por lo dicho precedentemente es que el enfoque adoptado en este estudio fue de tipo fenomenológico. Siendo el análisis cualitativo el diseño metodológico usado, y dentro de la

gran gama de métodos que este plantea, la etnografía considerada el más adecuado para comenzar un estudio de esta índole.

Los supuestos teóricos que orientaron el desarrollo de esta investigación reconocen al actor social como sujeto cognoscente con una interioridad que es constreñida por la estructura y a la vez habilitante de la misma, con lo cual es capaz de modificarla e ir construyendo conocimiento social que le hace actuar en función de una cosa u otra por medio de autoindicaciones. Se utiliza entonces la perspectiva del sujeto de Giddens, el construccionismo social de Berger & Luckmann, el interaccionismo simbólico de Blumer y, por supuesto, la teoría de las representaciones sociales cuyos principales expositores son Moscovici y Jodelet.

Las tres primeras dieron pistas acerca del proceso subjetivo de los actores sociales y de cómo funciona la construcción social del conocimiento. También sirvieron de guía en la elección del método y la herramienta de recolección de información utilizada en el estudio.

Dado que el significado es expresado en la acción, y que el individuo puede justificar las razones de su actuar discursivamente se ha considerado la entrevista a profundidad como la estrategia más acertada de recopilación de datos, debido a que su función principal es producir el discurso motivacional de un individuo ante objetos y situaciones sociales determinadas.

Dicho lo anterior es posible afirmar que adicionalmente, las teorías proporcionaron validez a la información recabada; garantizando que se utilizaron medios adecuados para el fin buscado.

La cuarta y última teoría fue utilizada básicamente como una guía para la construcción de la representación social. Esta ayudó a identificar en los discursos de los entrevistados los elementos que forman una representación social, y en esta medida benefició el cumplimiento del objetivo general de la investigación: Indagar acerca del significado de la escolaridad a modo de representación social para jóvenes de un liceo de zona popular.

En esta investigación el significado se entenderá como una elaboración social, una creación que se desprende de las actividades de los individuos y a través de las mismas. Y la noción de escolaridad estará conformada por las valoraciones, actitudes, ideas y conductas que el sujeto maneje en relación a la escuela, sus actores y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La forma de considerar el problema implica hacer una salvedad metodológica importante y es que la representación de la escolaridad está conformada por un conjunto de

representaciones parciales articuladas entre sí, las cuales forman parte del universo escolar de cada sujeto.

El objetivo general recién mencionado, y a su vez problema originante de esta investigación, se llevó a término por medio de la consecución de tres objetivos parciales:

En el primero, se busca caracterizar a la familia de los escolares y a los jóvenes de la escuela. Este aunque no forma parte de lo que constituye la representación social de la escolaridad, se ha considerado importante realizarlo a manera de mostrar las condiciones de emergencia de la misma; hecho importante ya que la variación de éstas trae consigo la huella de las experiencias de los individuos y de la relación hasta ahora entablada con la escuela.

El segundo, busca identificar y describir las características de los aspectos relacionados con la educación escolar (proceso de objetivación). Aquí de lo que se trata es de la identificación de la primera fase del período de formación de una representación social; se trata del momento en el cual el conocimiento se materializa en objetos concretos.

En el tercero, lo relevante fue identificar y describir el proceso de anclaje por el que los jóvenes internalizan las creencias, valores y actitudes hacia la educación escolar, y construyen un marco de referencia para la acción como sujetos sociales. Lo anterior no es más que la segunda y última fase de una representación social donde ya es posible observar la presencia o ausencia de la misma en las relaciones de grupo.

La población en estudio fueron los estudiantes de la Unidad Educativa Nacional Luis Correa en Los Teques-Edo. Miranda, y el tipo de muestreo empleado fue el conocido como teórico. Para la selección de la muestra se establecieron cuatro variables consideradas filtro: el año que cursa el alumno, el sexo, el rendimiento académico y el nivel educativo de la madre. A partir del cruce de estas cuatro variables se obtuvieron veinticuatro categorías de individuos, de las cuales sólo veintidós tenían representantes dentro de la población.

Establecido lo anterior se llevaron a cabo las entrevistas. Una vez realizadas, estas fueron transcritas textualmente. A partir de ahí se analizó el discurso de los entrevistados, y los trozos de estos que trataran temas similares fueron agrupados bajo nombres tentativos que describieran su contenido lo más aproximadamente posible, de esta forma quedaron establecidas posteriormente las categorías.

Una vez constituidas las categorías se procedió al proceso de identificación dentro de cada una de ellas de alguna representación social; prestando especial atención a la información

que se poseía acerca de los objetos, la valoración asignada, y su utilización o no utilización conforme a las tres funciones que estas prestan para la vida de los estudiantes, a saber: interpretar, justificar y orientar líneas de comportamiento.

Por último y para cerrar este capítulo introductorio, solo resta mencionar con respecto a los resultados, que no todos los elementos que los estudiantes mencionaron como parte de su universo escolar tuvieron una representación social.

## FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Después de la Segunda Guerra Mundial la teoría del capital humano introduce la idea de la educación como potenciador de las posibilidades de desarrollo y cambio social. La expansión educativa constituyó un fenómeno nunca antes visto y se le consideró de gran importancia para el futuro de los países como forma de lucha que contribuiría con el desarrollo y disminuiría la pobreza. Así nace la llamada educación para todos con un sentido democrático-liberal y una concepción valorativa de la educación predominantemente económica. (Recagno, 2002)

América Latina adoptó este modelo en los sesenta, década en la que se inició un proceso de masificación educativa por medio del cual se le abrieron las puertas "escolares" a amplios sectores de población que anteriormente se encontraban marginados de la educación. A pesar de ello, no se logró de forma contundente el crecimiento económico esperado y, a medida que aumentaba la demanda educativa, se iba deteriorando el sistema y crecía la diferenciación de la calidad educativa según la recibían los distintos estratos sociales. (Casanova, 1984)

Así, junto a esta gran expansión, se encuentran significativos contingentes poblacionales en edad escolar totalmente desarticulados del sistema educativo, lo que se traduce en la acentuación de la marginalización de dichas poblaciones. (Tovar, 1977)

En lo referente a la población venezolana, Venegas (2000) sostiene que existen grandes desniveles educativos; cada vez se profundiza más la brecha que separa los sectores pudientes de los que viven inmersos en la pobreza. Entonces, el bajo nivel educativo en este último sector condujo a un fuerte deterioro de la oferta educativa de sus escuelas, lo que produce que sus usuarios se encuentren en inferioridad de condiciones para mantenerse dentro de los parámetros de la educación formal.

Actualmente, en Venezuela, se han implementado diversas iniciativas -Escuelas Bolivarianas, Misiones Educativas- que apuntan principalmente a aumentar el nivel de escolaridad e inclusión de los jóvenes de las comunidades más desfavorecidas. No obstante, un número importante de ellos continúa abandonando sus estudios sin finalizar los niveles correspondientes a la educación básica, media o diversificada.

Múltiples estudios muestran la importancia de completar los diferentes niveles educativos pues garantizan el acceso a determinadas oportunidades laborales y educacionales posteriores. A su vez también reflejan la clara asociación entre el nivel socioeconómico y las trayectorias educacionales de los jóvenes, que perjudican mucho más a quienes provienen de familias de menores recursos. (UNICEF, 2000).

Según argumentan Bourdieu y Passeron el sistema educativo "...no puede abandonar su función propia de inculcación, la educación es el instrumento fundamental de la continuidad histórica y de la reproducción en el tiempo por medio de la producción del hábitus<sup>1</sup>, productor de las prácticas conformes al arbitrario cultural." (Citado por Aguirre, 1998, p.88)

Dentro del marco societal, las instituciones escolares pueden considerarse como:

... organizaciones complejas y dinámicas. Complejas por los diversos grupos humanos que allí confluyen, la cantidad de roles que cumplen dentro de la institución y la diversidad de personalidades dentro de cada grupo. Son dinámicas, porque, tras la aparente repetición rutinaria de las actividades diarias se producen tensiones, acuerdos, acomodos y conflictos derivados de las interacciones entre sus integrantes y de presiones y cambios del ambiente social donde se insertan como micro totalidad. Como instituciones reciben la influencia de los acontecimientos económicos y políticos, a través de los organismos superiores de los cuales dependen; y directamente, a través de los efectos producidos sobre los grupos humanos que las integran y sobre el ambiente a su alrededor por factores como el empobrecimiento la urbanización, las migraciones, los vaivenes del empleo, la delincuencia, etc. (Rodríguez, 2001, p.3)

Al respecto Rivas (2003) agrega que la institución escolar cuenta con

Una vida propia y compleja, con redes de comunicación e información que funcionan a niveles distintos, con procesos de

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Hábitus entendido como "...sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones." (Bourdieu, citado por Aguirre, 1998, p.89)

toma de decisiones propios de cada situación y de los sujetos que la componen, con modos sociales y culturales característicos y específicos (p.111)

De este modo, la atención puede enfocarse en uno de sus ejes: los estudiantes; entendidos como sujetos activos que poseen sus propios fines, intereses y formas de entender su comportamiento dentro de la estructura escolar.

Debido a lo anterior, la asistencia a planteles educativos se presenta como un fenómeno social de gran importancia, tal es así que Regnault (2004, p.21) afirma que "En la vida urbana no ir a la escuela es garantía segura de exclusión social". Además de esto, Venegas (2000) sostiene que el vínculo entre la escuela y los sectores marginales es muy frágil y, en algunos casos, sólo permite materializar la exclusión y el fracaso pues no se ha logrado un acercamiento entre la cultura escolar y la cultura de los sectores marginales. Por tal razón, no deben realizarse modificaciones en el sistema educativo sin antes tomar en consideración la realidad del contingente poblacional al que va dirigido. En Venezuela, es evidente la falta de vinculación de los programas educativos con la realidad y la desigualdad presente dentro del sistema escolar, situaciones que probablemente afectan la admisión, el desempeño y la permanencia dentro del sistema favoreciendo a ciertos alumnos en relación a otros menos aventajados.

Pese a lo anterior, se hace indispensable no sólo buscar las fallas "...tanto en los aspectos endógenos del sistema educativo como exógenos, como lo son la necesidad de trabajar debido a la pobreza y al descontrol familiar." (Duplá, 1999, p.26), sino también estudiar este fenómeno como resultado de decisiones tomadas por el individuo en un marco de tensiones culturales gracias a las cuales se establece cierto tipo de relación con la escuela.

... son muchos los factores que se conjugan a la hora de decidir ir o no a la escuela...se debe abordar la asistencia y la permanencia escolar como una actividad social compleja que responde no solamente a la presencia de escuelas, sino a pautas sociales y culturales que la hace heterogénea y difícil de resolver. (Regnault, 2004, p.6-7)

De esta forma, la asistencia escolar se determina por un "campo de relaciones" que incluye desde la "concepción institucional de la oferta educativa", hasta la concepción que tiene cada familia y cada individuo de la educación formal. En la asistencia escolar se reflejan

los sujetos familiares e individuales en continua evaluación de sus opciones dentro del sistema escolar con el fin de incorporarla o no a su proyecto de vida. (Regnault, 2004)

Una investigación relativa al desempeño escolar llevada a cabo en Norteamérica por Capdevielle arrojó como resultado una serie de factores sumamente interesantes; entre ellos se encontró que "...la mayor influencia, obviamente, es la actitud que el estudiante lleva a la escuela -algo determinado fundamentalmente por la socialización familiar-, pero la segunda mayor influencia fue la escuela misma." (Citada por Duplá, 1999, p.45). De tales resultados puede deducirse que algunas actitudes, comportamientos y razones para la acción pueden ser determinados, en cierta medida, por la relación que se establece con esta institución. De forma tal que, una vez internalizados, dichos modos de pensar y actuar se vuelven habituales.

Los ámbitos que contribuyen a la educación son variados sobre todo en las complejas sociedades urbanas en las que cabe la posibilidad de que instituciones como la escuela – considerada relevante en cuanto a la transmisión educativa- no lo sea en la medida en que se le supone, pues comparte responsabilidades con la familia, los medios de comunicación de masas y el entorno sociocultural. (Venegas, 1996)

En Venezuela la mayoría de los estudios disponibles que hacen referencia al sistema educativo y a los individuos dentro de él, son de carácter cuantitativo, dan a conocer porcentajes y tasas. Son pocas las investigaciones de tipo cualitativo que rescatan los factores subjetivos y dinámicos propios de la juventud escolar.

A pesar de su edad, el joven también se constituye como un actor social poseedor de una dimensión subjetiva y simbólica que le permite construir significados sobre sí mismo y lo que le rodea. Por esta razón no deben dejarse de lado las complejas relaciones que se estructuran entre los jóvenes y la sociedad en su conjunto, en especial entre ellos y la educación escolar formal. En otras palabras, no debe ponerse en segundo plano la importancia de conocer la forma en la cual la escuela se hace o no "...cercana a la actividad cotidiana para que pueda ser incluida en sus proyectos de vida familiar e individual." (Regnault, 2004, p.16)

De esta forma, se hace indispensable un conocimiento exhaustivo de la realidad educativa en Venezuela que incluya la comprensión y entendimiento de la relación que se establece entre la institución y los estudiantes, pues puede resultar que detrás de los números se oculten diferentes significados que estén configurando la imagen societal de la escuela.

Para llegar a dicho conocimiento es necesario reconocer el papel del actor social que según Aguirre (1998) "... se definía simplemente por la interiorización de lo social, ya que la acción no era más que la realización de las normas del conjunto social integrado alrededor de unos principios comunes a los actores y al sistema" (p.71). Sin embargo, existe un desplazamiento de esta concepción de unidades sociales "... hacia la de los agentes sociales que intervienen en la construcción social de la experiencia colectiva." (p.72).

Lo que supone que los procesos se desarrollan "... en el marco de unos sistemas simbólicos y de unas representaciones sociales que sirven para definir e interpretar las situaciones vividas." (Goslin, citado por Aguirre, 1998, p.72)

Entonces, de lo que se trata es de descubrir el significado de la escuela para cada sujeto, el cual en cierta parte deriva de sus experiencias previas en la misma. Por ello que existe una particular relación entre sujeto y estructura que va más allá de la total absorción del primero por la segunda. Se trata de una relación en la que, si bien la estructura envuelve al sujeto, lo hace de forma tal que le permite mantener cierta capacidad de responder ante ella. Dicha relación puede llegar a ser recíproca en la medida en que el sujeto ayuda a perpetuar la estructura (Giddens, 1998). En este sentido los sujetos interactúan con la estructura —en el caso de esta investigación se habla del sistema escolar o educativo- y le atribuyen un significado — que será llamado significado de la escolaridad². Este conjunto de significados son diversos puesto que cada sujeto acepta o rechaza elementos distintos de la misma estructura.

Resulta más factible realizar el estudio en un liceo que en una escuela primaria, debido a que los jóvenes ya se encuentran en la edad adolescente etapa en la cual se desarrolla "la capacidad de pensar en abstracto o de realizar 'operaciones formales'" (Piaget, citado por Merino, 1993, p.3) gracias a las cuales el joven ya es capaz de pasar de pensar en objetos concretos a reflexionar sobre sí mismo. En cambio, los niños, dado su pensamiento lógico, reproducen configuraciones mentales semejantes a los objetos de la realidad. La creciente capacidad de abstracción del adolescente lo hace comparar, hacer analogías, descubrir contradicciones en las palabras y en los hechos por lo que se torna más crítico e intenta dar una explicación y un sentido a su comprensión. (Merino, 1993)

En el adolescente "se da un tipo de movimiento que va de la acción al pensamiento para luego pasar del pensamiento a una nueva forma de operar, ya no solo sobre los objetos

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Término referido a todo lo que rodea a la educación formal dentro de los límites del espacio escolar. (Para más detalles de cómo ha sido definido este término a objeto de esta investigación ver marco metodológico)

reales sino sobre los objetos ideales que harán posibles nuevas consideraciones." (Fernández Mouján, citado por Merino, 1993, p.3)

En función a lo anteriormente expuesto resulta de gran importancia estudiar el significado de la escolaridad para los jóvenes desde el punto de vista del actor social. Al hablar de los jóvenes, el interés se centra en indagar las relaciones de carácter simbólico formadas a partir de sus representaciones, experiencias y expectativas en torno a la escuela.

De ahí que se pretenda indagar el significado de la escolaridad a modo de representación social para los jóvenes de un liceo de zona popular.

#### **OBJETIVOS**

Los objetivos a perseguir durante el desarrollo de esta investigación se presentan a continuación:

## Objetivo General:

Indagar acerca del significado de la escolaridad a modo de representación social para jóvenes de un liceo de zona popular.

## **Objetivos Específicos:**

- 1. Caracterizar a la familia y a los jóvenes de la escuela de zona popular.
- Identificar y describir el proceso por el que se construye el conocimiento de la
  educación escolar (proceso de objetivación) mediante las características de los
  aspectos relacionados con ella: maestros, compañeros de clase y la escuela
  como institución.
- Identificar y describir el proceso de anclaje por el que los jóvenes internalizan las creencias, valores y actitudes hacia la educación escolar; y construyen un marco de referencia para la acción como sujetos sociales.

## MARCO TEÓRICO

## La Perspectiva del Sujeto

La importancia de tomar en cuenta la perspectiva del sujeto se debe a que la sociología está en relación sujeto-sujeto en su campo de estudio. Esta ciencia "... se ocupa de un mundo preinterpretado, donde los sentidos elaborados por los sujetos activos entran prácticamente en la constitución o producción real de ese mundo..." (Giddens, 1990, p.177)

Recuperar la noción de agente humano cognoscente es fundamental para reformular el objeto de las ciencias sociales. Una cosa es entender que ciertos procesos de la vida social o de las instituciones no son deseados por quienes participan en ellos y otra suponer que los agentes individuales se mueven por "causas sociales" que determinan de algún modo el curso de sus acciones. (Giddens, 2000, p.24).

En este mismo sentido Boudon (1980) afirma que los análisis que utilizan la axiomática del Homo Sociologicus hacen de él un actor intencional

Dotado de un conjunto de preferencias y en busca de medios aceptables para lograr sus objetivos, más o menos consciente del grado de control de que dispone sobre los elementos de la situación donde se encuentra (en otras palabras, consciente de las presiones estructurales que limitan sus posibilidades de acción), y que actúa en función de una información limitada y en una situación de incertidumbre (p.15)

La estructuración de sistemas sociales se funda en las actividades inteligentes de los actores situados que, al aplicar las reglas, producen y reproducen el sistema en interacción. Esto quiere decir según Giddens que tanto la constitución de agentes como la de estructuras no son fenómenos que se dan independientemente sino que representan una dualidad. La

estructura no es externa a los individuos ni a sus prácticas, por lo tanto no se debe asimilar a constreñimiento, ella es a su vez constrictiva y habilitante. Así, las propiedades estructurales de sistemas sociales no actúan como una fuerza de la naturaleza que compele al individuo a actuar de un modo en particular (1998).

Los actores legos son capaces de obrar, de intervenir en el mundo o dejar de hacerlo por medio de sus acciones, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de las cosas específicas. Así, una acción nace de la aptitud del individuo de producir una diferencia e implica la noción de poder en un sentido transformador, la acción es la aptitud de los actores para poner en práctica decisiones preferidas por ellos. (Giddens, 1998)

Esta aptitud de producir diferencia y la noción de poder transformador, es posibilitada por la reflexividad y la distancia crítica que mantienen gran parte de los actores sobre sus prácticas sociales, esta última proveniente de "...la heterogeneidad de las lógicas de acción que se cruzan diariamente en la experiencia social, y de la búsqueda de proyectos personales o grupales que se orientan creativamente hacia una cultura." (Aguirre, 1998, p.72)

Las acciones o prácticas sociales se conciben como intervenciones de agentes autónomos en una corriente continua, caracterizada por la recursividad. La competencia de los agentes, una de las cuales es la reflexividad, incluye la producción de una diferencia en el mundo. Por la reflexividad se mantiene el monitoreo tanto de lo que se está haciendo, cuanto de las reacciones de los demás, y de las circunstancias en las que suceden (Aguirre, 1998, p.110)

De esta manera, "Las significaciones de los miembros legos de la sociedad se conectan a las tareas prácticas de la vida social cotidiana" (Giddens, 1990, p.47). Por esta razón, para "... poder describir 'lo que alguien hace' [es necesario saber] lo que el agente o los agentes mismos saben y aplican en la constitución de sus actividades" (Giddens, 1990, p.23). Es condición esencial para la comprensión de la conducta de un actor social la aprehensión de los recursos que utiliza como medios para generar una interacción social (Giddens, 1990).

Los actores legos vehiculan los conceptos que forman parte constitutiva de lo que ellos hacen, y es por esto que el científico social que observa a un lego, cuando enuncia descripciones acerca de su conducta, debe depender de las tipificaciones (término utilizado por Schütz) utilizadas por el actor observado. De esta manera, "Las reglas que gobiernan una

forma de vida se toman como un parámetro, y dentro de ese parámetro y con referencia a él se pueden descifrar y describir modos de conducta" (Giddens, 1990, p.33).

Con respecto al punto anterior Winch (citado por Giddens, 1990, p.65) menciona que el estudio de la conducta social conlleva explicar acciones observadas en función de las reglas particulares a las que ellas se remiten, lo que no significa que el científico social se deba limitar sólo a los conceptos del actor. En este sentido, "La dependencia del contexto... se puede considerar un elemento integral de la producción de sentido de una interacción, no un simple obstáculo para el análisis formal" (Giddens, 1990. p.130), el propio ser no puede ser entendido fuera de la temporalidad de las prácticas humanas.

Otra consideración que lleva a utilizar la perspectiva del sujeto es que según Giddens los seres humanos son capaces de dar cuenta del flujo de una acción, cuando se les pregunta por la razón de un acto y, a pesar de que ningún actor es capaz de controlar el flujo de su acción exhaustivamente, cuando se le pide explicación de por qué actuó como lo hizo en un momento y sitio particulares se espera que pueda aducir razones. Lo que lo obliga a suministrar una explicación verbal de lo que implícitamente guía su conducta (1990).

En la misma dirección se encuentra la siguiente afirmación de Aguirre

Todos los seres humanos son agentes entendidos, que saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana y son, por lo común, capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer. (1998, pp.117-118)

Dicho todo lo anterior, es necesario mencionar la importancia del concepto de rutina para esta investigación. En tanto que es un hábito que influye en la relación que los individuos tienen con determinadas instituciones, al mismo tiempo que la manifiesta. En el caso de esta investigación ayuda a esclarecer el significado de la institución escolar para un actor social, reflejando que tan incorporada se encuentra dentro de su cotidianidad.

Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que el anda por las sendas cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que son tales sólo en virtud de su reproducción continuada... la vida social cotidiana —en mayor o menor medida, según el contexto y los azares de la personalidad individual— supone una seguridad ontológica fundada en una autonomía de gobierno corporal dentro de rutinas y encuentros predecibles. El carácter rutinizado de las sendas a lo largo de las cuales los individuos se mueven en tiempo reversible

de la vida diaria no 'ocurre' casualmente. Se 'lo hace ocurrir' por los modos de registro reflexivo de una acción que los individuos sostienen en circunstancia de copresencia. (Giddens, 1998, pp.95-98).

El individuo, que representa el aspecto subjetivo de la acción, a menudo, es bajo formas rutinarias como tiene la capacidad de actuar y reproducir efectos. Su cognoscibilidad se vincula más con el conocimiento práctico y con los diversos modos de saber cómo seguir en la vida social. Su dotación de memoria es la que le permite acumular conocimientos prácticos sobre las reglas y recursos que posibilitan una acción en determinadas circunstancias. (Aguirre, 1998)

En resumen y siguiendo a Touraine y Khosrokhavar, la idea del sujeto permite comprender como una preocupación privada transforma y organiza una parte del conjunto social y no se es actor sino en la medida en que el individuo constituye un sí mismo como sujeto de su propia vida y de sus acciones, las cuales se dan en función de categorías que organizan su representación del mundo social. La constitución del sujeto se da a través de la conflictividad y las acciones hacen referencia a la defensa de una identidad o de un proyecto. "El sujeto es el deseo de un individuo de ser un actor, y ser un actor es la capacidad de influir en su medio... El sujeto-para-sí sólo puede existir penetrando en la realidad social, atacando los sistemas de dominación, la pura tecnicidad o todo el esencialismo". (2002, pp.192).

Esta perspectiva del sujeto permite una aproximación a los jóvenes que son objeto de este estudio como individuos capaces de tomar decisiones acerca de su devenir, pero sin dejar de lado la influencia que puede ejercer sobre ellos su contexto particular.

Así, a pesar de los constreñimientos, los jóvenes como sujetos entendidos tienen herramientas para responder ante la institución escolar, estableciendo cierto tipo de relación con esa estructura y asignándole un significado.

#### Construccionismo social

Este enfoque afirma principalmente que la realidad es socialmente construida. Para sus principales expositores Peter Berger y Thomas Luckmann "la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente... Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos" (Berger y Luckmann, 1979, pp.36-37).

La realidad de la vida cotidiana se da por establecida y comparándola con otras realidades, estas últimas aparecen como zonas limitadas de significado que se encuentran enclavadas dentro de la realidad suprema, que es la primera.

El aspecto anterior es teóricamente relevante debido a que puede ayudar a ubicar en una zona de significado a la institución escolar dentro de la cotidianidad de un actor social determinado.

El lenguaje también juega un papel importante en este enfoque ya que llena la vida social de objetos significativos compartidos que conforman el sentido común, las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana. Además, trasciende el aquí y ahora y tiende puentes entre diferentes zonas de la realidad de la vida cotidiana.

Asimismo, en lo que a las relaciones sociales se refiere hace presente al pasado recordado o reconstruido y proyecta hacia el futuro situaciones imaginarias, significa que construye las representaciones simbólicas que dominan la realidad de la vida cotidiana de un individuo. El lenguaje puede indicarnos entonces el conocimiento de la vida cotidiana de un individuo en términos de sus estructuras de relevancia ya que traduce experiencias no cotidianas en términos de la suprema realidad.

Estos autores también resaltan la importancia de las rutinas o acciones habitualizadas, éstas retienen un carácter significativo para el individuo y le proveen el rumbo de la actividad que le falta en el equipo biológico del hombre. (Berger y Luckmann, 1979).

En torno al mismo tema Schütz afirma que cuando un individuo se encuentra ante nuevas situaciones sus experiencias bien siguen rutinariamente o bien se hacen problemáticas y requieren explicitación. Estas situaciones tienen sus propias estructuras de significatividad, pero hay situaciones en que pertenecen a un mismo ámbito de la realidad con estructura finita de sentido. En estos casos las estructuras temporarias se pueden presentar con pausas, postergaciones y períodos de espera; en esta interrupción temporaria el tema inicial, que queda preservado, no depende del nuevo y sólo se vincula con él mediante la unidad del flujo de vivencia.

Las interrupciones en caso de ser definitivas pueden generar huecos específicos en el acervo de conocimiento de una persona y, según el estado de interés y los contextos

motivacionales éstos pueden carecer de significatividad o pueden ser considerados como significativos, pero susceptible de ser dejado a expertos (Schütz y Luckmann, 1973)

La rutinización deficiente, o destrucción de las cadenas rutinizadas en la continuación de las experiencias puede conducir a fenómenos como la incapacidad de un individuo de interrumpir una actividad o concentrarse en ella.

Todo lo expuesto muestra lo que es relevante en términos de esta investigación. No interesan todos los ámbitos del mundo de la vida ni todos sus objetos y sucesos. El interés está centrado entonces en el plan de cada persona, relacionado con su situación, ya que ambas cosas organizan el mundo en estratos de mayor o menor significatividad, gracias a la cual el actor social elige objetos y procesos del mundo a su alcance efectivo y potencial, y los incorpora a la ejecución de sus planes como medios y fines, como obstáculos y condiciones, que podrían ser considerados durante la ejecución de los planes propuestos. Así, el individuo se familiariza con elementos y aspectos significativos del mundo solo en la medida en que lo necesita para dominar determinada situación (Schütz & Luckmann, 1979).

#### El interaccionismo simbólico

Para Martínez el interaccionismo simbólico "Trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social." (s/f, p.10)

Es una ciencia interpretativa que busca comprender la construcción de significados de ciertos actores, en lugares, situaciones y tiempos determinados. (Schwandt citado por Martínez, s/f)

En palabras de Coulon (1995), esta orientación subraya la naturaleza simbólica de la vida social puesto que los significados resultan de la interacción de los participantes en diferentes actividades.

El concepto de interacción simbólica no sólo hace alusión al hecho de que es un fenómeno que se produce entre seres humanos, sino además que estos tienen la particularidad de no limitarse a reaccionar ante las acciones ajenas, sino que las definen e interpretan basándose en el significado que le otorgan a las mismas. Este significado que por otra parte está en la base de las actuaciones, ha sido construido socialmente. (Venegas, 2000, p.26)

El interaccionismo simbólico se basa en tres premisas fundamentales:

- El individuo actúa de acuerdo al significado que los objetos tengan para él.
- Este significado es producto de la interacción que los individuos mantienen entre sí.
- Los significados pueden ser reemplazados o modificados gracias a procesos interpretativos.

Así, el significado de las cosas se convierte en un elemento esencial para la conducta. Ignorarlo equivale a negar su papel en la formación del comportamiento. La utilización de dicho significado por parte del agente se lleva a cabo gracias al proceso de interpretación en el que el actor se auto-indica lo que para él posee significado para luego manipularlo de acuerdo a la situación en la que se encuentra: "...los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto." (Blumer, 1982, p.4)

El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Cada persona tiene diferentes experiencias y, por consiguiente, ha aprendido diferentes significados sociales. Así, la forma en que una persona interprete algo depende de los significados y las situaciones. Son las interpretaciones y las definiciones de la situación las que determinan la acción, y no los valores, normas, roles o metas. (Taylor y Bogdan, 1987)

Este enfoque cuenta con una serie de ideas básicas también llamadas *imágenes* que se refieren al comportamiento y la sociedad humana (Blumer, 1982); entre ellas:

#### Sociedad

Las personas que componen una sociedad siempre se encuentran involucradas en la acción.

#### Interacción

En la formación del comportamiento de los individuos intervienen las actividades llevadas a cabo por los demás. Así, la interacción se convierte en un proceso que forma conductas.

"En virtud de la interacción simbólica, la vida de todo grupo humano constituye necesariamente un proceso de formación y no un simple ámbito de expresión de factores preexistentes" (Blumer, 1982, p.8)

Objetos

Los objetos están constituidos por todas las cosas a las que puede hacerse referencia. Su naturaleza "...consiste en el significado que encierra para la persona que como tal lo considera... El significado de los objetos para una persona emana fundamentalmente del modo en que estos le han sido definidos por aquellos con quienes interactúa." (Blumer, 1982, p.8)

Los objetos son creaciones sociales pues resultan del proceso de interpretación que se desarrolla durante la interacción. Se trata de un proceso de indicación en el que los significados se construyen, aprenden y transmiten.

Si lo que se busca es comprender las acciones de los individuos se vuelve indispensable ver los objetos como ellos los ven, captando así su verdadero significado.

El mundo está conformado por infinidad de objetos significativos cuya naturaleza se encuentra en función de la orientación y acción de los diferentes individuos hacia ellos.

Sí mismo

El ser humano está dotado de un sí mismo que le permite indicar cosas a los otros al mismo tiempo que interpreta las que estos formulan. (Ritzer, 1993, p.349). Entonces, el individuo se topa con la posibilidad de ser objeto de sus propios actos pues es capaz de establecer una interacción consigo mismo al auto-formularse indicaciones y responderlas. Esta auto-indicación se produce cuando el individuo le confiere un significado al objeto y, según sus consideraciones, orienta su actuar.

Este proceso implica, en primer lugar, que el individuo edifica un significado para los objetos, evalúa su conveniencia y toma decisiones. Y, en segundo lugar, que la acción pasa a ser construida o elaborada por el propio sujeto.

Mediante el mecanismo de la interacción consigo mismo, el ser humano deja de ser un organismo que responde y cuya conducta es producto de lo que influye sobre él...Antes bien, actúa en relación con su mundo, interpretando lo que se le presenta y organizando su acción sobre la base de dicha interpretación (Blumer, 1982, p.47)

#### Acción humana

Gracias a la capacidad de auto-formulación de indicaciones, a la hora de actuar, el individuo considera e interpreta todo lo que percibe y elabora una línea de conducta. Toma en cuenta sus necesidades, deseos, los actos de los demás, sus objetivos, los medios para alcanzarlos, su imagen y los resultados.

"El comportamiento se orienta y se forma a través de un proceso de indicación e interpretación, en el curso del cual determinadas líneas de acción pueden iniciarse o concluirse, abandonarse o postergarse... o bien modificarse una vez iniciados." (Blumer, 1982, p.12)

Para el interaccionismo simbólico, las acciones de los individuos no son consecuencia de factores determinantes externos. La propuesta es que el propio agente construye su acción.

El ser humano no es sólo un organismo que reacciona, y que sólo responde a la influencia de los factores de su mundo o de sí mismo; es un organismo activo que ha de afrontar y manejar dichos factores y que al hacerlo así debe forjar y orientar su línea de acción...es posible que no sepa construir su acción con mucho acierto, pero no tiene más remedio que construirla. (Blumer, 1982, p.41)

De igual forma, Mead (citado por Ritzer, 1993, p.335) considera la acción como un constructo del actor que no constituye un simple medio en el que actúan ciertos factores que determinan el comportamiento.

Como consecuencia, las metodologías en las que los individuos son "títeres" en manos de las actividades del sistema social deben ser reemplazadas por orientaciones que valoren el mundo de las personas tal como ellas lo viven. (Blumer citado por Martínez, s/f)

Por lo que se refiere a la metodología y a la investigación, el estudio de la acción debería hacerse desde la posición del agente. Puesto que es éste quien la confecciona basándose en lo que percibe interpreta y enjuicia, habría que ver la situación operativa como la ve el actor, percibir los objetos como el los percibe, asumir su significado en función del que poseen para él, y seguir la línea de conducta del agente tal y cómo éste la organiza. (Blumer, 1982, p.54)

## Las representaciones sociales

El desarrollo de este modelo está en manos de Serge Moscovici, quien basó su construcción en cuatro fuentes principales: las representaciones colectivas de Émile Durkheim, el pensamiento primitivo según Levy- Bruhl, la construcción del mundo del niño de Jean Piaget y el análisis de la sexualidad infantil de Freud. (Rodríguez, 2003)

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales constituyen

...una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. (pp.17-18)

En palabras de Jodelet (1993), se trata del saber de sentido común

...cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal. (pp.474-475)

Así, las representaciones son de algo o de alguien pues ellas están estrechamente relacionadas con el mundo y con las cosas "...no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto" (p.475)

Poseen un doble carácter: de contenido, por ser una particular forma de conocimiento; y de proceso, como estrategia de comunicación y adquisición del mismo. Por consiguiente, son reconstrucciones mentales de la realidad que resultan del intercambio de información entre diferentes sujetos. (Banchs citada por Mora, 2002, pp.7-8)

En resumen, una representación social de un objeto permite que los individuos se refieran a él, lo expliquen y lo evalúen. Se refiere al conocimiento de sentido común esencial para la vida cotidiana.

## Condiciones de emergencia

Según Moscovici (1979) las representaciones sociales surgen de acuerdo a las condiciones en las que son constituidas:

- Dispersión de la información: la información de la que dispone el individuo se encuentra limitada en cuanto a cantidad y calidad. Nunca se posee la información necesaria acerca de determinado objeto social.
- Focalización del sujeto individual y colectivo: la interacción social posibilita la construcción o modificación de juicios y opiniones.

 Presión a la inferencia del objeto socialmente definido: en la vida cotidiana las situaciones y las relaciones que establece el individuo le exige la capacidad de responder hacia los hechos focalizados por el interés público.

En este punto es necesario acotar la influencia del contexto socio-cultural, económico, histórico y político, además de la ubicación de los individuos dentro de la estructura social o todo aquello que pueda influenciar su experiencia con respecto al objeto de representación. (Ibáñez, 1988)

#### Dimensiones

Para Moscovici (1979) el contenido de las representaciones sociales responde a un particular universo de creencias que cuenta con tres dimensiones:

- La información: "...se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social." (p.45) Al analizar esta dimensión también es indispensable tener en cuenta de dónde proviene la información, cuál es su origen.
- El campo de representación: se refiere a la ordenación y la jerarquización del contenido de las representaciones sociales. Se organiza en torno al núcleo figurativo que facilita el establecimiento de la significación del resto de los elementos que conforman el campo.

Siguiendo a Banchs (1986, p.29) el campo de representación "...debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no sólo en un párrafo o una frase."

 La actitud: es el componente más emocional de la representación pues se trata de la orientación, favorable o desfavorable, hacia el objeto.

En síntesis, para el análisis de las representaciones sociales se debe determinar qué es lo que se conoce, de dónde vino la información; cómo se interpreta lo que se sabe; y cómo se actúa en función de lo anterior.

## Dinámica de formación

Moscovici (1979) explica los procesos básicos de formación de las representaciones sociales:

 Objetivación: es el proceso mediante el cual los conceptos abstractos de objetos se transforman en experiencias concretas y familiares, constituyendo un edificio teórico esquematizado. En palabras de Moscovici "...los signos lingüísticos se enganchan a estructuras materiales" (1979, p.75)

Para Jodelet (1993) la objetivación implica tres fases:

- Construcción selectiva: ese trata de la retención selectiva de elementos, de acuerdo al sistema de valores, que posteriormente son organizados. Gracias a esta fase puede justificarse el procesamiento diferencial de informaciones por parte de los individuos.
- Esquema figurativo: por medio de la formación del esquema el discurso se estructura. Está conformado por imágenes que provienen de ideas abstractas del objeto en cuestión. El esquema figurativo permite la materialización de la entidad abstracta en una imagen concreta y clara.
- Naturalización: en esta fase se reemplaza la información del objeto por una figura que parece natural, de modo que con ella el individuo pueda constituir parte de su realidad cotidiana.
- Anclaje: mediante este proceso la representación social se engancha con el marco de referencia colectivo, convirtiéndose en una herramienta para la interpretación de la realidad.

Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad...a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. (Moscovici, 1979, p.121)

Así, se asignan significados que permiten que la representación de un objeto pase a constituirse como un sistema de interpretación que orienta las acciones de los individuos.

Entonces, los procesos de objetivación y anclaje permiten que las representaciones sociales sean utilizadas para interpretar, justificar y orientar líneas de comportamiento.

El estudio representaciones sociales que se plantea está basado en el enfoque de procesos que "...descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social..." (Araya, 2002, p.48)

En el área de la educación, Silva (2000) retoma a Gilly quien argumenta que las representaciones sociales son esenciales para comprender los hechos educativos porque enfatizan el conjunto de significaciones dentro de su proceso; y a Jodelet quien afirma que constituyen una vía alternativa para conocer la forma en la que los factores sociales influyen en lo educativo.

La escuela, como medio socio-institucional e interactivo, se convierte en el nicho de construcción de múltiples representaciones que develan la dimensión simbólica de las prácticas que dentro de ella se desarrollan. En este plano, la utilidad de las representaciones sociales radica en que permite relacionar las conductas, los procesos simbólicos y las interacciones sociales. (Silva, 2000)

En su vida diaria los jóvenes se relacionan con una serie de objetos que les son significativos. Durante la interacción el joven construye y asigna un significado a la institución escolar que le ayuda a ubicarla dentro de una jerarquía en función de la cual orienta su acción. Esta jerarquía es establecida de acuerdo a la necesidad que se tenga de cada objeto para dominar las situaciones frecuentes.

Así, lo que interesa es evidenciar la cotidianidad escolar, conocer una de las tantas representaciones sociales que pueden formarse dentro del universo educativo: la de los jóvenes con respecto a la escolaridad.

## MARCO METODOLÓGICO

A fines de esta investigación se entenderá el significado como: "... un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida de que estos actúan". (Blumer, 1982, p.4)

La noción de escolaridad comprende las conductas, representaciones, actitudes e ideas que el sujeto maneje en relación a la escuela, sus actores y los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Venegas, 1996)

La consecuencia metodológica de esta definición radica en que la escolaridad pasa a ser una representación social dentro de la cual se hallan un conjunto de representaciones complementarias (profesores, compañeros, padres) que no pueden ser vistas de forma aislada pues forman parte del universo escolar de cada sujeto.

Entonces, el interés fundamental del estudio se centra en determinar las representaciones de la escolaridad que tienen los jóvenes de bachillerato, especialmente los de séptimo y noveno grado del ciclo básico (también llamados primer y noveno año), y los de segundo año del ciclo diversificado (o quinto año, si se quiere), profundizando en los significados y en la construcción de su propia realidad en función de lo vivido.

#### Método

En la aproximación al significado un análisis estadístico no permitiría la reconstrucción del sentido que se le da a la educación escolar, ya que la dinámica de los jóvenes es compleja, por lo que el estudio tiene un enfoque básicamente fenomenológico.

El análisis cualitativo se convierte así en el diseño metodológico adecuado debido a que sus métodos parten del supuesto que el mundo social es construido con símbolos y

significados. Sus técnicas exigen que los individuos se expresen libremente por medio del discurso para así captar sus intereses, recuerdos y expectativas. Esto debido a que el discurso del sujeto origina relaciones de sentido complejas que sólo se configuran en su propio contexto (Ruiz & Ispizua, 1989). Eso quiere decir que la realidad depende del modo en que es vivida por el sujeto y sólo puede conocerse a través de su propio marco de referencia. (Martínez, 1989)

Dentro de la gran gama de métodos que abarca el análisis cualitativo se optó por la etnografía porque esta muestra al "…lector la creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas." (Erickson 1973, citado por Goetz y LeCompte, 1988, p.28). Además, sus estrategias proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los investigados (Goetz y LeCompte, 1988), lo que concuerda acertadamente con el enfoque de esta investigación.

La aproximación al significado se logró por medio del análisis de los discursos de cada entrevistado con respecto a la diversidad de temas tratados durante la conversación en torno a la escuela, para posteriormente ver la visión general de los estudiantes en torno a cada uno de los tópicos. Tal como lo afirma Guerrero (2000), la interpretación que se deriva del conjunto de datos no pretende ser definitiva, general, ni exhaustiva; es sólo una entre las posibles en el intento de la comprensión del fenómeno, de la diferencias, semejanzas y matices de tal universo de sentidos, por lo que su valor reside en lo que al respecto pueda aportar.

Es necesario también tomar en cuenta las implicaciones de la participación del investigador puesto que se trata de una investigación cuyo procedimiento se hizo de manera abierta, en el sentido en que lo expresan Taylor & Bogdan (1987), donde se conocía al investigador como tal en el contexto de estudio.

El dispositivo para el almacenamiento y registro de la información fue un Pen Drive grabador de voz, su presencia fue notificada a todos los sujetos por lo que cada una de las conversaciones fueron grabadas con previa autorización del entrevistado. La presencia del dispositivo inhibió sólo a dos entrevistados de decir algo en un momento de la entrevista, por tal razón, puede considerarse que en general no causó mayor distorsión sobre la investigación de la que normalmente existe por la presencia de los mismos. Es más debido a su reducido tamaño muchos de los entrevistados en la medida que avanzaba la entrevista olvidaban su presencia.

Una vez obtenidas, las entrevistas fueron transcritas de forma textual. A partir de ahí se analizó el discurso de los entrevistados y todos aquellos relacionados se fueron agrupando bajo nombres tentativos que describieran lo más aproximadamente posible su contenido, los cuales se fueron refinando durante el estudio, de esta forma se establecieron las categorías.

## Campo de estudio

Los criterios de selección del contexto responden a las llamadas consideraciones pragmáticas expuestos por Valles (1997) o de accesibilidad, tanto física como social mencionados por Goetz y LeCompte (1988).

Además, otro criterio para la elección del contexto fue que no estuviese demasiado asistido por instituciones externas que financiaran alguna mejora o programa para los estudiantes regulares dentro del ámbito escolar, como es el caso de los liceos Fe y Alegría. Se omitió la presencia de las misiones bolivarianas ya que actualmente la mayoría de las instituciones educativas públicas de día son centros de enseñanza regular, y en la noche funcionan en esos mismos espacios las misiones educativas llevadas por la actual gestión gubernamental.

La investigación de campo se realiza exclusivamente en la U.E.N. Luis Correa, en Los Teques, institución a la que pertenecen los sujetos participantes de acuerdo al criterio establecido de casos extremos-reputados, explicados posteriormente. Así, la institución constituye un caso sencillo.

Responde a lo que Yin (1984) denomina caso revelador, pues se analiza el fenómeno seleccionando en un caso singular y significativo. Además, encaja en lo que Merriam (1988) llama caso interpretativo, en el cual se busca alcanzar una descripción detallada del caso para interpretar el hecho.

## Una breve descripción del campo de estudio

El Liceo Luis Correa es un establecimiento donde se imparte educación media, de séptimo a quinto año. Es una institución de estructura grande, lo separa de la zona un muro como de dos metros de altura y un portón que al pasarlo permite ver el estacionamiento. Tiene un patio de entrada con jardineras grandes y bastante deterioradas, casi igual que el resto de la estructura. Cuando se le atraviesa al final se encuentra una reja, es la entrada al primer edificio

de aulas de clases, el segundo se encuentra en la parte de atrás del liceo junto a las canchas. Hay catorce aulas, cuatro laboratorios, cinco ambientes para comercio, contabilidad, dibujo, agricultura y horticultura, y tres canchas deportivas. Dado que la identificación de cada uno de estos espacios se encuentra muy deteriorada y no tienen mucha visibilidad es difícil reconocerlos, inclusive en muchos casos ni los profesores ni los alumnos se encuentra seguros de donde esta ubicada cada aula.

Dentro del primer edificio de aulas se encuentran los siguientes departamentos: dos de evaluación, uno para el ciclo básico y otro para el diversificado; uno de protección, orientación y desarrollo estudiantil, encargado de la dar una guía vocacional a los alumnos; y uno último de asesoría, este departamento juega un rol importante dentro de la vida escolar de los alumnos, allí ellos recurren cuando tienen dudas, problemas con los profesores, con los compañeros o de otra índole que les impida desenvolverse de una forma habitual dentro de la institución. En esta misma estructura el plantel cuenta con un Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT), donde los alumnos pueden recibir clases por un cierto costo; comedor, gratis para todos aquellos que deseen asistir; y un consultorio odontológico, donde se atiende a los alumnos con casos sencillos como amalgamas, extracción de dientes, limpiezas, entre otros.

Con respecto a la dinámica de funcionamiento de la institución es importante mencionar que los profesores faltan con frecuencia sin avisar con suficiente antelación y sin enviar algún suplente, lo que ocasiona que los alumnos tengan grandes bloques de horas libres sin nada que hacer. La mayoría de las clases no comienzan a la hora prevista. Debido a que las puertas no tienen ningún tipo de ventanilla que permita ver qué curso se encuentra en el aula, con frecuencia, los alumnos interrumpen el resto de las clases asomándose a los salones en busca de sus compañeros. A esto se le suma que las clases fijadas para las horas de la tarde terminan mucho antes de lo previsto; por ejemplo, si están fijadas para las seis ya a las cinco no hay nadie en la institución.

## Tiempo en el campo de estudio

A la institución se asistió durante dos meses. Las dos primeras semanas estuvieron dedicadas a buscar todas aquellas herramientas y hacer todas aquellas operaciones necesarias para seleccionar a los entrevistados. Durante las cinco semanas siguientes se llevaron a cabo

las conversaciones con los estudiantes y la última semana realizó una entrevista grupal adicional a las previstas. El resto de los días se asistió de manera informal para confirmar algunos datos.

## Población

"...todos los investigadores seleccionan las poblaciones o muestras que les resultan más convenientes por cualesquiera razones..." (Goetz y LeCompte, 1988, p.93)

La población de estudio está constituida por los jóvenes estudiantes de la Unidad Educativa Nacional Luis Correa ubicada en el Sector El Paso, Parroquia Los Teques del Municipio Guaicaipuro del Estado Miranda. El tipo de muestreo a emplear será el conocido como teórico, en el cual se seleccionan casos específicos con base en criterios de intencionalidad, de forma tal que sea posible diagnosticar y profundizar en la interpretación de casos concretos generando así un conocimiento particularizado, preciso y situado. (Olabuénaga e Ispizua, 1989)

Por consiguiente, la unidad de análisis es el discurso de los jóvenes que participen en el sistema educativo de séptimo y noveno año del ciclo básico y los de segundo año del ciclo diversificado en el Sector El Paso de Los Teques.

## La selección de la muestra y ubicación de los potenciales participantes

La guía para seleccionar los sujetos a entrevistar dentro del plantel viene dada por el muestreo teórico, puesto que se persigue el desarrollo de descripciones e interpretaciones que permitan alcanzar un mayor entendimiento del significado de la escolaridad para estos jóvenes.

A lo que Ruiz Olabuénaga e Ispizua agregan que "...busca comprender el máximo de algunos casos selectos sin pretender generalizar los resultados a todo el colectivo." (1989, p.77)

La selección pragmática y teóricamente orientada sustituye un muestreo probabilístico, y aspira al logro de la comparabilidad y la traducibilidad, de forma que se persiguen caracterizaciones exhaustivas que posibiliten las comparaciones bajo cánones de confianza y sentido. (Taylor y Bogdan, 1987)

La elección de los estudiantes se basa en criterios intencionales que exigen "...se determinen por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio." (Goetz y LeCompte, 1988, p.93)

En este sentido, la escogencia se realiza de acuerdo a casos extremos<sup>3</sup> (Goetz y LeCompte, 1988) o pares opuestos a modo de tipos polares (Gorden citado por Valles, 1997) y, además, casos reputados<sup>4</sup> (Goetz y LeCompte, 1988) por los diferentes actores vinculados a la escuela (directora, profesores y orientadoras).

Para la selección de la muestra se fijaron cuatro variables consideradas filtro, que sirvieron como criterio guía en la escogencia de los entrevistados. Estas fueron utilizadas por otros investigadores en sus estudios, y consideradas como indicadores importantes de algunos procesos educativos, por lo que se puede decir que son relevantes teóricamente. Tales son:

• El año que cursa el alumno: según Duplá (1999) la deserción escolar o exclusión ocurre sobre todo en primer y segundo grado de educación primaria y en la tercera etapa o bachillerato. Para este autor el abandono de la escuela en el bachillerato tiene que ver sobre todo con el fuerte cambio que se da entre segunda etapa de educación y la tercera etapa. Los años entre los que este fenómeno suele ocurrir son entre séptimo y octavo, y entre octavo y noveno, razón por la cual se ha elegido séptimo y noveno, donde probablemente el sentido de la escuela cambie dado a que cambia también su forma de vivirla, ya que a partir de séptimo grado el alumno comienza a tener un docente por cada materia, donde cada uno de estos tiene exigencias, métodos y formas de evaluación distintas a las que el escolar debe adaptarse.

En noveno, según como el estudiante considere que le este yendo puede que este evalúe su situación y decida si continuar o no; y en quinto donde probablemente ya no se abandona se tiene una visión distinta tanto de lo que ha sido, de lo que está siendo y de lo que pudo haber sido, así como de lo que será en relación con lo que fue.

 El sexo (género): esta variable es considerada por Lee y Burkhan (citados por González, 2006) como uno de los factores que se han utilizado para caracterizar el

<sup>4</sup> Son aquéllos en los que "...el investigador selecciona por la recomendación de expertos en otros campos." (Goetz y LeCompte, 1988, p.101-102)

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Son los casos que reflejan extremos o polos de un continuo, con los que pueden realizarse comparaciones. (Goetz y LeCompte, 1988)

riesgo social<sup>5</sup> de absentismo y abandono escolar. Asimismo, Escudero (2005) en la elaboración que hace de un modelo ecológico, a partir de la revisión de diferentes modelos explicativos del riesgo escolar de exclusión planteado por diversos autores, incluye a la variable sexo, entre muchas otras, dentro de los aspectos personales y sociales de los estudiantes que aumentan su vulnerabilidad escolar.

- El rendimiento: varios estudios (Dubar, Kokosowsky, Nizet y Herniaux, Lacks, Valle y Smith y Bartolucci citados por Guerra, 2000) resaltan la importancia que tiene el rendimiento escolar que los alumnos muestran a lo largo del bachillerato -y que se consigna por medio de la calificación- como un factor que incide de forma fundamental en las representaciones de futuro y en el cumplimiento efectivo de las expectativas escolares. Esta variable en el estudio de Lee y Burkhan (citados por González, 2006) se menciona, entre otros, como un factor de riesgo académico<sup>6</sup>.
- El nivel educativo de la madre: esta variable también se encuentra dentro de lo que Lee y Burkhan (citados por González, 2006) denominan factores característicos del riesgo social. Por Guerra (2000) es mencionada como uno de los elementos que dan cuenta de la composición del capital cultural, esta autora para los fines de su estudio considera como indicador la escolaridad máxima alcanzada por los miembros de la familia para asociarlo luego a la forma en la que los entrevistados representan el bachillerato. Sin embargo, en esta investigación solo se dará cuenta del nivel educativo de la madre para intentar ilustrar someramente el capital cultural del hogar del alumno.

Se espera entonces cambios en la concepción de la escolaridad a partir de estas cuatro variables. Esto dado que cada una de ellas inserta un giro y una característica diferente al escolar, por lo que estaría dentro de lo posible imaginar que pudiese haber un viraje en la mirada según la combinación de las mismas poseída por el individuo y establecidas en este estudio.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> "... el riesgo que tienen los alumnos de tener problemas relacionados con la escuela. Cuanto mayor sea la desventaja social asociada con esos factores, mayor el riesgo de fracaso que se presume." (Lee y Burkhan, citados por González, 2006, p.4, cursivas originales del texto)

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Los aspectos que recoge esta categoría se entiende que "... predicen futuras dificultades en las escuelas, tales como absentismo y saltarse clases, desenganche de las actividades escolares y, de hecho abandono, particularmente si se manifiestan temprano." (Lee y Burkhan, citados por González, 2006, p.4, cursivas originales del texto)

La escogencia de los sujetos se realizó sobre la base de las veinticuatro categorías que surgen cuando se cruzan las cuatro variables recién mencionadas. A continuación se muestran en la tabla:

Cuadro. 1 Categorías surgidas del cruce de las variables filtro

Ciclo básico		Ciclo Diversificado	
7°	9°	5°	
1. F+E	9. F+E	17. F+E	
2. F+e	10. F+e	18. F+e	
3. F-E	11. F-E	19. F-E	
4. F-e	12. F-e	20. F-e	
5. M+E	13. M+E	21. M+E	
6. M+e	614. M+e	22. M+e	
7. M-E	15. M-E	23. M-E	
8. M-e	16. M-e	24. M-e	

#### Leyenda del cuadro

F= femenino

M= masculino

+ = alto rendimiento académico

- = bajo rendimiento académico

E= Madre con alto nivel educativo

e= Madre con bajo nivel educativo

La información concerniente al rendimiento del alumno se consiguió por medio de los resúmenes de notas del año inmediatamente anterior, los cuales reflejaban las notas de cada alumno en cada una de las materias. Sin embargo, estas nóminas de notas no indicaban la posición del alumno con respecto a su sección porque no tenían calculado el promedio, por lo que se debió digitalizarlas, promediarlas y ordenarlas según puesto y rango de cada escolar.

Ya sabido el sexo y el promedio de cada alumno se procedió a seleccionar los entrevistados de noveno y quinto año. Se eligieron los cuatro primeros con mayor promedio y los cuatro últimos con promedios mas bajos de cada sección de octavo y cuarto año, que son los que actualmente les corresponde cursar noveno y quinto año, dos de los tres grados tomados en cuenta.

A los estudiantes seleccionados se les aplicó un cuestionario auto administrado que buscaba obtener información del nivel educativo de la madre. Para que este instrumento no fuera tan intrusivo en la búsqueda del dato acerca de su progenitora indagó adicionalmente de cuestiones como: nombre y apellido del alumno, dirección, edad, sexo, personas con las que

vive, si éstas sabían leer y escribir, y el nivel educativo de las mismas. En este último punto a cada nivel se le asignó un código donde se distinguía: ningún estudio; primaria incompleta; primaria completa; secundaria incompleta; secundaria completa; TSU incompleto; TSU completo; universitario incompleto; y universitario completo.

Además en este cuestionario se indaga cuáles de esas personas asisten actualmente a un centro educativo, si trabaja y, de hacerlo, en qué ocupación.

Con la información obtenida por medio de esta herramienta es posible realizar una caracterización de la situación socio-educativa de los hogares en donde habitan éstos estudiantes, primer objetivo de esta investigación.

En el momento de aplicar el cuestionario se le solicitó permiso al profesor para entrar al aula de clase, se le explicó a los alumnos que se trataba de una investigación y se les preguntó si deseaban colaborar. Luego de eso se llamó por nombre y apellido a cada uno de los seleccionados y una vez repartidos los papeles se procedió a explicarles cómo es que debía llenarse, lo cual no les presentó mayor dificultad.

En el noveno año se les administró el formulario a cuarenta y ocho alumnos distribuidos en seis secciones, identificadas en la institución con letras de la "A" a la "F"; y en quinto año el cuestionario fue respondido por treinta y dos jóvenes de cuatro secciones, igualmente identificadas con letras, de la "A" a la "D". Luego se procedió a elegir uno para cada categoría de las establecidas, en cada uno de los años, procurando que no todos los que poseyeran determinada característica provinieran de la misma sección el año inmediatamente anterior.

Para este momento ya se habían elegido los potenciales entrevistados de noveno y quinto año.

Ahora bien, como ya se ha mencionado en la breve descripción hecha del campo de estudio, esta institución sólo imparte de séptimo a quinto año de educación media, por esta razón, la elección de los alumnos de séptimo grado debió guiarse por otros criterios, ya que sus notas del año anterior no eran datos muy accesibles.

El criterio de escogencia fueron las notas de las dos materias con mayor porcentaje de repitencia el año académico anterior a ellos. Esto porque si a un alumno le aplazan dos materias debe repetir el año independientemente de las notas que posea en el resto de las materias.

Para saber cuáles eran esas materias se utilizaron las notas de los alumnos que actualmente se encuentran repitiendo séptimo grado, se puso en listas los promedios finales de estos estudiantes para septiembre de 2005, en cada una de las materias dictadas, fecha en que se hace la última actualización de las notas y se incluyen los resultados de los exámenes de reparación. Hecho esto se sacó el porcentaje de alumnos que no había logrado aprobar cada materia, se compararon y se seleccionaron las dos materias con mayor índice de repitencia, estas fueron Matemática en primer lugar con un noventa y dos coma treinta y uno por ciento (92.31%) e Historia de Venezuela en segundo lugar con un ochenta y ocho coma cuarenta y seis por ciento (88.46%). Lo anterior significa que de un total de cincuenta y dos repitientes entre todas las secciones cuarenta y seis alumnos repitieron con Matemática e Historia y seis con Matemáticas y otras materias.

Una vez halladas las dos materias más difíciles del primer año de educación secundaria en el Liceo Luis Correa se procedió a elegir a los potenciales entrevistados. Para ello se obtuvieron las notas que los estudiantes tuviesen acumuladas hasta diciembre de 2005, mes en el cual se termina el primero de los tres lapsos del año académico, sin embargo, en esta institución no hubo exámenes de lapso, sino que la nota de este sería, según explicó el personal de evaluación, la acumulación de toda la evaluación continua que tuviesen los alumnos durante este primer período. Por esta razón el criterio discriminante para la elección de cada alumno fue el resultado del promedio de sus notas acumuladas de octubre a diciembre de 2005.

Obtenidas las notas de todos los alumnos de cada una de las secciones, se buscó a los cuatro con mayor rendimiento en Matemática e Historia y los cuatro con rendimiento más deficiente en ambas materias. A estos alumnos se les aplicó el instrumento del que ya se ha hablado, el cual ayuda a obtener algunos datos acerca de su composición familiar y especialmente el nivel educativo de la madre. Una vez aplicado este instrumento se ubicaron los estudiantes en las categorías derivadas, que se han mencionado más arriba, y por último, se eligieron los individuos a entrevistar.

Es importante acotar que en séptimo grado si fue necesario dar a los escolares una explicación más lenta y detallada acerca de cómo llenar el instrumento, por lo que se requirió de mucho más tiempo en cada una de las secciones para culminar con el trabajo.

Un elemento que no se pudo controlar al administrar los cuestionarios, en todos los años, fue la expectativa de los que no habían sido llamados, de por qué unos si y otros no. Esto se solucionó explicándoles que la elección había sido al azar de sus listas de asistencia y que el ser elegido o no, no se debía a alguna causa en particular.

Todos los sujetos fueron ubicados por medio las listas de asistencia, las cuales indicaban la sección actual en la que se haya inscrito cada alumno seleccionado. Para contactarlos se utilizaron los horarios de clases los cuales mostraban el aula en la que se encontraban dentro del plantel durante cada hora del día. En muchos de los casos fue difícil encontrarlos debido a que hay una brecha dentro de la institución entre lo establecido y los usos, en lo concerniente a lo que indican los horarios de donde deberían ser las clases y donde se llevan a cabo realmente. A veces se cambia el salón previsto para dar las clases y los mismos alumnos no saben donde encontrar al grupo.

En los casos que coincidió la entrevista con algún bloque grande de horas libres el alumno se localizó, cuando se encontraba dentro de la institución, por medio de la referencia de otros estudiantes.

Se debía entrevistar a un individuo por cada una de las veinticuatro categorías establecidas. Sin embargo, dos de ellas quedaron rezagadas porque no tenían ningún individuo que las representara dentro de la población, tales fueron: la número tres, es decir, ninguna alumna de séptimo grado tenía bajo rendimiento y al mismo tiempo madre con alto nivel educativo; y la número trece, puesto que ningún alumno de noveno año tenía un alto rendimiento y a la vez una madre con alto nivel educativo.

# Los valores de las variables filtro

De los cinco años que conforman el bachillerato sólo se eligieron tres: séptimo (o primer año), noveno (o tercer año) y quinto año (también llamado segundo año del ciclo diversificado).

Con respecto al rendimiento del alumno su valor se estableció en bajo y alto, siendo bajo cuando el promedio del estudiante se encontrara ubicado dentro de los cuatro últimos rangos dentro de su sección, y alto cuando se hallara dentro de los cuatro primeros.

Los valores establecidos para la variable nivel educativo de la madre fueron de alto, siempre que se tuviese aprobada la secundaria o hubiese continuado estudios a niveles

superiores aún sin haberlos concluido, y bajo, siempre que no poseyera ningún nivel educativo, hubiese cursado la primaria y/o la secundaria incompleta.

# La técnica de recolección de información

La técnica de recolección de datos seleccionada es la entrevista abierta o en profundidad, pues por medio de ella el sujeto entrevistado expresa espontáneamente sus complejas relaciones de sentido dentro de un contexto previsto, sin que ello implique seguir una secuencia planteada con anterioridad. El criterio de escogencia se basa en que la función principal de este tipo de entrevistas es la reproducción del discurso motivacional de un individuo ante objetos o situaciones sociales bien determinadas. (García, Ibáñez y Alvira, 1996; Ruiz & Ispizua, 1989)

Una vez identificados los sujetos, se procede a recoger información por medio de entrevistas a profundidad de modalidad semidirigida de forma que pudieran desplegar "relatos más o menos espontáneos; en la que todos los entrevistados desarrollaran los aspectos considerados como centrales y prioritarios. La pretensión era obtener información de cuestiones comparables sobre las visiones y perspectivas de los alumnos..." (Guerra, 2000, p.5)

Lo anterior es posible bajo el supuesto que los actores sociales a entrevistar son capaces de expresar el sentido que le atribuyen a la escolaridad con la veracidad y profundidad suficiente, de forma que pueda captarse su significado.

Un elemento fundamental para la concreción de la entrevista a profundidad es el guión que

...contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuesta. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. En las entrevistas en profundidad menos dirigidas interesa, justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el *guión* (que se incorporarán a éste de considerarse relevantes). (Valles, 1997, p.204)

En palabras de Ruiz Olabuénaga e Ispizua "...debe ser flexible y sometida a cambios continuos, como resultado de la propia conversación." (1989, p.129)

También se hizo uso del recurso de observación participarte, en el sentido en que la exponen Goetz y LeCompte (1988), esto es, insertándose en diversos grupos de alumnos (que se reunían tanto en el patio como en los pasillos del plantel) el mayor tiempo posible y tratando de tomar parte en su existencia cotidiana. La información recabada se apuntaba en notas de campo, realizadas inmediatamente o después de que se producían los fenómenos, y retomadas al momento de procesar y utilizar la información.

#### La realización de entrevistas

Antes de comenzar este punto es necesario aclarar que no hubo ningún tipo de contacto con los estudiantes previo a las entrevistas, salvo el establecido durante la administración del primer cuestionario y el ocurrido por el contacto visual diario dada la presencia como investigadora en la institución.

Una vez establecidos los sujetos potenciales a entrevistar, con sus sustitutos, se inició el período de contacto con el estudiante y de la realización de la entrevista, el cual duró aproximadamente un mes y medio.

Para contactar a los entrevistados se realizó un horario en el que se reflejaba el nombre del alumno, el año, la sección que estudiaba y además el aula en el que se encontraba el día y la hora pautada para la entrevista, la cual fue fijada sin notificar previamente a los alumnos para evitar que estos se prepararan para lo que pensaban que iba a ser la conversación y por tanto prevenir sesgos en la investigación. Una vez hecho esto se comenzó el proceso de ubicación.

Al llegar al aula de clases donde se encontraba el alumno se le preguntaba al profesor de la materia que se estaba dictando si el alumno se encontraba presente, y si era posible que pudiera salir de clase. En algunos casos en que se encontraban en pruebas y evaluaciones la petición fue negada, por lo que más de una vez se tuvo que cambiar de día la conversación con los entrevistados.

Cuando era posible que el estudiante saliera el profesor lo llamaba y en lo que se acercaba se le preguntaba si recordaba el cuestionario que había llenado y se le decía que entre

los que lo habían hecho se había vuelto a elegir a uno para que contara un poco su experiencia en el liceo y que si él deseaba hacerlo. A esta petición todos accedieron sin mayor problema.

# Los lugares y los sujetos de las entrevistas

La primera entrevista que se llevo a cabo fue de una alumna de noveno grado identificada como AC, la cual accedió a entrevistarse junto con una de sus amigas. Ella es una persona popular entre sus compañeros, y había sido recién electa reina del colegio. La entrevista se llevó a cabo en el patio del liceo, lo que despertaba la curiosidad de muchos alumnos quienes se acercaron a ver que era lo que se estaba haciendo, distrayendo así la atención de la estudiante durante la entrevista, razón por la cual se piensa que no fue muy extensa en sus respuestas, ya que parecía como apenada. Su amiga, JR, en algunos casos logró responder de forma más sustanciosa las preguntas dirigidas a ella.

Debido a esta primera experiencia se le sugirió al resto de los escolares que las entrevistas se realizarán en los salones de clases que estuviesen disponibles para el momento, lo que todos aceptaban. Estos se consideraron lugares un poco más privados en los que la presencia de otros compañeros no desviaba o inhibía las respuestas de los entrevistados, quienes se sentían menos vulnerables a decir cosas que pudieran comprometerlos o poner en juego la imagen que tienen ante sus compañeros. Al respecto Goffman (1959) afirma en su obra "La presentación de la persona en la vida cotidiana" que cuando un individuo se presenta ante otros expresará la realización de sus acciones y sus sentimientos de forma aceptable. Algunos aspectos de la acción serán acentuados mientras que otros serán suprimidos, por lo que la representación se alejará de la actividad en sí, se tergiversará inevitablemente.

El resto de las entrevistas se realizó en los salones en los que no se estaba dictando clase en ese momento, las llaves de las aulas eran facilitadas por la secretaria de dirección del plantel.

Con la mayoría de los entrevistados, a excepción de dos, se mantuvo un buen rapport durante la conversación y luego de ella. En la entrevista se mostraban abiertos a proporcionar información detallada y luego de ella se mostraban siempre prestos a ayudar en cualquier favor o en dar algún dato adicional que se les solicitara. Por la soltura que la mayoría mantuvo al hablar durante la entrevista pareciera que la generalidad de los discursos fueron bastante sinceros. La relación con ellos se fue haciendo cada vez más amigable conforme trascurría el

tiempo de la investigación y en la medida en que el mi presencia en la institución era cada vez más continua y directa con ellos.

El tiempo de duración de las entrevistas varió entre treinta y cinco, y noventa minutos. Antes de iniciarlas se hacía una presentación en donde se les explicaba mejor el objetivo de la investigación y la importancia de la sinceridad en su discurso. Dicho esto los estudiantes comenzaban a dar sus opiniones y contaban sus anécdotas acerca de los diversos temas y subtemas establecidos en el guión de entrevista, los cuales iban siendo propuestos conforme se notaba que el informante estaba agotando su argumentación.

El control de las afirmaciones de los entrevistados se realizó por medio de la petición de aclaratorias de datos descriptivos, inconsistencias y ambigüedades en sus narraciones confrontándolos con el espejo de sus relatos, idealizaciones, fugas e interpretaciones superficiales. (Ruiz & Ispizua, 1989)

Al final de cada entrevista se le suministró otro cuestionario al alumno en el que se intentaban concretar algunas de las cosas tratadas durante la entrevista. Esta información se utilizó como parte de la caracterización de los jóvenes en el análisis de resultados.

Para analizar la información obtenida por ambos cuestionarios, el anterior a la entrevista y este último mencionado, se construyeron cuadros de frecuencia simples y cruzados que reflejaran el estado de las variables consideradas más importantes.

# Otros informantes

Además se hizo contacto con otros estudiantes que no se encontraban dentro de la muestra. Estos confirmaban la información dada y a veces se agregaban algunos elementos no mencionados hasta ese momento. El contacto con ellos permitió alargar los períodos de estadía dentro de la institución de una forma natural y facilitó el conocimiento de variables que emergieron durante la investigación como lo fue la de "Fiestas y matinées ¿peligrosa diversión?" y la de "El centro de estudiantes".

Por otro lado, permitió que alumnos de difícil acceso, protagonistas de una de estas variables emergentes, no me identificaran como parte del personal del liceo sino como una más entre ellos, lo que luego facilitó realizar un acercamiento en el que se le pidió realizar una entrevista grupal.<sup>7</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Este punto será ampliado en la categoría de "El centro de estudiantes"

Otros actores con los que se mantuvo contacto durante la investigación fueron algunos profesores que colaboraron en la búsqueda de los estudiantes. Parte de ellos pertenecían al departamento de evaluación y fueron de gran ayuda al momento de indagar acerca de las notas y el rendimiento de los alumnos ya que facilitaron la información sin inconveniencia.

Un último actor social con el que se estableció contacto fue la directora del plantel, en las interacciones mantenidas con ella siempre se tuvo sumo cuidado de no asumir una actitud igual a la del rol que ejerce, para que los estudiantes que vieran o presenciaran los encuentros no me asociaran con una figura de autoridad en el liceo, lo que hubiese podido interferir en la sinceridad de los entrevistados.

Siempre se trató de mantener una misma imagen con todos los informantes de forma que no se crearan contradicciones en conversaciones que pudieran surgir en mi ausencia. Y se evitó al máximo luego de cada entrevista conversar con personas que representaran la autoridad o con algún miembro del personal del plantel, previniendo que los entrevistados pudieran sentirse delatados en caso de ver la escena, ya que esto hubiese podido afectar mi imagen ante el resto del alumnado.

Lo anterior podría suceder debido a que cuando un individuo proyecta una definición de la situación y "...tiene lugar un hecho... incompatible con la impresión suscitada por el actuante, pueden producirse consecuencias significativas..." (p.258), los participantes pueden sentirse molestos, confundidos y desconcertados, pueden entender de forma errónea o ver un significado molesto en algún hecho no destinado por el actuante a contener significado alguno. (Goffman, 1959).

## ANALISIS DE RESULTADOS

Para ser presentado el producto de esta investigación se ha dividido fundamentalmente en cuatro partes:

En la primera y la segunda, se hace una sucinta caracterización de las personas que habitan en el hogar de los jóvenes de la escuela, y de los jóvenes mismos.

En la tercera, se desarrolla el nudo central de los resultados del trabajo, las categorías del estudio. En este apartado son explicadas cada una de ellas y se reflejan con extractos del discurso de los entrevistados. Es necesario mencionar que a pesar de la división realizada para efectos del análisis y la interpretación éstas forman un todo integrado que engrana y da cuenta tanto del todo individual de cada sujeto, como del colectivo, el cual refleja el significado general acerca de la escolaridad que tiene los jóvenes de esta escuela.

En la cuarta, a partir de este significado general se muestran ya construidas las representaciones sociales que manejan los sujetos de estudio en torno a la escolaridad, objetivo central de esta investigación. Se intenta ilustrar también la articulación del análisis con el marco teórico utilizado.

# Breve caracterización de las familias de los escolares<sup>8</sup>

Al iniciar la investigación se pensó que era necesario conocer algunas de las características de las personas con las que vivían los estudiantes a manera de dar contexto a las categorías surgidas de las entrevistas. Esta información ha sido recabada por medio de un instrumento de encuesta con el cual se buscaba indagar acerca de aspectos como número de

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> El instrumento con el cual se recolectó la información necesaria para redactar este apartado y todos los cuadros correspondientes a esta sección han sido incluidos en el apartado de anexos

parientes con los que viven los estudiantes, la edad de los mismos, si sabían leer y escribir, el nivel educativo que poseían, si actualmente se encontraban asistiendo a algún centro educativo, si trabajaban o no, y de hacerlo, en qué ocupación se desempeñaban.

De los veintidos entrevistados dieciséis vivían en familias nucleares y sólo cuatro en familias extendidas. Entre las familias extendidas los familiares predominantes, además de los parientes pertenecientes al núcleo, son los tíos, le siguen, los primos, los abuelos y los sobrinos.

Entre las familias de los entrevistados la totalidad de las madres sabe leer y escribir. Sólo uno de los dieciocho padres, dos de los treinta y seis hermanos y uno de los dos sobrinos no saben hacerlo, de todos estos, los tres últimos mencionados tienen edades comprendidas entre los cuatro y los seis años.

Comúnmente el nivel educativo promedio de los miembros de la familia de los estudiantes, excluyendo a los menores de diecisiete años, es de secundaria completa; mientras que la moda es de secundaria incompleta. Para las madres el valor del promedio se encontró igualmente en secundaria completa y el de la moda se ubicó en los niveles de primaria completa y el universitario completo, ambas con una frecuencia de cinco.

De los veintidós sujetos de estudio trece poseen un familiar en edad escolar que se encontraba estudiando para el momento de la entrevista. Siete con la misma condición de asistir que no lo hacía y cinco fuera de la edad de ir que se encontraban acudiendo a un centro educativo.

Con respecto a la condición de trabajo y las ocupaciones<sup>9</sup>. De noventa y cinco familiares, cuyos datos fueron obtenidos por medio de la información que suministraron los alumnos, ocho son menores de diez años, por lo que no se contaron al momento de contabilizar las personas que no trabajaban.

De los ochenta y siete restantes cuarenta y dos no desempeña ninguna actividad laboral, lo que representa un cuarenta y ocho por ciento. Mientras que el otro cincuenta y dos por ciento, los cual es, cuarenta y cinco personas, realizan alguna labor por la que perciben beneficios. Para cinco de éstas últimas no se respondió la información relacionada con la ocupación. Las ocupaciones de los cuarenta restantes con su respectiva frecuencia son presentadas en el cuadro a continuación:

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> La edad a partir de la cual se ha considerado "edad para trabajar" han sido los diez años, esto porque había casos de jóvenes de trece años que desempeñaban actividades laborales

Cuadro 2. Frecuencia de las personas que trabajan por ocupación

Ocupación	Frecuencia
No Respondió a la ocupación	5
Docente	4
Chofer	4
Obrera	3
Costurera	] 2
Secretaria	2
Doméstica	2
Cocinero	2
Albañil	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2
Panadero	2
Comerciante	2
Vendedor (Dueño de abasto)	2
Bioanálista	1
Ingeniero	1
Enfermera	1
Asistente	1 1
Encargado de tienda	1 1
Vedel	1
Ama de casa	1
Carnicero	1
Policía	1
Farmaceuta	1 1
Cajero	] 1
Taquillero	1 1
Cuidador de caballos	1
Total	45

Las tres ocupaciones más frecuentes en los padres de estos jóvenes son la de docente, chofer y obrero. Con una representación de nueve por ciento para las dos primeras y de siete por ciento para la última.

# Breve caracterización de los jóvenes de la escuela<sup>10</sup>

La mayoría de los escolares se encuentran en una edad acorde a su curso. Sólo tres de los veintidós entrevistados cursaban grados inferiores a los correspondientes a su edad. De los

El instrumento con el cual se recolectó la información necesaria para redactar este apartado y todos los cuadros correspondientes a esta sección han sido incluidos en el apartado de anexos

alumnos que se encontraban bajo esta condición una es de sexo femenino y dos del masculino. La madre de todos había alcanzado estudios iguales o superiores al bachillerato.

De los veintidos entrevistados sólo cuatro dijeron haber repetido algún año. Todos poseían un bajo rendimiento y tres de las cuatro madres poseían un nivel educativo bajo. De los cuatro tres eran de sexo masculino y una de sexo femenino.

Dieciocho de los veintidós entrevistados afirmaron ir al liceo los cinco días de la semana, los otros cuatro variaron entre cuatro y tres veces, sin presentarse diferencia según su condición en este estudio. De las opciones planteadas en el cuestionario las más elegida como justificación de sus faltas es la enfermedad, luego los problemas familiares, y por último, con muy poca representación, la falta de dinero.

De todos los entrevistados sólo cinco dijeron desempeñar una actividad laboral, todos con excepción de uno afirmaron que la ayuda era de carácter ocasional y adaptado al horario del liceo. Tres de los cinco que afirmaron tener una ocupación laboral eran de bajo rendimiento. Igualmente la madre de tres de ellos, no necesariamente coincidentes con los primeros, poseía un bajo nivel educativo.

De los cinco que trabajan cuatro reciben remuneración. El monto del pago que estos alumnos expresaron recibir oscila entre veinte y veinticinco mil bolívares cada vez que prestan su ayuda, la cual puede variar entre uno y tres días. El que trabaja no de forma ocasional, sino constante, lo hace en un negocio familiar y expresó no recibir dinero u algún otro tipo de recompensa a cambio, siendo su ayuda igualmente flexible conforme al horario escolar.

En lo que respecta a las actividades extraescolares, de carácter no laboral, catorce de los estudiantes mencionaron realizar alguna. De ellos cinco poseían un alto rendimiento; y sus madres, cuatro tenían un alto nivel educativo y solamente una tenía estudios iguales o inferiores a la primaria. Los otros nueve restantes que practicaban alguna actividad fuera del liceo eran de bajo rendimiento; cuatro de estas madres poseía estudios iguales o superiores al bachillerato y las otras cinco eran de bajo nivel educativo.

Ocho de los veintidós estudiantes afirmaron no desempeñar ninguna actividad adicional al liceo. Seis de ellos eran de buen rendimiento; y sus madres, cinco eran de bajo nivel educativo y una de alto nivel educativo. Los dos restantes de este grupo tenían mal rendimiento en los estudios y ambas madres poseían estudios iguales o inferiores a la primaria.

El medio más común entre los estudiantes para trasladarse al liceo es el transporte público, este es utilizado por el cincuenta y nueve por ciento de los alumnos entrevistados. La segunda opción más recurrida es ir caminando, por un veintitrés por ciento de los escolares. Sólo tres de los veintidós estudiantes declararon irse en carro particular y uno sólo en transporte escolar.

Entre las cosas que a los estudiantes más les gustan del liceo se encuentran los compañeros en un cuarenta y uno por ciento, las clases en un treinta y dos por ciento y el horario en un dieciocho por ciento. Lo que menos les agrada a los estudiantes del liceo es, en primer lugar, la infraestructura con un treinta y cinco por ciento, en segundo lugar, el horario de clases con un once coma setenta y seis por ciento y en tercer lugar los profesores con un cinco coma ochenta y ocho por ciento.<sup>11</sup>

## Palabras que representan

Durante la entrevista se les solicitó a los entrevistados que mencionaran las primeras palabras que se le vinieran a la mente cuando se les hablaba del liceo. El número de palabras escritas y la diversidad fue mucha por lo que aquí se presentan las tres primeras opciones anotadas por ellos, de mayor a menor frecuencia, respectivamente. Lo anterior indica que hay muchas palabras en común que para los alumnos simbolizan el liceo, estas son parte de la representación social que los jóvenes tienen de la escolaridad. El cuadro a continuación muestra el número de alumnos que las colocó dentro de sus tres primeras opciones.

Cuadro 3. Palabras que con mayor frecuencia los estudiantes asocian con el liceo

Palabra asociada	Frecuencia	
Estudiar	16	
Amigos	7	
Lugar alegre	5	

Aquí sólo se han mencionado las tres primeras opciones, para más información ver los cuadros del Anexo 6

# Las categorías del estudio

## El liceo en la rutina diaria del joven

Esta categoría intenta mostrar qué tan inserto se encuentra el liceo y las actividades relacionadas con éste dentro de la cotidianidad del estudiante.

Al observar la rutina declarada por cada uno de los entrevistados se hizo especial énfasis en observar qué tan clara para sí mismos la tenían cada uno de ellos; qué tan estructurada, qué tan constantes decían los estudiantes que eran sus actividades diarias; el tiempo y la calidad del mismo dedicado a cada ocupación durante el día. Esto con el objetivo de ver qué parte se le destina a la asistencia a la institución educativa, a su participación en ella y a la realización de las obligaciones escolares fuera del liceo.

...vengo al liceo y salgo a las seis de la tarde... y bueno llego a mi casa... y ya está oscuro... me baño, como, termino de hacer la tarea, veo un ratico televisión, y me acuesto. Todos los días lo mismo... El jueves yo no tengo clases, entonces yo en la mañana agarro curso de computación que es a las siete [de la mañana], de siete a nueve [de la mañana] y de nueve y media a once [de la mañana]... estoy practicando tae-kwondo aquí arriba... en el liceo, con una profesora... ¿Los fines de semana? hago tarea, me reúno en grupo si tengo que hacer exposición... salgo con mi papá, o estoy en mi casa arreglando mis cosas del liceo, me quedo ahí en mi casa... (N11)

Para todos los entrevistados el tiempo de asistencia a la institución, según sus horarios de clases, les ocupa casi todo el día. Aunque no todos mencionaron o ahondaron en esta cuestión. Los que lo hicieron manifestaron asistir generalmente de siete de la mañana a seis de la tarde, con bloques de muchas horas libres entre clases durante algunos días de la semana, tiempo que los estudiantes utilizan para realizar diversidad de cosas de las que se dará detalle más adelante. Dicho lo anterior es posible afirmar que para la mayoría la rutina gira en torno al centro educativo.

En general, el discurso de aquellos alumnos que poseen alto rendimiento con respecto a sus grupos muestra que estos poseen una rutina bastante ordenada que gira en torno a las actividades escolares, tanto dentro como fuera de la institución, las cuales dicen priorizar y realizar de forma más constante que aquellas no relacionadas con el liceo, como estar con los amigos, visitar familiares, practicar deportes, entre otras. Además de hacer referencia a la realización de sus asignaciones diarias, tal como se muestra a continuación.

El siguiente discurso pertenece a un entrevistado de alto rendimiento y de madre con bajo nivel educativo; en él se puede observar una alta organización del tiempo de sus días

...tengo las horas [de clase] normal, si tengo horas libres estoy en el patio... con los muchachos del salón o las muchachas... o en la biblioteca, si tenemos asignada alguna tarea y después voy para mi casa... Llego me baño, como. Acomodo mis cuadernos, si tengo tareas los aparto de los que no tengo tareas. Si tengo tarea para el día siguiente la termino de hacer o la hago si no la he hecho. Si no tengo, veo televisión o acomodo mis cuadernos para el día siguiente... (N13)

En cambio, comúnmente los alumnos de bajo rendimiento con respecto a su grupo poseen una rutina estructurada sólo en torno a su horario de clases, fuera de la institución éstas son un poco dispersas, o centradas en actividades no relacionadas con el estudio. Pese a lo anterior, algunos de estos estudiantes mencionaron sí dedicarle tiempo al estudio y a la realización de obligaciones escolares, sin embargo, por las descripciones y explicaciones dadas acerca de la distribución de sus actividades en el día, fue posible observar que el tiempo real dedicado al estudio es mínimo en comparación con las otras actividades que decían realizar en su día a día.

Para los últimos casos referidos, generalmente el momento de elaborar asignaciones es en las noches al terminar la jornada del día, luego de asistir al liceo y de realizar sus actividades extraescolares -tanto de esparcimiento como laborales<sup>12</sup>. En ellos el agotamiento físico puede estar influyendo en el rendimiento intelectual, disminuyendo o simplemente eliminando las ganas del estudiante de realizar tareas largas. En caso de que estas sean realmente efectuadas, puede que se estén llevando a cabo de forma atropellada dado el cansancio.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> La dinámica de los alumnos que se desempeñan laboralmente será ampliada más adelante.

...voy a entrenar futbolito... en la selección de Miranda... de siete hasta las nueve todos los días... [después] llego a bañarme rapidito, como, y... a estudiar porque es fuerte todo lo que tengo que hacer, y cuando no tengo tareas, a dormir porque llego cansado... (N1)

También se pudo observar que algunos alumnos de bajo rendimiento con frecuencia no dan continuidad a las actividades extraescolares que realizan. Además en ocasiones estas se priorizan sobre las obligaciones escolares, las cuales sufren interrupciones. Lo ilustra el testimonio de una alumna que menciona haber realizado por lo menos tres tipos de actividades de las que se ha salido porque se ha fastidiado; la última que sacó a relucir interrumpía su rutina escolar, ella mencionaba que tenía que ir hasta Caracas y como vive lejos dijo que la última vez que asistió se fue desde el viernes hasta el martes.

Al contrario del rendimiento académico, el año de curso, el sexo y el nivel educativo de la madre parecen no marcar ninguna diferencia al respecto.

Tanto los alumnos de alto como de bajo rendimiento por lo común usan su tiempo libre visitando familiares (hermanos, abuelos, entre otros), viendo televisión, escuchando música, jugando play station o practicando algún deporte. Los de bajo rendimiento además suelen estar en la calle con los amigos, estar en casa de alguno del grupo de pares realizando diversas actividades, rumbeando 13 los fines de semana y yendo a matinées.

La diferencia entre los de alto y bajo rendimiento parece ser el establecimiento de la prioridad por parte de los primeros de realizar las obligaciones escolares y luego el resto de las actividades cualesquiera que sean.

# Afectos

La intención de esta categoría es reflejar de qué manera las relaciones de noviazgo afectan el tiempo dedicado a actividades escolares, se observó principalmente el tiempo que se dedica a la relación, si el joven considera que le quita tiempo de estudio o si piensa que de alguna manera interrumpe su actividad en el liceo.

A modo ilustrativo vale la pena mencionar que de todos los entrevistados menos de la mitad afirmó no tener una relación de noviazgo al momento de la entrevista, el resto si. De los

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> En este contexto este término hace referencia a las salidas a locales nocturnos o fiestas entre pares que duran hasta altas horas de la noche.

que afirmaron no mantener una relación ocho tenían un rendimiento elevado y dos deficiente. El rendimiento de los que aseveraron tener novio, para ocho es bajo y para cuatro es alto.

Cuadro 4. Rendimiento académico según la condición de noviazgo

Rendimiento	Con novio	Sin novio	Totales
Alto	4	8	12
Bajo	8	2	10
Totales	12	10	22

Ahora bien, es relevante observar que la forma y el tiempo de verse que expresaron lo alumnos en sus relaciones es diverso. Unos suelen verse más que otros, de distintas maneras, a distintas horas y en diferentes lugares. Pero en general, el tiempo que pasan juntos suele ser relativamente corto, cuando comparten ratos más largos es debido a que se ven dentro de la institución pero de forma interrumpida entre las clases. Por lo común las relaciones no parecen ser demasiado estrechas, aunque si se siente un cambio en este sentido entre los de séptimo y noveno con respecto a los de quinto año.

Esta categoría esta relacionada de cierta manera con la de rutina diaria pero no de una forma directa, sólo en los casos en los que el entrevistado expresó tener un tiempo estipulado todos los días para dedicarle a la relación. Como es el caso de este entrevistado que comenta durante la entrevista que pronto va a tener un hijo y que todas sus actividades las planifica teniendo presente a su novia.

...yo tengo mi novia y todos los días voy para casa de mi novia... O sea, salgo de aquí como a las cinco de la tarde... me voy directo de aquí para casa de mi novia... y llego a mi casa como a las ocho de la noche... si me divierto pero todo, todo, todo, tenlo claro, lo hago con mi novia... [porque] voy a tener [un hijo] ahorita... (N14)

Otra alumna mencionaba que el novio con el que recién había terminado no la dejaba estudiar porque la iba a visitar todos los días de la semana y pasaba toda la tarde en su casa.

## Trabajo

Esta categoría al igual que la anterior, esta relacionada de cierta manera con la de rutina diaria. Igualmente la atención se ha centrado sólo en los casos en los que el entrevistado expresó tener un tiempo estipulado para dedicarle al trabajo. Aquí se intenta reflejar la visión de los jóvenes que trabajan, principalmente el por qué, la manera en que las actividades laborales que realiza el alumno afecta en su rutina escolar, y cómo manejan ellos esto.

La condición laboral ha sido considerada como uno de los factores que inciden en el éxito y el fracaso escolar, en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes de diversos niveles educativos (Guerra, 2000). Además, es considerada un indicador de origen de clase puesto que se observa mayormente en los estudiantes más desfavorecidos (Baudelot, 1981; Bartolucci, 1994; citados por Guerra, 2000). Y desde otro punto de vista "el que los alumnos trabajen está considerado como una desviación a la actividad normal que podría suponerse para un adolescente." (Llomovatte, 1991; citado por Guerra, 2000, p.16).

La mayoría de los entrevistados afirmó no trabajar, diecisiete de veintidós dijeron que no realizaban ninguna actividad laboral que les generara o no ingresos.

Cuatro de los cinco restantes aseguraron desempeñarse de forma intermitente ayudando a amigos y familiares en sus negocios, fundamentalmente comercio formal e informal; afirmaron percibir un pago por la ayuda que prestaban y aseguraron que esta actividad estaba subordinada al tiempo de estudios, es decir, siempre que no les interrumpiera el horario del liceo y las asignaciones que debían realizar. De estos, dos tienen un rendimiento alto y dos bajo, igualmente, la madre de dos de ellos posee un nivel educativo alto y la de los otros dos, bajo; tres son de sexo masculino y una de sexo femenino. El pago que dijeron percibir se encontraba entre los veinte mil o veinticinco mil diarios.

Entre los cuatro anteriores no se vio presente la obligatoriedad del trabajo por necesidad, los trabajos forman parte de la ocupación del tiempo libre, con lo que se aprovechan de ganar dinero, no representan grandes tareas sino tienen más bien un carácter de ayuda a otras personas.

Sólo un estudiante adicional a los mencionados expresó que su ocupación laboral era constante, en paralelo con los estudios. Este entrevistado trabaja como parte de una estrategia familiar, ayuda en el negocio de sus padres, y comentó no recibir ningún pago a cambio,

además agregó que no debía recibirlo porque sus padres le daban todo. Sin embargo, el horario estaba adaptado a sus estudios. Su madre poseía un nivel educativo bajo y él tenía un rendimiento académico bajo.

Algunas veces vengo a estudiar o voy a trabajar... [Trabajo] ayudando a mi papá adentro en un mercado, en el mercadito de San Antonio... a veces no puedo y me quedo haciendo los trabajos que tengo que hacer y... mandan a mi otro hermano... [y también] ayudo a mi mamá... a arreglar la mercancía... en el abasto... que tiene en la casa... [mi papá no me paga] porque él me da todo, me da la ropa... ¡me da todo! (N12)

Entre los que trabajan la única diferencia observable es que la mayoría son de sexo masculino, y una sola de sexo femenino. Además casi todos con excepción de uno son estudiantes de quinto año y otro de séptimo. El resto de las variables, el rendimiento y el nivel educativo de la madre, pareciera no tener influencia sobre la condición laboral del alumno.

#### Sector El Paso

La zona donde se encuentra ubicada la institución, es pequeña, desde que se entra, cuando se recorre da la impresión de estar bordeando un globo desde el hilo que lo sostiene que es la única entrada y salida del sector- por todo su contorno hasta llegar nuevamente al sitio de inicio.

En su interior, en la entrada, justo antes de terminar el hilo en dirección al globo, se encuentran ubicados un Mercal (abasto) y un ambulatorio de Barrio Adentro, del resto este globo está rodeado de bloques residenciales y la unidad educativa Luis Correa, única institución educativa en la zona, además de un quiosco ubicado casi al lado de la salida del liceo en donde suelen reunirse los alumnos del plantel. En el centro tiene dos complejos deportivos y un edificio de la PTJ (Policía Técnica Judicial).

En Los Teques el sector tiene fama de ser peligroso, sin embargo, la mayoría de los estudiantes que hablaron acerca de la zona expresaron parecerle segura, en esta consideración, el año que cursaba, el sexo, el rendimiento y el nivel educativo de la madre no marcaron diferencia.

Para algunos la noción de seguridad está estrictamente delimitada a las cercanías del liceo. Mientras que a otros se les ha normalizado y da la impresión de estar acostumbrados a la inseguridad de la zona.

Por ahí han matado pero no cerca de por aquí... no cerca del liceo; un poquito más hacia allá, por donde está el [bloque] diecinueve ahí es donde han matado gente... el que se ve de aquí cuando uno sale. Y también el cuatro... Es tranquila, pero a veces que se ponen a caerse a tiros... Eso es en las noches, en el día no. Por lo menos ahorita se están cayendo a tiros porque tienen líos los del diecinueve con los del cuatro... (N2)

Otros si afirmaron que la zona es peligrosa e hicieron alusión a que su dinámica en ocasiones ha impedido, que ellos o algún conocido, lleguen a tiempo a sus clases:

...una vez, sabes que había en una camioneta un malandro que se llama Danielito, se quedó abajo y secuestro un grupo de personas en una camioneta y ese día nadie podía venir al liceo porque estaba todo trancado y no pude venir al liceo. Y perdí una prueba, de matemáticas, luego me la repitieron, pero ese día no pude venir. (N11)

#### Una mirada al liceo

Esta categoría manifiesta cómo los alumnos ven los espacios físicos en los que están estudiando y su opinión al respecto.

## Una mirada al liceo: su infraestructura

En relación a la infraestructura del liceo entre los alumnos de todos los años hay principalmente cuatro opiniones:

Dos a favor, a quiénes les gusta porque les parece que es espacioso y tiene servicios como el CBITS (Centro Bolivariano de informática y telemática), odontología y comedor. Y la de quiénes dicen que es bonito pero son los alumnos los que lo dañan.

Es un liceo muy bonito, lo que lo daña son los niños, las personas que lo ensucian y lo rayan. Es un liceo grande... (N15)

Una opinión neutra, de los que les parece que está un poco feo o deteriorado pero a pesar de eso está en mejor condición que en años pasados.

Una en contra, quienes dicen que no les gusta porque consideran que un liceo no debería estar en esas condiciones, describiendo que está deteriorado, que la estructura física esta fea, que los baños no sirven y que hay filtraciones. Acotan además que los alumnos no tienen la culpa de eso, por lo que deberían arreglarlo.

En este punto es importante mencionar dos cosas que los estudiantes dicen no gustarles, aunque estas no se refieren al estado de la infraestructura propiamente es relevante acotarlas, con respecto a esto expresan dos cosas:

- La primera se refiere a la ocupación de los salones, los entrevistados expresan que a veces algunos años ocupan salones que no les han sido asignado y a los que realmente si les toca recibir clases ahí se tienen que ir a buscar otra aula. Lo que también se constató durante la realización de la investigación; era realmente difícil encontrar a los entrevistados ya que casi nunca se encontraban en el salón que indicaba su horario y ellos mismos no sabían dar referencia de dónde estaban sus compañeros.
- La segunda se refiere al comedor, la mayoría de los entrevistados expresó no gustarle la comida, según los escolares la comida "sabe raro" y a veces está mal cocida.

## Una mirada al liceo: sus espacios de estudio

Aquellos trozos del discurso en los que los entrevistados hablan de los espacios de estudio dentro y fuera de la institución han sido incluidos como subcategoría de 'Una mirada al liceo', esto a pesar de que forma parte de la recién mencionada 'su infraestructura'. Se ha decidido explicar de forma aparte por estar relacionado con el desempeño académico, una de las cuatro variables que en este estudio fueron consideradas como influyentes en el significado que otorga el joven a la escolaridad.

Se hizo una distinción entre los que se encuentran dentro del liceo y los que el joven dijo tener en su casa, con el objetivo de poder visualizar qué tanto podrían compensarse o complementarse estos espacios, y así poder tener un poco más claro el panorama de la posible relación existencia-uso con el rendimiento.

¿Estudiar dentro del liceo?: con respecto a esto puede decirse que la mayoría estuvo de acuerdo en que sí hay espacios en los que se pueda hacer una tarea, repasar para un examen o simplemente estudiar dentro la institución; los que apoyaron esta opinión pertenecían

predominantemente al grupo de séptimo año de alto rendimiento y algunos de quinto comúnmente de bajo rendimiento.

...por el aula catorce, más directo por el aula trece hay unos banquitos donde uno se sienta y uno puede estudiar, no hay bulla ni nada... en la azotea también es otro lugar... [y] en la biblioteca... (N15)

¿Estudiar fuera del liceo?: Solo cinco expresaron que no había lugares en los que se pudiera estudiar dentro del liceo de los cuales todos tenían buen rendimiento, la mayoría hombres y todos cursantes de quinto año, con excepción de uno perteneciente al grupo de séptimo. Estos estudiantes se refirieron a los espacios de estudio sólo dentro de su casa. Para la mayoría el sitio más agradable para estudiar son sus habitaciones, sean estas compartidas o no con familiares, y la sala suele usarse para hacer tareas que requieran niveles menores de concentración y memorización.

...la biblioteca si uno va a hacer un trabajo siempre está cerrada, nunca hay un libro, no hay fotocopias, nunca hay nada. En la biblioteca siempre juegan dominó, juegan damas ¡juegan de todo ahí en vez de irse para otra parte! Arriba es porque se la pasan todos los que están haciendo cebo, entonces no se puede. En la cancha están los muchachos jugando y uno se pone a ver a los muchachos entonces ¡no! o un pelotazo. Y aquí afuera más o menos, si, el único lugar es aquí afuera... (N8)

En ninguno de los casos el nivel educativo de la madre y el sexo parecieron tener influencia.

# Una mirada a las normas, su cumplimiento y las sanciones. El reto a la autoridad

Bajo esta categoría fueron agrupados los discursos que reflejan el conocimiento por parte del estudiante del contenido de las normas, las opiniones acerca de las mismas y las impresiones acerca de su cumplimiento o no cumplimiento.

Para la redacción de este apartado se uso el reglamento interno de la institución como soporte, esto con el fin de vislumbrar un poco la distancia existente entre lo establecido y lo conocido. Este documento es proporcionado cada año a los alumnos en el momento en que se inscriben, por lo que se piensa que en teoría todos tendrían que conocer su contenido.

Casi todos los estudiantes manejan ideas generales acerca de lo que allí se menciona, de lo que debe o no hacerse o usarse dentro de la institución, sólo dos de los veintidós entrevistados declararon nunca haber leído las normas del liceo.

Sin embargo, es importante mencionar que al referirlas en sus discursos ningún estudiante mencionó más de cinco normas, de un total de treinta y siete establecidas en el reglamento oficial de este centro educativo. Puede que estas sean las más usadas y por lo tanto las que más recuerdan, pero no podría afirmarse un desconocimiento general de la norma porque no se les preguntó de forma directa por el resto.

Las normas más conocidas fueron traer bolso transparente o de malla, correcto uniforme, entrar a clases puntualmente, respetar a los profesores y pedir pase si se llega más de diez minutos tarde. También eran señaladas las que establecían que estaban prohibidos los piercing, la gelatina, las mechitas y el porte de armas o juegos pirotécnicos.

Según lo consideraron los estudiantes las menos cumplidas fueron: en primer lugar, el respeto hacia los profesores; en segundo lugar, el no llevar bolsos, y de hacerlo, que cumpliese con lo exigido, inclusive, varios de los estudiantes entrevistados el día de la conversación llevaban bolsos no permitidos; y en tercer lugar, el uso del pantalón corte clásico de tela y azul marino, ya que algunos estudiantes a veces llevaban blue jeans.

La opinión que se tiene acerca de la norma entre los entrevistados varía fundamentalmente entre dos polos. Para unos, no son estrictas; les parecen iguales a las de muchos otros liceos. Y para otros, son exageradas, esto se menciona específicamente por la prohibición del uso de productos para peinar como la gelatina.

Con respecto a la percepción que los alumnos tienen acerca del cumplimiento o no cumplimiento de la misma la mayoría afirmó que dentro de la institución las normas no se practican.

La percepción acerca de los entes que hacen cumplir la norma varió en tres tipos de opiniones: unos dijeron que sí las hacen cumplir, una estudiante mencionaba que algunos profesores te enviaban a buscar pase si llegabas diez minutos después de comenzada la clase. Otros opinaron que sí las hacen cumplir pero no las aplican a todos por igual, al respecto una alumna mencionó que el portero a los que le caían bien los dejaba pasar con bolsos y sin el uniforme reglamentario. Una última posición corresponde a los que afirman que no las hacen cumplir, se mencionó en este punto que a veces los alumnos no traían el uniforme

reglamentario y los profesores los dejaban pasar para que no perdieran alguna clase importante o una evaluación.

En lo relacionado con los castigos lo común fue que se dijera que no hay castigos efectivos que hagan cumplir las reglas. Se dijo que siempre lo que se hacía era citar el representante y muchos de los escolares no lo llevaban y aún así entraban a clases. La otra sanción utilizada era firmar el libro de vida, lo que para muchos "no es nada"; es posible afirmar que la firma en el libro de vida ha perdido eficacia entre los alumnos ya que gran cantidad de ellos tienen un libro de vida muy lleno y los siguen aceptando en el liceo.

Te dicen "no que te voy a llevar para el libro de vida" ¡eso no es nada! (N16)

...hacen firmar el libro de vida y tienen muchachos que tienen un libro de vida lleno ya, y no lo botan ni nada, sino que lo aceptan y son repitientes de años anteriores y siguen estudiando... (N11)

Durante el período de recolección de datos se pudo observar que hay otras reglas que son incumplidas frecuentemente, pero que no fue manifestado en el discurso de los estudiantes como una falta a la norma, entre estas se encuentran las relacionadas con:

- No permanecer en las inmediaciones del plantel una vez terminadas las horas de clase.
   Tal es el caso de los estudiantes que declararon sentirse mejor en el liceo que en sus casas y que aún los días que no tenían obligación de ir lo hacían para compartir con sus compañeros.
- Asistir a todas las asignaturas del grado en caso de ser repitiente. Con respecto a esto un alumno que forma parte del centro de estudiantes afirmaba que lo mejor era ser repitiente porque no se tenía clase nunca pero igual se podía asistir al liceo el resto del tiempo para compartir con sus amigos.
- Evitar llevar al plantel objetos cortantes, hirientes, punzantes, armas de fuego, entre
  otras. Cuando los alumnos se referían a los accidentes acaecidos en la institución con
  este tipo de objetos no lo relacionaban con una falta. En ningún momento decían que
  estaban prohibidos en la institución.
- Bebidas alcohólicas y cigarrillos. Tanto los que declararon que otros fumaban o ingerían este tipo de bebidas en el plantel, como los que aceptaban hacerlo, decían saber que estaba prohibido. Sin embargo, ellos no lo veían como una falta a la norma.

Sólo una estudiante, de todos con los que se conversó, relacionó ambos aspectos y dijo que no se hacía cumplir la norma porque había un grupo que se la pasaba tomando dentro del liceo y que era imposible que la directora no se diera cuenta de que alguien estaba tomado.

- Los gritos hacia los profesores por parte de los alumnos eran vistos como un acto de falta de respeto y mal comportamiento del alumno pero no como un fallo en el cumplimiento del reglamento escolar.
- El ausentarse del aula de clases sin permiso de los profesores (jubilarse) fue una constante que también se observó entre estos escolares y que tampoco fue considerada entre sus discursos como una falta.
- Una última tampoco entendida por los alumnos como un acto que mereciera sanción fue la relacionada con abstenerse de participar en actos contrarios a la disciplina y orden público dentro y fuera del plantel. Ninguno de los alumnos mencionó el hecho de que los disturbios estuviesen contemplados en el estatuto escolar.

## Una mirada a la autoridad

Dentro de muchos de los discursos de los jóvenes se pudo observar que se mencionaba a la directora de la institución. Ya se ha indicado en otro lugar del análisis que este actor social representa la autoridad dentro de la institución. Su gestión ha comenzando en este año 2005-2006. Quizás lo fresco que se encuentre el asunto de cambio de director hizo que algunos de los alumnos lo refirieran.

En general, lo comentarios recibidos fueron a favor de cómo este personaje se encuentra ejerciendo su cargo. Las impresiones recibidas del común de los alumnos eran de agrado con respecto a actividades específicas que había llevado a cabo durante el corto tiempo en el cargo, por ejemplo: el preocuparse por mejorar las instalaciones poniendo bebederos, pintando algunas paredes que se encontraban muy rayadas, entre otras cosas. Otro aspecto resaltado es que ella ejercía de forma más efectiva su poder, al respecto un alumno contaba que esta directora le gustaba más porque la anterior dejaba que los alumnos jugaran a la pelota con ella.

Sólo dos alumnas una de séptimo y una de quinto año, de buen y mal rendimiento respectivamente, hicieron comentarios en contra, vinculados a que asistía pocos días de la

semana a la institución y que dejaba que tomaran dentro del liceo, este último fue realizado por una alumna de quinto año y ha sido recién aludido.

#### Mis vivencias

Esta categoría expresa varias fases de lo que son las vivencias de los jóvenes en la institución. En primer lugar han sido agrupadas las descripciones generales de los entrevistados acerca de sus experiencias en el liceo, o de las personales que han afectado su rutina escolar. En segundo lugar, y ya como subcategorías se describen vivencias que los escolares tienen en el tiempo libre dentro de la institución (las horas sin clases, cuando no asisten los profesores) las que tienen en torno a las asignaciones, y al trabajo en grupo.

Según los escolares el liceo se vive con el bullicio de los estudiantes; y como un espacio en el que se puede, además de estudiar, estar con los amigos, chalequear (echar broma en torno a uno o varios temas que causen gracia), hablar con los profesores, enamorar a algun(a) muchacho(a) del/de la que se guste, practicar algún deporte durante los recesos lo cual también representa una forma de compartir con los amigos, en fin, es un lugar donde se la pasa bien, donde divertirse. Inclusive algunos de ellos afirmaron preferir estar en el liceo sobre estar en sus casas, aunque no se tenga clase.

Tal como lo expresa Guerrero:

...Constituye para los alumnos un recinto donde es posible la libertad, el ocio, el juego o simplemente el 'estar ahí'; un lugar que los jóvenes van construyendo cotidianamente como un refugio particular o como un mundo propio que, por la misma razón los liga a la escuela en un sentido de pertenencia. (2000, p.29)

La amplitud de este liceo y los espacios libres son muy disfrutados por los alumnos. Adicionalmente, es un espacio de desconexión de sus preocupaciones y rutinas familiares del día a día, es un espacio de distracción. Esta idea fue expresada mayormente por los alumnos de bajo rendimiento.

En otros casos lo que más ha marcado la experiencia de los alumnos ha sido el tener que haber vivido uno o más disturbios estudiantiles, lo que no quiere decir que sea valorado negativamente, más bien consideran que les ha enseñado una nueva forma de entenderse en los problemas, refiriéndose a que vivir las protestas les ha desarrollado capacidad de respuesta

ante las manifestaciones. Tal es el caso de una alumna de quinto año que se compara con su primo que estudia en un liceo privado donde todo se rige bajo las normas, ella menciona que él no sabría que hacer en caso de un disturbio mientras que ella sí.

A otros les parece aburrido porque vienen de liceos en donde hay una mayor solidaridad grupal entre los escolares y donde se organizan más actividades en las que tengan que participar los estudiantes de todos los cursos y secciones. En los casos contrarios les sucede que vienen de liceos más tranquilos y reglamentados y aprecian más la libertad de la que se habla en la precedente cita de Guerrero (2000)

...Yo me siento bien, me siento mejor que en el otro colegio... allá a lo mejor te ponían muchas reglas que aquí a lo mejor no te ponen, y los alumnos no eran como aquí pues, tu conocías a todo el mundo... no sé era muy distinto a los de aquí, pero no sé me gusta más este liceo que donde yo estudiaba... (N20)

A pesar de que en general hablan favorablemente del liceo, "la referencias que aportan los alumnos... ilustran el carácter limitado [más no inexistente] de las propuestas formales de participación que reciben de la escuela..." (Guerrero, 2000, p.24), ya que estas no son algo institucionalizado en el plantel. Durante el año la directora había realizado sólo dos actividades que implicara la intervención de los alumnos, se trataba de unas jornadas de restauración de salones y un evento de juegos con la policía, ambos habían sido realizados en los días de fin de semana. Sin embargo, solo en dos discursos salió a relucir lo relacionado a estas actividades, en el resto de las opiniones se mencionaba más bien la carencia de las mismas:

...Me gusta pero no tanto así porque no es divertido, no hay nada, aquellos liceos ahí si hacen cosas que llamen la atención, hacen juegos, aquí no hacen así nada... (N16)

Ya para cerrar cabe mencionar que en cuanto a la formación que se imparte, la mayoría de los alumnos considera que el liceo donde se está estudiando, aunque público, es uno de los mejores. Un escolar comentaba que él se comparaba con sus amigos que estudiaban en otros liceos y se daba cuenta de que las cosas que a el le daban eran mejores.

Tampoco en este punto se presentaron diferencias por año de curso, sexo, rendimiento o nivel educativo de la madre.

## Mis vivencias: El tiempo libre dentro de la institución

Durante la recolección de datos fue notorio el hecho de que los estudiantes tenían grandes bloques de horas libres por diversas razones. La primera, porque su horario de clases estaba estructurado de forma tal que, por ejemplo, tuviesen tres horas libres o más entre algunas clases. Y la segunda (ya no de carácter estructural), ocurre cuando no asiste uno o más profesores durante el día y le "firman la hora" a los alumnos, lo que quiere decir que algún profesor, puede ser el de la materia u otro en caso de que el de la cátedra no haya asistido, escribe en la carpeta de control de asistencia de los alumnos que la clase ha sido dada, cuando realmente no ha sido así, esto le permite a los estudiantes retirarse del salón e incluso de la institución durante la duración de la clase cuyas horas han sido "firmadas".

Generalmente, cuando esto sucede algunos alumnos prefieren irse a sus casas, otros jubilarse del resto de las horas de clases para "ir al centro" y otros tantos simplemente se quedan realizando diversas actividades dentro del liceo como: hacer las tareas pendientes, jugar futbolito, básquet o voleiball, quedarse con sus amigos a hablar a echar broma, compartir opiniones, comprar bebidas alcohólicas para tomar, y chatear por el teléfono celular.

Lo anterior muestra que quizás no todas, pero sí muchas de las veces, la gran cantidad de horas entre clases, sea cual sea la razón de ocurrencia, genera que este tiempo sea utilizado por los estudiantes para realizar actividades prohibidas por el reglamento de la institución<sup>15</sup> como jubilarse, tomar y fumar dentro del liceo. Esta última a pesar de que ninguno de los entrevistados mencionó realizarla en su tiempo libre dentro de la institución fue indicada en conversaciones informales con otros alumnos del liceo y constatada por medio del proceso de observación participante.

# Mis vivencias: Las tareas y los trabajos

El común de los entrevistados piensa que es bastante la cantidad de tareas y trabajos que les mandan a realizar. Expresan que generalmente sucede cuando se retrasan porque no se

<sup>14 &</sup>quot;ir al centro" es la forma en la que se expresa una actividad de esparcimiento comúnmente realizada por muchos de los entrevistados. Generalmente se "va al centro" de la ciudad a pasear, ver tiendas, encontrarse con pares que pueden estudiar o no en su mismo liceo. Este lugar es el eje de entablación amistades, conflictos y noviazgos. Forma parte de la utilización del tiempo libre, de estar en la calle.
15 Para más detalle ver apartado de normas

imparten los contenidos en el tiempo estipulado, porque se comienza tarde el lapso, porque los profesores falten o por alguna otra razón.

...a veces nos mandan tantos trabajos que uno ni siquiera se puede concentrar en uno bien, uno tiene que aprenderse todo al caletre porque mañana tienes la prueba, luego la exposición, y como nosotros también empezamos tarde, comenzamos la semana del dieciocho [de octubre] por ahí imagínate, entonces quieren hacer un lapso en dos meses... (N8)

Sólo la minoría acota que la cantidad de asignaciones es poca o muy poca, pertenecen uno a cada año de los tomados en cuenta en la investigación, es decir, séptimo: masculino de buen rendimiento, noveno: femenino de mal rendimiento y quinto año: masculino de mal rendimiento.

## Mis vivencias: El trabajo en grupo. Los cómodos

Sólo tres personas hicieron observaciones en relación al trabajo en grupo. Dos de ellas tienen que ver directamente con los trabajos como asignaciones y otra referida más bien a la solidaridad grupal entre estudiantes en los momentos de las evaluaciones.

El primer caso se trata de dos alumnas, una de noveno y otra de quinto año, ambas con rendimiento académico alto, una con madre de nivel educativo alto, y la otra bajo, respectivamente. Ellas opinaron que no les gustaban los trabajos en grupo porque había gente que no estudiaba y que luego se querían poner con ellas en los trabajos y talleres, por lo que evitaban realizarlos con aquellos que no les gusta trabajar. Esto se logra utilizando diferentes formas de evasión a los compañeros como diciéndole que ya se está con otra persona o que no ha decidido con quien trabajar pero ya otro compañero le ha dicho; también la de quinto año afirmó usar formas más directas en la que se delimitan los espacios para cada cosa, en estos casos se aseveró decirle al compañero cara a cara que a pesar de la amistad que mantienen no se quiere trabajar con ellos porque va a terminar haciéndolo sola.

La que cursa noveno, adicionalmente agregó que ese tipo de asignaciones le quitaban demasiado tiempo y que esa era otra de las razones por la que prefería trabajar individualmente.

El segundo caso, se trata de un estudiante cuyo rendimiento es bajo y su mamá de bajo nivel educativo. En esta cita es posible observar como este alumno se resguarda mucho menos

de evitar las proposiciones de sus compañeros de compartir conocimientos durante los exámenes o trabajos. Más bien crea antes de entrar a las evaluaciones acuerdos con diferentes escolares acerca de donde debe sentarse cada uno y cómo comunicarse.

...Y [si no] en las pruebas nos comunicamos también... y siempre salimos bien, a veces no nos copiamos y a veces si. Por lo menos en los talleres nos ponemos ahí y como estamos en grupo sacamos el cuaderno y la profesora no se da cuenta que nos estamos copiando... (N5)

#### Los Disturbios estudiantiles

Entre la narración de las cosas que les ha tocado vivir durante su época de bachilleres surgieron entre los estudiantes la experiencias de los disturbios, es por eso que al momento de organizar la información se ha decidido ponerla justo después de las vivencias pero como una categoría aparte debido a su importancia.

En la mayoría de los liceos públicos de la ciudad de Los Teques es común que los estudiantes organicen este tipo de manifestaciones, sin embargo, no se da en todas las instituciones con la misma frecuencia, ni con la misma intensidad.

El tener que vivir continuamente episodios de disturbios y estar dentro del grupo que los organiza les brinda herramientas a los estudiantes para asumir estrategias que le ayuden a evadir este tipo de sucesos. Esto es expresado muy bien por un muchacho de noveno año

...cuando hacen disturbios es peligroso, yo porque vivo aquí y me da tiempo de correr e irme para mi casa o quedarme con los muchachos, los del bloque cuatro, que a la misma parte es bien pero también es peligroso porque uno no sabe para donde vaya a correr una botella, una piedra en la cabeza y se la pueden pegar a alguno de nosotros. También las bombas lacrimógenas... cuando las lanzan tenemos que dispersarnos, irnos todos así para un lado para que no corramos el riesgo de desmayarnos ahí al lado de la bomba... Pero tenemos que ser muy pilas, porque si lanzan una bomba y vienen los demás así corriendo nos pueden romper porque nos podemos caer. (N5)

Por medio de las entrevistas también fue posible observar que particularmente en el Luis Correa los autores de los disturbios se ven desde una otredad. Todos los que se referían al tema decían que los que hacían disturbios ya los habían botado del liceo o que conocían a los que aún quedaban estudiando ahí pero no podían decir quiénes eran; a fin de cuentas siempre

eran otros los causantes de los alborotos. Sin embargo, la directora del plantel suministró información de que los que aún quedaban formaban parte del centro de estudiantes. Estos afirmaron durante una conversación no ser ellos, haciendo referencia a lo que ya habían dicho otros actores "que los que lo hacían ya no estudiaban ahí".

Los alumnos dijeron que se imaginaban que las razones de los disturbios eran que quienes los hacían no querían estudiar. Otros opinaron que era por la búsqueda de mejores condiciones educativas (porque no hay comedor, porque no hay profesores, etc.). Y algunos creían que los formaban cuando se estaban terminando las clases y el liceo estaba aburrido, o por razones externas como el aumento del llamado "Pasaje Preferencial Estudiantil" Al contrario de los disturbios de los años ochenta y noventa, no parece haber ninguna razón política de fondo.

Otros escolares dijeron que no son los del mismo liceo sino estudiantes de otras instituciones que van a buscar a los del Luis Correa para que se unan, pero que realmente los alumnos de esa institución nunca tomaban la iniciativa.

... sabes que el lunes y hasta hoy están haciendo disturbios... porque subieron el pasaje, la broma de los tickets... De cincuenta a setenta bolos, veinte bolívares de diferencia... Conmigo estudian un poco de chamos que hacen disturbios, por cierto ahorita uno se fue. Y ahorita agarraron a un chamo ahí porque ayer se puso a hacer disturbios y le partieron la cabeza a un chamo (N16)

Las herramientas para hacer disturbios son algunas de fácil acceso como las piedras y botellas y otras no tan sencillas de adquirir como las bombas lacrimógenas. Una alumna manifestó que según le habían comentado algunos de sus compañeros, miembros del centro de estudiantes, en el liceo Miranda, un liceo público de más o menos las mismas condiciones de donde se realizó este estudio, los alumnos adquirían las bombas por medio de los policías quienes se las vendían a los estudiantes por un precio de quince mil bolívares. Para ello debían tener una autorización que les permitiera hacer disturbios la cual era suministrada por los profesores cuando hacía falta algo en el liceo. La alumna explicó que sus compañeros del año pasado también hacían eso, pero que ya los de este año no.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Este es un beneficio que reciben los estudiantes en el cual el pasaje de transporte público tiene para ellos un costo tan sólo del treinta por ciento de la tarifa oficial. En algunos municipios se paga por medio de dinero directamente en las unidades de transporte y en otros los estudiantes debe comprar un número máximo de tickets mensuales con los que cancelan el pasaje.

Historias más personales relacionadas con los disturbios muestran que para ellos

...los disturbios son horribles... Una vez estábamos en física y lanzaron una bomba en toda la puerta donde estábamos nosotros... entonces salimos todos... y muchas chamas se pusieron a llorar y todo porque estaban ahogadas, después nos fuimos y yo por las escaleras no aguantaba ¡hay no eso era horrible! Porque había tragado humo bastante, y después, eso no se me olvida nunca... (N8)

Por otro lado es posible encontrar la expectativa de los que no han vivido un disturbio. Estos son los que encontraban para el momento de las entrevistas cursando primer año. Todos los que estaban en años superiores ya habían presenciado por lo menos un disturbio, ya que según expresaron los estudiantes sólo durante el año en curso no los habían hecho. La opinión general de los que no los habían presenciado era de no querer nunca estar en uno.

Esta categoría queda relacionada de antemano con la referida a la de normas en la medida que estos hechos son una falta al reglamento escolar aún cuando no lo represente para los alumnos, y con la que a continuación se explicará ligada al tema de violencia escolar. Este tipo de protestas representan faltas graves con procedimientos aplicables, según lo establece el artículo ciento veintitrés de la Ley Orgánica de Educación. La ley explicita que los alumnos incurren en faltas graves cuando: cometen actos violentos (de hecho o palabra), deterioren o destruyan de forma voluntaria las instalaciones del ámbito escolar, interfieran el normal desarrollo de las actividades o alteren gravemente la disciplina. (Ley Orgánica de Educación, 1980)

Un disturbio incluye todo este tipo de actividades y adicionalmente los posibles daños a la integridad personal de quienes se encuentran en el lugar del evento. Pueden ubicarse además en lo que Moreno y Torrego llaman comportamiento vandálico, en el cual el tipo de conducta que expresa "...en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores... cumplen también una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva." (Citado por Martínez-Otero, 2005, p.40).

Por lo observado en esta categoría se puede afirmar que no hubo diferencias entre los puntos de vista de los entrevistados según el sexo, el rendimiento y el nivel educativo de la madre.

#### Una mirada a la violencia escolar

Para Abramovay (2005) uno de los problemas que enfrenta el sistema educativo es el agravamiento de la situaciones que generan violencia, creando una incompatibilidad entre ambiente escolar-actividades didácticas, lo que constituye el impacto más significativo de este hecho, y que se refleja en consecuencias como la repitencia y la expulsión de los alumnos de la escuela.

Esta expulsión, última consecuencia que expresa la recién citada autora, no sólo se da porque el alumno sea botado de la institución por cometer actos de violencia y ser descubierto, sino también genera que alumnos que han sido víctimas de amedrentamiento tengan que salir de la institución (Abramovay, 2005). Una de las alumnas contaba que ese había sido el caso de uno de sus compañeros:

...a Espejo también el año pasado... al muchacho que se tuvo que ir... él se retiro... porque a él lo robaron... y le dijo al papá, la mamá vino y le dijo a la directora de aquel entonces, entonces la directora llamo al muchacho y el muchacho al siguiente día lo espero afuera y lo pusieron con todo y pistola, el muchacho se quedo casi loco, y entonces el muchacho duro una semana sin venir y volvió a venir con el papá, cuando venía con el papá... se encapucharon unos muchachos y le empezaron a lanzar botellas aquí arriba, se pusieron en el techo y empezaron a tirar botellas, lo que querían era agarrar al muchacho y como matarlo, y el muchacho se tuvo que cambiar de liceo ¡¿qué más? yo también lo haría!... (N11)

Según afirma Abramovay, la noción de que la escuela es un sitio seguro, que ofrece protección y que debe ser resguardado ya no es cónsono con la realidad de los planteles educativos "las escuelas muchas veces se ven transformadas en lugares peligrosos, en los que ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales, así como formas aún más brutales de violencia". (2005, p.55).

Sin embargo, como para muchos el hecho violento se ha rutinizado en el medio en que estos se desenvuelven ocurre que se ve como algo justificado a una acción realizada por otro. Se puede afirmar que esto sucede en la institución educativa en la cual se realiza el estudio por varias razones:

Primero, porque para muchos de los escolares estos actos no representan más que un "roce". Esto se ve reflejado en una anécdota contada por un estudiante de quinto año en la que

mencionaba que unos alumnos le habían quitado a otro más pequeño un celular, amenazándolo con una pistola, cosa que él no consideraba como violencia sino como un inconveniente acaecido que se solucionó satisfactoriamente porque a pesar de que no le quitaron la pistola al joven, lo botaron de la institución.

También se observa la rutinización de la violencia cuando su materialización sólo la representa el uso de armas de fuego y no objetos como navajas o picos de botella. Además ocurre cuando, como en el caso anterior, no se considera violento un hecho porque ha sido solucionado antes que generara consecuencias graves para la integridad personal de cualquiera de las partes. Otro alumno, este de noveno, contaba que una vez cuando él estaba en séptimo dos muchachos habían sacado navajas en una pelea dentro del liceo, pero que los porteros los habían detenido por lo que el hecho no pasó a mayores.

"En la materialización de la violencia se utilizan instrumentos que van desde una piedra hasta un arma de fuego..." (Torres, 2005, p.57). Este punto es muy importante porque además de respaldar los tres párrafos precedentes, relaciona esta categoría con la anterior "los disturbios". Durante los disturbios generalmente no sólo se lanzan bombas lacrimógenas sino también piedras, botellas, se queman cauchos y basura. En este punto es de interés mencionar que sólo uno de los entrevistados consideró estas protestas como una forma de violencia:

Violencia lo que yo he visto es cuando lanzan esas bombas y todo el mundo sale corriendo... (N12)

Sigue afirmando Torres que además en la 'materialización de la violencia' existe "...una forma cultural lúdica (diversiones), en la que el alcohol y las drogas intervienen dentro de unas motivaciones de la más variada índole." (2005, p.57). Con respecto a esto uno de los entrevistados comenta que:

[hay unos que] siempre se pasan unas pastillitas verdes con blancas ¡y después que se la toman se vuelven nada!... después de un rato empiezan a buscar pelea, problemas en el liceo... (N15)

Torres (2005) también acota que existen diversas formas por la que puede manifestarse la violencia entre ellas se encuentran los grupos de amigos, que pueden ser tanto del barrio como del colegio, en los que los jóvenes encuentran el escenario para expresar frustraciones, necesidades insatisfechas y además para identificarse institucionalmente. Ahora bien, la forma de aflorar lo recién citado de Torres, según afirman Moreno y Torrego (Citado por Martínez-

Otero, 2005, pp.39-41) es lo que determina que el comportamiento de un grupo sea considerado vandálico, en lo cual no se ahondará debido a que ya ha sido explicado en el apartado anterior.

Al respecto algunos de los entrevistados mencionaron que la violencia en ciertas ocasiones era generada por "el grupo", se referían aquí a los miembros del centro de estudiantes. Acotaban que ellos eran uno de los más violentos en la institución porque manteniendo su solidaridad de grupo, de ser parte de los más grandes del liceo, de cuarto y quinto año, buscaban pelea y sometían a los más pequeños, los golpeaban para quitarles el dinero de la merienda. Cabe mencionar que esta demostración de fuerza es otra de las formas en las que el grupo deja claro su poder ante los demás.

Actualmente no, pero en años anteriores, según comentó una estudiante de quinto año, la existencia de este tipo grupos no sólo se veía entre los varones sino también entre las mujeres. La estudiante cuenta la forma en que fue amedrentada por unas compañeras de clases, quienes la amenazaron con lanzarla de un puente cercano al lugar donde ocurrió el hecho. Decían molestarla porque ella era "sifrinita"<sup>17</sup>. La víctima decía sentirse muy mal por las humillaciones que le había hecho sufrir el grupo de muchachas y afirmaba que por un momento dudó en si decirle a alguien. Luego de haberlas dejado al descubierto dijo temía que la esperaran en la salida para tomar represalias contra ella, por haber desafiado la amenaza yendo a decir lo ocurrido. Lo descrito se inserta también dentro de lo que es el comportamiento vandálico, esta vez en el caso de las mujeres.

Con relación a esto Martínez-Otero (2005) considera que el término en inglés Bullying "designa los procesos de intimidación y de victimización entre pares, o, lo que es igual, entre compañeros de aula o de centro... consiste en maltratar (psicológica o físicamente) a otro alumno..." (p.41), este autor agrega que este fenómeno no siempre sale a la luz pública, lo que respalda citando a Ortega (1996) quién dice que "Se sabe también que el miedo a las represalias impide que algunos alumnos denuncien la situación." (pp.41-42). Sin embargo, acota Martínez-Otero, que eso depende del maltrato, su duración y la personalidad de la víctima.

Según una alumna de noveno año de alto rendimiento, de madre de alto nivel educativo, la violencia que para ella siempre se mantiene constante en el liceo es la verbal,

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Es un término de carácter ambiguo a veces peyorativo. Al preguntarle a la entrevistada que significaba el término la misma respondió que debía ser que no era toda malandra como sus compañeras.

comenta que los alumnos normalmente se tratan con groserías y sobrenombres entre ellos. En el mismo sentido de lo que la estudiante afirma haber visto en su lugar de estudios Martínez-Otero alega que la violencia verbal "Es quizá el más habitual, y se expresa por medio de insultos, de motes, de humillaciones públicas, de burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etcétera." (2005, p.41)

Tampoco en este punto se presentaron diferencias en las opiniones de los estudiantes según la condición establecida por las variables filtro.

## Entre amigos y compañeros

Generalmente entre amigos y compañeros en el liceo se juega, se "chalequea", sin que nadie se "pique", es decir, sin que nadie se moleste porque están bromeando con él o a costa de él. Se tira taquitos, se compite entre grupos con motivo del rendimiento, y muchas veces esto termina generando conflictos reales. Se puede pasar de la amistad a la enemistad a causa de la reacción tomada en algún hecho acaecido. En caso de que alguien a causa del "chalequeo" se moleste, se le fastidia aún más o se le excluye del grupo.

Es muy importante tener amigos en el liceo. Así lo exteriorizó un joven que comparaba su situación actual con la que vivía en otro liceo donde estudiaba

[la relación con mis compañeros es] buena, comparada con el liceo anterior... echamos broma... entre nosotros, o sea, con cosas así que uno dice que a veces, que uno le dice prácticamente chinazo<sup>18</sup>... tenemos confianza entre sí, jugamos así cuando queramos...aquí yo he hecho muy buenos amigos, compañeras también y eso me ha gustado mucho, porque en liceo donde yo estudié no tenia amigos, me la pasaba era con un primo... (N3)

La compañía es un factor importante de diversión dentro de la institución, la satisfacción que esta genera se prioriza sobre los defectos de los pares. Muchos expresan que no sería lo mismo si tuviesen que estudiar solos en el liceo, porque aunque a veces los compañeros, según dijo una alumna de quinto año, digan cosas tontas estas resultan divertidas y se la pasa bien.

Las características que valoran los jóvenes y por las cuales expresaron identificarse más con unos compañeros que con otros varían entre: Que los traten bien, que estén pendiente

 $<sup>^{18}</sup>$  Un "Chinazo" ocurre cuando alguna persona hace algún gesto de amaneramiento o comentario que pueda poner en duda su heterosexualidad.

de ellos, que se pueda hablar en confianza con la seguridad de que no va a ir a contárselo al resto de las personas, que tengan características e intereses similares a los que ellos poseen (por ejemplo el gusto por el estudio), la seriedad que se mantenga en las cosas, no ser busca problemas o serlo dependiendo del caso, el saber compartir, y la solidaridad dada y recibida en los problemas ya sean de índole personal o académico.

Tal como lo expresa Guerrero "El apoyo brindado entre pares y grupos de pertenencia se extiende, más allá del moral y afectivo a un tipo de ayuda escolar en las actividades y obligaciones académicas..." (2000, p.20). Los buenos compañeros se identifican por prestar ayuda cuando se les necesita, estar en las buenas y en las malas, llamar y estar pendiente del otro y por último y al parecer lo más determinante incluirse en los trabajos cuando alguno no ha podido realizarlo y el otro si.

Una de las muchachas también expresó considerar a un compañero especial porque en muchas ocasiones la había defendido frente a otros compañeros que se metían con ella.

## Entre amigos y compañeros: El martilleo

Un rasgo característico que se observó en la relación que entablan los jóvenes dentro de la institución, se conozcan o no, fue el "martilleo". Esto consiste en pedir cantidades de dinero no muy elevadas a sus otros compañeros, o en pedir tickets de pasaje estudiantil para venderlos. En ambos casos el propósito es reunir o completar la cantidad que necesiten para comprar diversas cosas, las cuales pueden ser: desayunos, chucherías, alcohol, cigarrillos, entre otras.

...bueno si, que si "préstame cien bolívares, dame el ticket", como si te conocieran de toda la vida (N4)

No, más que todo los muchachos se ponen es a martillar, a pedirle dinero a los muchachitos... Para ellos mismos, para comer en la cantina y algunas veces se reúnen y que se ponen a tomar... (N5)

Puede decirse que es opuesto a lo que se conoce como cobro de peaje, porque a pesar de que implica pedir por pedir no esta presente la obligatoriedad de dar por temor de algún tipo de represalias. El tener o no para dar en el momento en que se les pida no conlleva ningún tipo de consecuencia.

## Entre amigos y compañeros: lo mejor y lo peor

Según afirma Goffman la gente necesita definir las situaciones sociales con el fin de conocer la forma de comportarse en ellas y parte de la definición de una situación comprende el entendimiento de los roles que diferentes individuos desempeñan. Las personas comprometidas en una relación social, están motivadas a soportar la presentación de sí mismos a cada uno de los demás y "... cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir..." (p.16), esto sobre todo cuando se encuentra frente a otros donde la actividad de la persona debe mantener y encarnar ciertas normas (1959).

En el caso del Liceo Luis Correa, si ahí se define determinado evento como símbolo de orgullo o de vergüenza, todo aquel alumno que se vea involucrado en una situación de ese estilo deberá saber manejar su actuación ante el resto con el fin de resaltar lo hecho o salvar la situación. Al respecto, los jóvenes de esta institución hablaron diciendo qué sería para ellos lo mejor y lo peor que les pudiera pasar frente a sus amigos y compañeros.

Las opiniones fueron muy diversas, entre *lo mejor* que consideran que les podría pasar se encuentran aquellos aspectos vinculados con las relaciones interpersonales como la amistad, el que los demás quieran pasársela con ellos y el hacer ganar al liceo en algún deporte y que los demás lo reconozcan, además de obtener buenas calificaciones. En otras palabras, todo lo que de una u otra manera influya positivamente sobre su nivel de popularidad dentro de la institución.

Otros aspectos a los que también hicieron referencia pero que no fueron mencionados por la mayoría se encuentran pasar de año, graduarse (mencionado por los de quinto año) y ser busca problema. Este último fue mencionado por un alumno de séptimo año y lo expresado fue que para él eso no era importante, pero que sí creía que entre sus compañeros esto era valorado positivamente.

Entre *lo peor* que les podría pasar dentro del liceo y frente a sus compañeros mencionaron, en primer lugar, elementos relacionados con el aspecto físico como tener los dientes torcidos, ir desarreglada al liceo, usar lentes fashion (de moda) con el uniforme, vestirse como un malandro y llevar un peinado extraño; y en segundo lugar, caerse en el medio del liceo o que se le caiga la comida.

Otros aspectos aludidos en referencia a las cosas malas que podrían pasarles, pero a los que no se les atribuyó tanta importancia fue el rendimiento, obtener una nota demasiado baja; y la madurez, ser mentepollo<sup>19</sup>. Sólo en el caso de las mujeres se hizo mención a la reputación, que los demás digan que se es fácil y que se tienen muchos novios.

Otros comentarios ya realizados de forma más individual fueron: ir al liceo a nada, hacer disturbios y que los chalequeen.

En la categoría en general, y en las dos subcategorías anteriores no pareció haber variación de opinión en los estudiantes según la condición establecida por las variables filtro.

## Una mirada a los profesores

De los trozos de discursos en los que los entrevistados se referían a los actores encargados de impartirles educación emergieron principalmente diversos tipos de comentarios: los que hablaban de cómo eran sus relaciones con estos personajes, los relacionados con los buenos profesores y las características que los definían, los que giraron en torno a los malos profesores y por qué eran considerados así y los vinculados con sus asistencias al plantel.

Según la opinión de los entrevistados las relaciones con la mayoría de los profesores son buenas, en sus discursos expresaban que generalmente eran muy chéveres y que todos eran excelentes, sin embargo, la mayoría de los alumnos tuvo su excepción al respecto. El año que cursaran, el rendimiento, el sexo o el nivel educativo de la madre no parecieron marcar diferencia en este sentido.

Los considerados entre los estudiantes como mejores profesores son aquellos que son amables, que tratan bien a los alumnos, no los gritan, tratan de explicar todo de la manera más sencilla posible para que todos entiendan y cuando no se entiende vuelven a explicar repetidas veces, los que mandan pocas asignaciones, los que buscan la manera de repetir los exámenes cuando el grupo sale mal o de ayudar cuando la nota obtenida estuvo cercana a la requerida para aprobar la materia, los que los hacen sentir alegres porque chalequean con ellos (a pesar de que establezcan un límite al echar de broma y no permitan faltas de respeto en esos momentos por parte de los escolares), los que dan facilidades para recuperar actividades

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Este término es usado generalmente para decir que una persona es inmadura o tiene un comportamiento que expresa una edad menor a la que tiene.

perdidas y para entregar tareas fuera de tiempo, con los que se puede negociar las horas de clase cuando se tienen otros exámenes para los que se necesita repasar (los que "firman la hora"), a los que se les pide ayuda y la brindan a pesar de que ya no les estén dando clases, los que establecen vínculos de confianza y/o relaciones familiares con los alumnos: como contar cosas de su vida personal y dar consejos que se le soliciten a nivel académico o personal.

...los profesores... dan las clases bien... la explican bien... y... a veces... que uno está así apretado y uno le dice profe firme la hora, que mañana tengo, tenemos parcial y me la firma... nos ponemos de acuerdo con la profesora... (N7)

Los profesores son bien, porque si uno saca cero nueve, por lo menos te lo ponen bien para que uno pase la materia y no son así malos, son bien con nosotros... (N19)

Al igual que lo menciona Guerrero (2000) "... no obstante que el apoyo moral y afectivo se expresa principalmente en el grupo de pares o de pertenencia existen algunos profesores que también participan cumpliendo estas funciones de apoyo." (p.19) y con los cuales los alumnos también expresaron sentir una identificación positiva. Tal es el caso de un alumno que tenía problemas con su mamá y que habló con la profesora quién le ayudó a buscar la forma de resolverlos.

Según lo expresaron los estudiantes los profesores con los que menos se identifican son aquellos que no explican bien la materia, los que en las relaciones que instituyen hacia ellos les hablan feo, "se la tiran de malos" (quieren arreglar las cosas por la fuerza) y no dan oportunidad para entregar las tareas fuera de tiempo, los que marcan gran distancia de roles profesor-alumno, los que no aceptan sugerencias por parte de los alumnos en relación a la dinámica de clase y los que se molestan por cualquier cosa que se haga o se diga. Solo una alumna expresó que un profesor le caía mal porque ella había reprobado la materia, esta alumna, de bajo rendimiento y de madre con bajo nivel educativo, culpaba al profesor de lo ocurrido.

Los estudiantes sin saberlo han sugerido, en algunos casos, identificarse menos con aquellos profesores que de una u otra forma suelen ejercer algún tipo de violencia en su trato con ellos, en el sentido en que es considerado en la literatura pedagógica acerca de este tema.

...él no explica así bien la materia que da, ¡la clase pues! y que rompe las hojas que uno le da, las hojas milimetradas... [para] que la vuelva a hacer, y si no le da tiempo no, tienes que

entregarla es ahora... [o] le pone retardado por entregarla tarde... bueno a mi no me la ha rompido, pero a una compañera y a otros compañeros sí... (N7)

Con respecto a lo anterior Cabrera nos menciona que la violencia "visible a los oídos" es una nueva forma de mirar este fenómeno, ésta es la que puede ejercerse a través del lenguaje. En este mismo sentido Drucaroff afirma que se habla para decir algo, por lo tanto, lo que importa no es la sintaxis sino el significado, esto es lo estructurante, y además confirma el posible trasfondo que las palabras o enunciados podrían llegar a tener y que "pueden llegar a constituirse en un acto violento en el que se pierde la concepción de persona, se deslegitima al otro, y, en consecuencia, se le reduce a la categoría de un objeto". (Citado por Cabrera, p.52). Por lo que dentro del contexto escolar es de importancia, continúa Cabrera "... identificar... aquellas voces que pueden pasar desapercibidas a los ojos y a los oídos del sistema, pero que en el mundo interno de nuestros niños y niñas tienen eco y adquieren sentido en la constitución de su propio self." (2005, p.53).

Bueno con la misma de química, yo llegue y yo sabia... yo levante la mano e iba a decir algo de química, eso fue el primer día de clase... y ella me dijo: "No yo lo explico, ustedes son tremendo flojos", y yo me quede loca... (N11)

Sin embargo, este tipo de actitudes por parte de los profesores puede verse desde otro punto de vista, como lo hace Flora Rodríguez (2000), quien los ubica dentro de la categoría de "estrictos" ella en su estudio "los alumnos de secundaria: ¿qué piensan de sus maestros?" afirma que este tipo de maestros son los que constantemente llaman la atención a sus alumnos, se molestan sin motivo, les gusta que los estudiantes estén atentos en clase y los presionan para que realicen las cosas tal y como ellos lo dicen.

Por otro lado, sólo las mujeres dijeron no identificarse con los profesores que suelen ser muy expresivos visualmente o los que buscan tener demasiado contacto físico sólo con las alumnas, pero que fuera de eso suelen ser hostiles en el trato que establecen con ellas.

Este tipo de docentes son llamados por Flora Rodríguez (2000) como "morbosos", según esta autora las alumnas de su estudio expresaban que este tipo de maestros "las ven, las tratan y se dirigen a ellas de forma diferente a como lo hacen con los alumnos." (p. 178).

Una alumna de quinto año durante la conversación dijo odiar a un profesor por la forma en que se comportaba con las muchachas. Ella expresaba que si una chica deseaba

intervenir en clase él la mandaba a levantarse del pupitre; y cuando tenía interacción cercana con alguna siempre buscaba agarrarle el cabello o el hombro.

Martínez-Otero (2005) asevera que sobre este problema existen pocos datos y "...que por regla general pasa inadvertido. Es un tipo de violencia 'invisible', que sufre más la población femenina que la masculina, y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, en tocamientos, y, en menor medida, en violaciones." (p.42)

Con respecto a la asistencia de los profesores las apreciaciones variaron entre dos polos:

- Los que dijeron que sus docentes nunca faltaban, que la mayoría generalmente venía y que los pocos que se ausentaban lo hacían porque habían tenido algún problema de trascendencia como enfermedad de ellos o de algún familiar y porque vivían lejos, entre otras de las razones que según los alumnos eran dichas por los docentes. Mencionaban que en el Luis Correa no pasaba lo que en otras instituciones que a veces les pasaban las materias a los alumnos porque no había profesor.
- Los que aludían que siempre están faltando, los comentarios indicaban que a veces duraban hasta un lapso sin ir a dar clases y cuando no faltaba el de una materia faltaba el de la otra. En ocasiones no iba el de la primera hora siendo la única materia a dictar en la mañana y tenían que ir a sus casas y volver en la tarde.

# Una mirada a los profesores: Nuestro trato 'hacia' los profesores

Otro aspecto con respecto al cual se evidenció una mirada por parte de los alumnos fue acerca de cómo ellos ven que es la relación de los alumnos hacia los profesores.

Al parecer en algunas ocasiones el trato de los alumnos hacia los profesores suele ser arrebatado, sin embargo, no todos los estudiantes lo ven de esa manera, no todos han vivido un episodio en el que se enfrenten un profesor y un alumno de manera verbal o física. Solo tres estudiantes comentaron haber presenciado un incidente de esta índole.

Con los profesores soy amigable, pero cuando son así que lo tratan a uno mal también contesto... En estos días la profesora de castellano me dijo y que "te voy a meter una cachetada" y yo le dije "no profesora usted me mete una cachetada a mi y le meto un golpe" y se echó a reír... después me dijo "no estoy jugando" pero igualito... (N16)

## Drogas, alcohol y cigarrillos entre los escolares

En casi todas las entrevistas los estudiantes dijeron no haber consumido drogas, pero muchos de ellos sugirieron conocer o tener contacto con personas que están o estuvieron vinculadas con la ingesta de sustancias psicotrópicas. De ocho alumnos que hicieron alusión a esto último cuatro dijeron relacionarse con esas personas en un ambiente ajeno al plantel, y los otros cuatro haber visto consumir a alguno de sus compañeros dentro del liceo.

Los que han tenido algún tipo de contacto con estas personas fuera del liceo afirmaron que éstas nunca les habían ofrecido, que el trato con ellas era distante y que las veces que habían tenido la oportunidad de hablar con estos actores más bien los aconsejaban para que se esforzaran en sus estudios y no anduvieran en lo mismo que ellos. Son alumnos de bajo rendimiento y todos con excepción de uno tienen madres cuyo nivel educativo no supera la primaria.

Los que señalaron haber visto a otros alumnos del liceo consumiendo, todos excepto uno, aseveraron que éstos compañeros ya los habían botado de la institución. El que hizo referencia al alumno que todavía estudiaba ahí sugirió que éste era parte del centro de estudiantes, y por las descripciones dadas se pudo inferir que se trataba del líder de este grupo de jóvenes. Los cuatro que hicieron estas afirmaciones poseen, todos con excepción de uno, un alto rendimiento académico. Igualmente las madres de todos con excepción de uno poseían un nivel educativo bajo.

Muchos de los jóvenes del Luis Correa mencionaron durante la conversación haber tomado licor alguna vez, sin embargo, lo que prevaleció fue el carácter de ocasionalidad. De veintidós entrevistados seis afirmaron tomar ocasionalmente, sólo dos de ellos tenían buen rendimiento. Dos de las madres de estos seis estudiantes tenían un nivel educativo en el que se había alcanzado la secundaria, la de un joven de buen y la de otro de mal rendimiento.

Entre los escolares, los lugares preferidos para tomar son la casa de alguno de los compañeros, la cancha del bloque uno del sector y el liceo. Estos lugares también son conocidos por los que no toman.

Cuando se hacía referencia a la ingesta de alcohol dentro de la institución lo predominante fue hacer mención a 'un grupo' de cuarto y quinto año cuyos miembros bebían casi a diario dentro del centro educativo. Durante la recolección de información se constató

que 'ese grupo' eran los miembros del centro de estudiantes. Además se obtuvo información por medio de otros alumnos acerca del uso del dinero fruto del "martilleo" que practicaban

...los de cuarto y tercero... piden ticket... para venderlos... puro para agarra real pa' beber licor, ellos se la pasan allá atrás bebiendo licor y fumando cigarros... allá atrás... de los últimos salones esos que están allá... del lado que está el edificio (N7)

Sin embargo, otros alumnos no pertenecientes al centro de estudiantes también manifestaron tomar alcohol dentro de la institución. Cuando el lugar decidido es el liceo dicen comprar poquito licor, es decir, una sola botella; según mencionaron no se emborrachaban y no veían nada malo en distraerse de esa manera, se sentían contentos de hacerlo.

Aunque solo dos alumnos hablaron del asunto, es relevante mencionar que, algunos profesores son cómplices del consumo de estas bebidas dentro del liceo, a lo que se juega es a saber cuando el profesor está de humor y cuando no para evitar el peligro de ponerse en evidencia en un momento no adecuado.

Generalmente, las bebidas que ingieren son Guarapita, Don Julián y Anís. Estas bebidas tienen como característica común su bajo costo monetario. Los que no participan en esto a veces también conocen lo que se toma y la dinámica de cómo hacerlo dentro de la institución. Un alumno de séptimo año de buen rendimiento contaba que generalmente los muchachos se llevan un potecito al liceo en donde meten yogurt con anís para podérselo tomar sin problema.

Algunos de los alumnos, mayormente del sexo femenino decían saber los momentos en los que no debían tomar. Narraban que cuando iban a los matinées, si sabían que el grupo con el que ellos estaban había comprado una botella si tomaban, pero si les ofrecían tragos no, alegando que a esos tragos les echaba sustancias que hacían que la gente perdiera la noción del tiempo.

Hubo otros estudiantes que afirmaron que no tomaban. Uno de ellos argüía que no lo hacía porque la gente se volvía mala y traía a colación el cuento de un tío que le pegaba a su esposa. Otro comentaba lo siguiente:

... ¡no vale yo no tomo!... no me gusta... porque mi papá cuando era pequeño así tomaba así, y por eso dejó de estudiar entonces me dijo que no siguiera ese camino... (N6)

Entre los relatos de los diversos alumnos no se observó sufrir algún tipo de presión grupal de pares incitando al consumo de bebidas alcohólicas o drogas, comúnmente los comentarios de los alumnos estuvieron relacionados a la tolerancia de aquel que hace algo que al otro no le gusta, generalmente pareció respetarse la decisión de aquel que no quiere hacerlo sin ningún tipo de chanzas o rechazos.

## Fiestas y matinées... ¿peligrosa diversión?

Esta es una de las categorías emergentes del estudio. La idea de abordar este tema surgió de una conversación entre dos muchachas presenciada en un quiosco cercano al liceo en donde se reunen los alumnos, en la que se comentaba que no querían saber nada de los matinées porque reciéntemente habían matado a un joven que había asistido a uno de estos eventos en casa de uno de los muchachos del liceo, miembro del centro de estudiantes.

...yo me fui confiada porque supuestamente iba pura gente del Luis Correa... el problema fue que se metió gente que no tenía que estar ahí...

Los matinées son reuniones sociales de jóvenes que representa entre los escolares una de muchas actividades que tienen como opción para su esparcimiento. Existe una diferencia entre lo que para ellos es una fiesta y lo que es un matinée, una distinción, a veces bastante sutil en su dircurso, establece el contraste. Cuando hablan de fiestas los entrevistados se refieren casi siempre a cumpleaños de compañeros o fiestas familiares.

...a fiestas sí [voy], de los compañeros que tengo yo, con los que me la paso... pero... a matinée no [voy]... porque para mí eso es peligroso... (N6)

Del discurso de los entrevistados acerca de los matinées se han diferenciado tres tipos de variaciones de este evento, la cual fue establecida sólo con fines analíticos, lo que no quiere decir que los alumnos hayan tratado el tema de esta manera.

Los generales: son los organizados por personas ajenas o relacionadas al ambiente escolar, el lugar del evento puede ser una casa, un salón de fiestas, un galpón, un patio, una terraza o una platabanda, donde se paga entrada y el público asistente puede ser de cualquier lugar de la ciudad de Los Teques. Muchos de estos representan para algunos estudiantes un

peligro, porque dada la diversidad de personas que acuden suelen presentarse peleas y tiroteos teniendo a veces como consecuencia la perdida de la vida de alguno de los presentes. Sin embargo, no pareciera que esta peligrosidad hubuiese estado manifiesta siempre.

Los mixtos: son los organizados por alumnos de la institución donde puede ir todo tipo de gente, tanto sus compañeros de liceo como amigos de esos compañeros externos a la institución. Los lugares, al igual que en los primeros, puede ser una casa, un salón de fiestas, un galpón, un patio, una terraza o una platabanda. Éstos también representan un peligro pues al igual que los primeros pueden entrar muchachos que no se caigan bien o bandas que tengan riñas y generar inconvenientes dentro del evento pudiendo salir perjudicados tanto los del problema como terceras personas presentes.

...; se comunican pues! Por ejemplo hay un matinée en Barrio La Cruz, entonces hay chamos de aquí [del liceo] que conocen a un chamo y le dicen a ese chamo y ese chamo lleva más personas... (N5)

Los internos: son organizados sólo por personas que estudian dentro del plantel, el lugar de la reunión es la casa de alguno de los alumnos decidida por consenso. Puede estar restringido sólo a un salón o estar abierta la invitación a todo el liceo, pero siempre el público asistente al evento pertenece sólo a la comunidad estudiantil de la institución. Las formas de publicidad varían entre carteles colocados en las paredes de las escaleras y columnas del liceo y la comunicación entre pares.

A pesar de que en todos los casos se suele escuchar música, bailar e ingerir bebidas alcohólicas; la diferencia es percibida entre los estudiantes y expresada en sus palabras:

No en todos [pasa] pero uno nunca sabe... que te encuentras en un matinée... por lo menos los de aquí del liceo que uno diga mira vamos a ir los del salón, no pasa. Pero cuando es entrada, que viene todo el mundo de todos lados ahí si se puede formar porque tú no sabes si te encuentras a un enemigo tuyo ahí. (N10)

La percepción de los matinées entre los estudiantes varia según hayan asistido o no a uno. A continuación se verán diferentes miradas:

## La visión del que va

A los que sí han asistido les parece que los matinées son una reunión de jóvenes donde hay música, generalmente en un lugar oscuro, donde se ingieren bebidas alcohólicas, se hacen de dos a seis de la tarde más o menos y cualquier día de la semana es indiferente para que se lleve a cabo. Para estos estudiantes el peligro depende de la zona elegida para realizarlo.

## La visión del que ha dejado de ir

Los que han ido una o más veces a estas reuniones afirmaron para el momento de la entrevista no estar asistiendo a ninguno alegando que se han estado tornando peligrosos. Mencionan que antes eran para bailar pero como ahora van muchos maladros a cada rato hay tiroteos y han matado a mucha gente, que por eso es mejor dejar de ir.

## La visión del que no ha ido y no iría

Los que no han ido dicen no parecerles encuentros muy sanos puesto que se realizan cosas relacionadas con sexo, drogas alcohol que no están permitidas para los menores de edad. Otros mencionan que siempre se corren los rumores de lo que se hizo y lo que no se hizo entre muchachas y muchachos durante el matinée y eso no les gusta. Algunos otros aluden que siempre se forman peleas y tiroteos y hasta han matado gente en ese tipo de reuniones.

...empiezan a correrse rumores en el liceo, que si aquella hizo esto, que si aquel hizo aquello, ¡a hablar de las personas pues, de ciertas personas!... Por lo menos que si se llevaron aquella muchacha al cuarto, que si aquel le metió mano a aquella, que si aquel se paso a aquella, que si aquel se quiere entrar a golpes con aquel... entonces no me gusta. (N13)

## La visión del que no ha ido y le gustaría ir

Una sola alumna dijo no haber ido nunca a estos eventos y quererlo hacer, al contrario del anterior indicó que ella escuchaba como sus compañeros hablaban al día siguiente acerca de las cosas que habían echo y que por eso le gustaría vivir esa experiencia.

## ¿Y para qué el liceo? Su utilidad en mi proyecto de vida

El proyecto de vida según D'Angelo es el encargado de articular "la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro". (1999, p.3)

...Se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y el comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su Estilo de Vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad... es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (D'Angelo, 2001, p.2, cursivas propias)

Para observar el proyecto de vida expresado por los estudiantes se han tomado en cuenta varios elementos que según D'Angelo caracterizan a un *proyecto de vida autorrealizador*, entre ellos se encuentran la imaginación y anticipación de eventos y escenarios futuros, la representación clara de las metas y aspiraciones, la elaboración de estrategias que promuevan su logro, la disposición a cumplir las tareas y la disposición al riesgo (2001).

Lo anterior debido a que según este mismo autor "... pensar-sentir-actuar" son dimensiones de coherencia valorativo-práctica que forman las bases de los proyectos de vida eficientes..." (1999, p.8).

Adicionalmente también se tomo en cuenta si tenían presente actividades alternativas de no poder realizar la que vislumbraban como primera opción, esto porque cuando los proyectos de vida no son sustentados reflexivamente y abiertos creativamente a nuevas posibilidades, es decir, cuando no son flexibles, pueden quedar sometidos a la espontaneidad o a la influencia acrítica de los diferentes factores sociales. (D'Angelo, 2001)

En el proyecto de vida de una persona existen diferentes *planos de consideración* la extracción de éstos del discurso de los entrevistados fue guiado por criterios establecidos por D'Angelo, este autor menciona en su texto, entre otros, los referidos al trabajo, la profesión, la

familia y las relaciones interpersonales: de amistad y amorosas, etc. (2001). Estos se consideraron importante porque tal cual como lo afirma este mismo autor en otras de sus obras

...el desarrollo integral de los proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social. (D'Angelo, 1999, p.4, cursivas propias)

En general, pudo observarse que la visión que todos los alumnos tenían de sus vidas dentro de diez años, con excepción de una, reflejaba una perspectiva de desarrollo natural por la que pasa toda persona en el curso de su vida en donde después de un paso sigue por lógica el otro, y para muchos eso mismo representaba el bachillerato, una de esas etapas por las que se debía pasar para continuar estudios superiores, para trabajar, para tener familia e hijos.

Sin embargo, en la mayoría de los entrevistados los planos de consideración presentes en su visión estuvieron relacionados con lo profesional y lo laboral. La minoría restante tuvo una mirada mucho más integral cuyos planos de consideración además de lo laboral y lo profesional abarcaba su núcleo parental actual y las relaciones amorosas con vistas a la formación de su propia familia. La amistad no estuvo presente dentro de la perspectiva de futuro de estos jóvenes.

En relación a los intereses profesionales casi todos tenían una carrera clara en mente, sin que se presentasen variaciones por el año que cursaba, sexo, rendimiento o nivel educativo de la madre.

Sólo unos pocos no tenían claro el campo profesional potencial a desarrollar, en el caso de estos estudiantes tenían un campo de intereses amplios en el que su gusto abarcaba gran cantidad de opciones entre las que no se había establecido un nivel de preferencia. El promedio escolar de todos estos alumnos con excepción de uno se ubicaban entre los primeros cuatro mejores de su curso, y la mayoría eran mujeres, mientras que el nivel educativo de la madre de éstos resultó ser bastante heterogéneo.

Un punto que da cuenta de la coherencia<sup>20</sup> y flexibilidad de los planes de vida de estos jóvenes está vinculado a las líneas de desarrollo planteadas, su número de alternativas en caso

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> En el sentido expuesto por D'Angelo en su obra "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social" (1999).

de no poder cumplir la que se tiene planificada como primera opción, y lo excluyente que sean en caso de querer llevarlas paralelas. El discurso de los sujetos presentó variaciones en torno a cuatro posibilidades, estas fueron ordenadas de mayor a menor según el número de sujetos que fueron incluidas en ellas:

- <u>Una sola opción de desarrollo:</u> refleja a los que sólo mencionaron una opción de desarrollo profesional bastante definida, pero no indicaban alguna alternativa en caso de no poder realizarla. Este grupo no presentó diferencias de acuerdo a las variables filtro del estudio.
- Una o más de una poco definidas pero flexible a variedad de opciones: representa a los
  que aún no tenían claro su línea de desarrollo profesional, tenían algunas opciones en
  mente entre las que no habían establecido preferencias y acotaban estar abierto a
  cambios en el tiempo aún con respecto a alternativas no mencionadas. Este grupo no
  presentó diferencias de acuerdo a las variables filtro del estudio.
- Más de una opción: se trata de los que plantearon más de una opción profesional, entre las cuales sentían preferencia por alguna y la(s) otra(s) alternativa(s) sería(n) elegida(s) sólo en caso de no poder llevar a cabo la primera. Este grupo no presentó diferencias de acuerdo a las variables filtro del estudio.
- Opciones simultáneas: muestra a los que expresaron querer desarrollar paralelamente alternativas profesionales diferentes, comentaban poder llevarlas de forma simultánea.
   Todos los que fueron agrupados bajo esta categoría tenían un bajo rendimiento, con respecto a las otras variables no se encontraron diferencias.

Con relación al planteamiento progresivo de metas a cumplir, sólo los estudiantes que cursaban quinto año y una de noveno expresaron tenerlas a corto mediano y largo plazo.

Entre las metas a corto plazo de los estudiantes de quinto año estaba prepararse para la prueba de aptitud académica, para ello muchos expresaron estar recibiendo clases con conocidos, amigos o familiares. También comentaban estar realizando actividades relacionadas con la carrera en la que querían desarrollarse, por ejemplo, una muchacha de quinto año de buen rendimiento, que aseveró querer estudiar medicina o en la armada, dijo que su abuela la estaba enseñando a inyectar y que estaba haciendo un curso de computación porque si quedaba en la armada todo estaba relacionado con la informática y eso le iba a servir

mucho. Sólo dos de quinto dijeron tener un cupo asegurado en un instituto de educación superior por "palanca" 21, uno de ellos expresó que su meta sólo era no repetir.

Una sola estudiante cursante de noveno año se planteó una meta a corto plazo, ésta estaba referida a aprobar el año académico porque le parecía difícil. El rendimiento de esta alumna era alto y su madre poseía un nivel educativo en el que no había logrado superar la primaria.

El resto de los estudiantes sólo se plantearon metas a mediano y largo plazo sin que se presentaran diferenciaciones entre ellos según la condición que les otorga las variables filtro del estudio. Las metas estuvieron relacionadas principalmente a la culminación del bachillerato y al comienzo de una carrera universitaria y una vida laboral, en ocasiones vistas como paralelas; para más adelante se referían al emprendimiento de una vida con sus familias de origen y en otros casos con las que pensaban formar.

Las actitudes que una persona tiene "...hacia la realidad, hacia su propia posición y las exigencias que la misma le plantea, sus deseos y aspiraciones." es lo que D'Angelo (2000, p.6) llama la posición interna del individuo, ésta "...se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar..." (Bozhovich 1976, citado por D'Angelo, 2000, p.5, cursivas originales del texto)<sup>22</sup>.

En este sentido, la posición de todos los entrevistados con respecto a los estudios tanto medios como superiores fue que eran necesarios como herramientas o medios para conseguir mejores condiciones de vida material y personales.

El sentido de la culminación de la educación media estuvo ligado a facilitar la búsqueda de trabajo para la manutención propia o familiar, y en algunos casos, con la adquisición de bienes de consumo que actualmente son expresión de la libertad individual.

...bueno yo espero y aspiro dentro de diez años tener un apartamento... con un empleo aceptable y un buen nivel de vida... Otras metas o aspiraciones, bueno, lograr todos mis sueños, tener lo que yo quiero, poder un día comprarme todo lo que yo quiera comprarme... (N13)

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Lo que quiere decir este término es que el cupo fue conseguido gracias a un intermediario que bien puede haber sido familiar o amigo.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Esta idea también es expuesta por Pierre Bourdieu en su obra la reproducción. Sin embargo, aquí se ha usado este autor porque aborda este tema dentro de una perspectiva integral de proyectos de vida en adolescentes.

El significado otorgado a la culminación de la educación superior estuvo vinculado a la obtención de condiciones de trabajo menos manuales, menos forzadas y por lo tanto mejores, lo que a su vez, según se puede deducir del discurso de los entrevistados, hace que estén menos subordinados.

...mi tío, ingeniero químico, él vive allá en Yaracuy y estudió en Mérida... tiene oficina y todo eso... [así] nadie lo está mandando a uno nunca... (N12)

Dicho lo anterior, es necesario mencionar que estos proyectos de vida no pueden ser llevados a cabo eficientemente si los estudiantes no son capaces de orientarse adecuadamente, si no tienen claras sus potencialidades y sus posibilidades reales, si su pensar sentir y actuar no forman un todo coherente, y si su toma de decisiones efectivas para la superación del aspecto problemático del quehacer cotidiano no está alineado con lo deseado. (D'Angelo, 1999)

En este sentido los entrevistados expresaron de una u otra forma lo que consideraban que era el aporte del liceo en la realización de sus proyectos de vida, es decir, *las posibilidades externas e internas*<sup>23</sup> que el estar en el liceo les proporcionaba para concretar eso que cada uno de ellos expresó tener planteado.

Las posibilidades externas, son aquellas ventajas formales que pueden obtener de aprobar sus años correspondientes y de lograr el nivel educativo que socialmente garantiza la institución, representado en el título de bachiller. Con respecto a esto los estudiantes piensan que:

- El liceo es un requisito, presentando este término diferentes acepciones: para ser alguien, para seguir formándose, continuar estudios superiores, para tener acceso a bienes materiales, para tener trabajo y por tanto recursos para vivir.
- Para otros no representa propiamente una posibilidad en la lucha por el logro del proyecto de vida sino que es una de las etapas del curso de la vida hasta llegar a conformar la familia. Es una de las partes de la secuencia por la que hay que pasar. Con respecto a esta opinión tanto como en la anterior el año escolar cursado, el sexo, el rendimiento y el nivel educativo de la madre no parecieron marcar diferencia entre las opiniones.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Según la definición utilizada en el texto de D'Angelo (1999; 2001) y contextualizadas a fines de este estudio.

 Y un poco menos de la mitad no planteó el asunto en su discurso. Aquí ni el sexo ni el rendimiento parecieron marcar diferencias. Sin embargo, cabe acotar que, el nivel educativo de la madre de la mayoría alcanzaba los estudios secundarios. Además, dos de ellos ya tenían un cupo asegurado en una institución de educación superior

Las *posibilidades internas*, a los fines de este estudio, son aquellas ventajas actitudinales y de conocimiento que los estudiantes consideran que obtienen por haber pasado por la institución. En relación a esto los estudiantes opinaron que:

- El liceo es un lugar en el que se adquieren destrezas que ayudan en el desempeño futuro. Este futuro representó diversas cosas para los estudiantes: el ingreso a la universidad, la carrera escogida como opción de estudio.
- Ahí se adquieren conocimientos generales para la vida, para las relaciones interpersonales, en general, en este punto se hacía referencia a tener nociones básicas que pueden ponerse a prueba en las relaciones con otras persona y para tener amistades.
- No sirve para la concreción del proyecto de vida, sólo para perder el tiempo. Una alumna de quinto año de buen rendimiento hace alusión a que algunas materias no son útiles, que los exámenes son fáciles y que muchas veces los profesores faltan y no dan clases, expresaba "...es que aquí este liceo es medio chimbo..." (N8) intentando hacer referencia a que la formación que imparte el liceo en general no es buena. Opinión no compartida por la mayoría de los estudiantes, como ha sido explicado ya en otra categoría.

Además, también se extrajo de sus discursos los modelos ideales de acción, lo que éstos creían que les conducía a donde decían querer llegar, es decir, las cosas que ellos consideraban que se debían hacer para llegar a cumplir sus metas; y las actividades actuales que estaban llevando a cabo que pensaban contribuían en la materialización de sus proyectos de vida.

En lo concerniente a los modelos ideales de acción a seguir para trabajar en sus proyectos de vida la mayoría de los estudiantes plantearon, en primer lugar el esfuerzo, en segundo lugar las buenas calificaciones, en tercer lugar trabajar en paralelo con los estudios, y en cuarto lugar

entrar a clases. Del resto hacer las asignaciones, poner empeño y esperar que pase el tiempo fueron opciones mencionadas por diversos entrevistados sólo una vez. Sólo una minoría de tres personas no hizo mención a este tema.

Estos modelos de acción expresados fueron comparados con las referencias que se hacían durante la entrevista acerca de las acciones que estaban realizando que ellos consideraban que promovían el logro de sus fines. Al respecto se observó que casi la mitad de ellos no hizo referencia alguna a este tema en la conversación, comúnmente el promedio de los de este grupo se encontraba entre los cuatro últimos de su salón, y mayormente pertenecían al curso de séptimo año, luego al de noveno y uno sólo al de quinto. Ni el sexo, ni el nivel educativo de la madre sugirieron alguna diferencia al respecto.

El único alumno de séptimo año que si conversó acerca de las acciones que realizaba y que el consideraba que le ayudaban a concretar su proyecto de vida, afirmó participar en diferentes actividades dentro del liceo como ser el director de un periódico próximo a editar y ser el delegado de su salón.

En los de noveno año las opiniones variaron entre una que dijo jubilarse, y de la que no se puede decir que actuaba en contra de su modelo de acción porque no lo planteó, otro que afirmó tener buenas notas y otra, de buen rendimiento, que dijo esforzarse mucho por aprender las materias sobre todo las prácticas porque estas podía usarlas a futuro en todos lados.

Las acciones mencionadas por los de quinto año estuvieron concentradas principalmente en dos: estarse preparando para la prueba de aptitud académica del Consejo Nacional de Universidades (CNU) o pruebas internas de las diferentes instituciones de educación superior; y estar estudiando para no repetir el año escolar.

Por otro lado, un aspecto que entre la bibliografía acerca de este tema parece ser de mucha importancia es que los estudiantes sean capaces de elaborar sus proyectos de vida "... y de realizarlos teniendo en cuenta la raíces propias, el contexto de su cultura y del movimiento social que dan sentido a su propia actividad". (D'Angelo, 1999, p.8).

Es por eso que se revisa en este estudio si los estudiantes han tenido en cuenta la posibilidad de realización en la situación real<sup>24</sup>, en el sentido de las limitaciones que se tiene para alcanzar las metas. Ésta sólo fue evaluada por cuatro de los veintidós entrevistados, los cuales expresaron conocer las dificultades actuales que tenían para la realización de sus

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Según la definición utilizada en el texto de D'Angelo (1999)

proyectos de vida, esto también hace que se puedan ubicar como poseedores de lo que este autor menciona como proyecto autorrealizador, que es el que se da cuando a partir de la experiencia el individuo rectifica o modifica su visión general y acciones futuras de acuerdo con las situaciones presentadas y los límites impuestos por el contexto, este adquiere sentido cuando está en relación con los propósitos de la vida del individuo. (D'Angelo, 1999; 2001).

...vamos a ver si ahorita hay dinero para cambiarme para otro liceo... para el Muñoz Estebar... voy a ver... bueno antes me gustaba trabajar de maestra, pero ahora me gustaría trabajar en las cosas del mar... para eso se necesitaría de dinero o, vamos a ver, de repente me pongo así a trabajar para estudiar y trabajar como mi hermana está trabajando también... (N7)

Otros de los discursos cumplen con las características de lo que el autor recién mencionado ha denominado como autodirección personal que no es más que la "contextualización del desarrollo personal y profesional en relación con el compromiso social asumido hacia metas de progreso, entendidas en el marco de referencia histórico-concreto de cada sociedad..." (D'Angelo, 2001, p. 10)

...me gustaría mucho estudiar para ser ingeniero químico, es algo que me gusta... [en diez años me veo] con una buena profesión en un buen laboratorio reconocido... me gustaría trabajar aquí en Venezuela... y ser alguien reconocido a nivel internacional... por haber inventado una formula o algo así, como para una enfermedad, por decir algo... (N3)

# ¿Que representa el éxito y el fracaso?

A continuación se presenta la noción de lo que representa el éxito y el fracaso para los jóvenes de esta institución:

## <u>El éxito</u>

Para los estudiantes de buen rendimiento de séptimo grado el sentido de éxito esta relacionado con obtener buenas notas y con la idea de que cuando se salga de la institución los profesores se queden con una buena imagen de ellos como alumnos. En este curso sólo uno de los de bajo rendimiento mencionó que para él éxito sería que lo seleccionaran en un equipo

por estudiar y jugar al mismo tiempo, ponía como ejemplo a algunas figuras famosas del béisbol venezolano.

En los alumnos de noveno año de buen rendimiento se empieza a observar la presencia del tema del logro de las metas y la relación entre lo que se hace y la satisfacción que genera. Entre los de bajo rendimiento la noción general que se maneja es salir adelante en los estudios: graduarse y quedar en la universidad. La diferencia entre ambos es que en los primeros la noción de éxito es mucho más abstracta que en los segundos, donde está relacionado con un logro específico.

En el caso de los escolares que cursan quinto año, de buen rendimiento, se agregan varios elementos: la idea de ser profesional, de desarrollarse en algún área del conocimiento; la noción de superar problemáticas situacionales que puedan impedir el logro de la meta; y el saber que las cosas no sólo dependen de la persona que lucha por conseguirlos, sino que existen otras instancias y actores sociales que influyen en la consecución de metas del individuo independientemente del empeño de la persona<sup>25</sup>.

...tener suerte o lograr algo que uno se ha propuesto mucho... si, porque a veces yo tengo muy buenas calificaciones, y a veces quiero optar por entrar a una muy buena universidad, y muchos no quedan... (N11)

Los que su promedio se encuentra entre los cuatro últimos de su salón, y al contrario de lo que se observó en el curso de noveno año, las ideas solieron ser más abstractas. El logro de metas en ellos fue expresado como "hacer lo que se quiere hacer, llegar a donde se quiere llegar"; él éxito estuvo directamente relacionado con el futuro, éxito igual a futuro, estar allá; y por último, con ir logrando cosas, las que se vayan dando. Aquí la diferencia con respecto a los primeros es que los segundos no se plantean la idea del trabajo por la consecución de un objetivo, de la superación de obstáculos para lograr algo que se quiere.

Si se observa la totalidad de criterios con respecto a la noción de éxito es fácil darse cuenta como éstos se van haciendo más amplios conforme se va pasando de años y más perfilados hacia la profesión y a la consecución de metas que en los primeros años de la vida escolar media.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Corresponde a los actores que en el libro "Detrás de la pobreza" son ubicados en el tipo cultural llamado "Los interdependientes"

## El fracaso

La visión del fracaso en los alumnos con alto rendimiento de séptimo grado está asociada principalmente con aquellas cosas que atenten contra seguir siendo buenos estudiantes o con la imagen que se tiene de ellos como: no entrar a clases, no querer estudiar y repetir un año. Sólo una de las estudiantes lo expresó como una vivencia más global en la vida de las personas

No llegar a donde yo quería llegar, no tener lo que yo quería tener o no experimentar lo que yo quería experimentar (N17)

Entre los escolares que cursan el noveno año el concepto del fracaso es un poco más abstracto. Los estudiantes cuyo rendimiento se encuentra entre los primeros cuatro de su curso el concepto está representado por ideas como luchar por algo y no obtenerlo, no esforzarse por obtener algo, sentirse inconforme con uno mismo, que otras personas no valoren lo que hacen y dejar de estudiar poniendo como excusa la falta de recurso de los padres. El último comentario es interesante en especial porque lo hace una muchacha que sabe que tendrá que ponerse a trabajar para sacar sus estudios superiores. Igualmente en los de bajo rendimiento se observaron ideas abstractas como no aprovechar las oportunidades y además ideas más concretas referidas a acontecimientos específicos como no graduarse. Para ambos grupos de este curso el repetir el año escolar representa un fracaso.

Para los que cursan quinto año, tanto en alumnos de buen como de mal rendimiento, las ideas relacionadas al fracaso todas con excepción de una se presentan de manera homogénea en ambos grupos. Igual que en el curso de noveno una de carácter más abstracto relacionada con el logro de metas y otra más afín a un acontecimientos específico como lo puede ser el posible desinterés hacia los estudios superiores: no seguir estudiando después del bachillerato; no preocuparse por ingresar a un instituto de educación superior, o perder el interés luego que se es aceptado en la carrera que se quiere por no poder superar los obstáculos presentados como el costo de los libros, estudiar y trabajar al mismo tiempo, lejanía de la institución a la cual se tuvo acceso. La única idea acerca del fracaso no compartida por ambos también de carácter abstracto es la de darse por vencido sin luchar por algo, esta idea fue expresada por uno de los estudiantes de alto rendimiento.

Cuando los alumnos se refieren a fracasos escolares algunos lo ven como algo parcial y pasajero que se puede superar, mientras que otros lo ven como algo determinante que podría

truncar su carrera educativa. Cuando la noción de fracaso fue representada en forma más abstracta este se inclinó a ser más definitivo e irremediable.

Dicho lo anterior es posible afirmar que para los alumnos de este liceo la noción de éxito y fracaso se encuentra relacionada con los proyectos de vida. Dado esto, puede decirse que aquellos que se plantean metas amplias, más flexibles y abiertas a otras opciones tienen menos probabilidad de sentirse fracasados que aquellos que solo desean cumplir y trabajar por una sola cosa. Como se mencionó en el apartado anterior los estudiantes cuyos proyectos suelen ser más eficientes son aquellos que evaluando las limitaciones que les impone su contexto eligen opciones satisfactorias para ellos, lo que resulta en metas más alcanzables y una percepción de realización mayor en el individuo. (D'Angelo 2001)

## Acerca del desempeño y la prosecución

## Cuando se sale mal y cuando se sale bien...

Cuando los estudiantes hablaban de las veces en que salían mal y de las veces en que salían bien se mezclaban diversas cosas en sus discursos: lo que consideraban qué era salir bien y qué era salir mal, es decir, las notas a partir de las cuales se representaba este hecho; sus sentimientos cuando una u otra cosa ocurría; y la opinión que habían recibido en sus casas por parte de padres o familiares.

En general, sólo se observó un tipo de diferencia entre las expresiones de todos los entrevistados, marcada principalmente por el rendimiento académico. Al parecer las demás variables no generaron diferenciación entre ellos.

Para los estudiantes de alto rendimiento académico las malas notas están representadas de trece para abajo, quince es una calificación en la que se considerada que todavía debe realizarse un esfuerzo por salir mejor. Las ideales se encuentran entre diecisiete y veinte.

Expresaron que cuando salen mal afloran sentimientos en ellos como la tristeza y el fracaso, al mismo tiempo que las ganas de seguir esforzándose para sacar mejores notas. Dos alumnos de quinto año hicieron mención a lo que sentían cuando esto sucedía. Para uno de ellos representaba el retraso del logro de sus metas; para la otra, el desanimo, decía que en ocasiones había sentido que no servía para eso, acotando también que ella solía compararse

con su grupo de pares y aunque sintiera que a su criterio había salido mal comprobaba que si servía para estudiar porque había quedado mejor calificada con respecto al promedio del grupo.

La actitud que dijeron percibir en sus padres cuando esto ocurre es de apoyo y aliento, en la que se encuentran de por medio los consejos. A su vez, varios de ellos dijeron que cuando salen bien son simplemente felicitados sin que su grupo familiar de gran relevancia al asunto porque están acostumbrados a que así sea. Sin embargo, algunos de quinto año acotaron que al principio del bachillerato si recibían recompensas por sacar buenas notas pero ya no. Con respecto a esto, una de las alumnas de séptimo mencionó recibir recompensas materiales por aprobar el año con buenas calificaciones, entre los premios sugeridos se encontraban la compra de ropa, zapatos u otros objetos deseados.

Los alumnos de bajo rendimiento académico consideraron que salían mal cuando eran reprobados en una materia, más no cuando esto sucedía en las pruebas y trabajos parciales. La importancia de esto último disminuye más aún cuando existen otras evaluaciones adicionales en las cuales se ve presente la posibilidad de recuperar la nota. En general, mencionaron que cuando salían mal sentían emociones relacionadas con la rabia y la tristeza.

También expresaron que cuando esto sucedía generalmente recibían regaños y en algunas ocasiones gritos por parte de sus padres. Cuando salen bien, al igual que algunos alumnos de buen rendimiento, explicaron que aparte de ser felicitados y recibir expresiones de ánimo que los invitaban a continuar adelante, reciben recompensas por parte de los padres, como permisos adicionales para salir, dinero para comprar zapatos y ropa o una cantidad de dinero diaria adicional a la normal. Otros que expresaron no recibir gratificación material, mencionaron que igual no les parecía adecuado porque estudiar era su deber.

# ¿Qué es para nosotros ser un buen alumno?

Los estudiantes que hicieron referencia a este tema durante la conversación sostenida con ellos, todos con excepción de dos, coincidieron en que un 'buen alumno' era aquel que estudiaba y tenía buenas notas de dieciséis o diecisiete para arriba, aquel que respetaba a los profesores y a los compañeros, que se sentía bien con él mismo, que era sincero, que tenía buena disciplina y se ganaba los puntos de apreciación, que cumplía con las tareas, asistía a

clases y prestaba atención en ellas, y no se estaba jubilando. Lo anterior sin diferencia visible marcada por las variables filtro del estudio.

Los dos de la excepción no contradijeron lo dicho anteriormente por sus compañeros sino que agregaron nuevos elementos, éstos no fueron incluidos en la definición global porque no coincidía con la opinión general del grupo. El rendimiento académico de ambos se encuentra entre los cuatro últimos de su curso, uno es de séptimo con madre cuyos estudios no superan la primaria y la otra estudiante de quinto año con madre cuyo nivel educativo es alto. El primero agregó que a un buen estudiante los maestros lo quieren y le regalan puntos porque es excelente; y la segunda dijo que un buen alumno era aquel que decía estudiar y pasaba, pero que no era tener excelentes notas para ella eso era mentira.

## ¿Qué es más importante pasar o aprender?

Durante la conversación que se tuvo con cada uno de los alumnos surgió la pregunta acerca de qué era más importante para ellos si pasar o aprender. Al respecto la mayoría dijo que por lógica si pasaban era porque estaban aprendiendo. Aprender les permitía contestar de forma acertada los exámenes y por lo tanto pasaban. Otros se refirieron a que era más importante aprender porque algunas veces te hacían exámenes que englobaban todo lo que ellos sabían hasta el momento.

Sólo dentro de las respuestas de unos pocos estuvo implícita la idea de que se podía pasar sin aprender. Un estudiante de noveno, de buen rendimiento, dijo que para él era importante aprender porque si no los años superiores se hacían más difíciles. Otra estudiante, ésta de quinto año, también de buen rendimiento, aseveró que era "chimbo" que algunos de sus compañeros pasaran de grado por agraciarle de algún modo al profesor y puso como ejemplo el regalar chocolates para pasar los exámenes.

Sólo dos alumnos de quinto año resaltaron la preferencia de aprender sobre pasar haciendo referencia a que no se lograba nada aprobando los años si al llegar a la universidad no se iba a tener conocimientos de nada.

Sin embargo, y a pesar de lo dícho por los entrevistados, en algunos siempre surgen las contradicciones. Una alumna de séptimo año que en principio dijo que era más importante

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Entre los jóvenes esta palabra tiene varios significados según como se use, en este caso el término fue empleado en el sentido de que era lamentable que sucedieran estas cosas cuando ella no las consideraba correctas.

aprender porque no tenía coherencia pasar sin hacerlo luego acota que tener los puntos de apreciación completos es muy importante, porque si se tiene nueve en la materia y se le suman los dos puntos se puede pasar con once, que no es buena nota, pero por lo menos se pasa.

Salvo los casos específicos a los que se ha hecho referencia, no se observaron diferencias por año que cursa, sexo, rendimiento o nivel educativo de la madre, en la preferencia de los estudiantes por pasar o aprender durante el año escolar. Casi todos resaltaron que tenía más importancia la segunda sobre la primera pero que ambas eran importantes.

## La relación de mi familia con el liceo... ¿en que me ayuda a seguir?

La familia es considerada la instancia primaria de socialización, la primera expresión de la sociedad que influye y determina gran parte de la conducta de los estudiantes, razón por la cual su papel cobra relevancia en el hecho educativo. Con relación a los valores socioculturales que la familia manifiesta hacia la escuela en diversas investigaciones se reportan amplias evidencias sobre su actitud y valoración positiva, principalmente la de escasos recursos... considerando que tales valoraciones se traducen en apoyos materiales y/[o] morales... (Guerra, 2000, pág. 13)

La cita anterior es posible verla reflejada en el grueso de esta subcategoría. El discurso de los estudiantes en lo que respecta a la relación que sus familias mantenían con el liceo en general, indica que, la relación es más con el hecho educativo y la asistencia a la institución que con el liceo en sí mismo. Sólo dos de los entrevistados dijeron que sus madres iban con frecuencia a ver como iban en los estudios y a hablar con los profesores, entre otras cosas, ambos estudiantes eran de séptimo y tenían alto rendimiento. El resto de los estudiantes mencionó que los padres iban de forma esporádica al liceo para cuestiones muy específicas como reuniones de padres y representantes, a consignar documentos o cuando los llamaban.

Muchos de los entrevistados indicaron que para sus familias era importante que asistieran al liceo porque sus padres no lo habían hecho. Por los comentarios sacados a colación era posible darse cuenta que en la mayoría de los casos los padres se mostraban como un modelo negativo que no se debía seguir, en estos momentos los jóvenes mencionaban que sus progenitores les decían cosas como "yo no quiero que pases por lo que pasé yo", lo que indica que no sólo se mostraba el modelo sino las consecuencias que origina seguirlo.

Otros comentarios vincularon la importancia de la institución a la obtención de las bases para el futuro: para saber como defenderse en el mundo cuando los progenitores ya no se encontraran con vida, para que se mantuvieran a ellos mismos y a sus próximas familias, y en el sentido de herencia, de que era lo único realmente los padres le dejaban a los hijos.

También surgieron comentarios relacionados con la ganancia de prestigio, independencia económica y status social debido a la posesión de mayor "capital cultural", en el tercer sentido que lo expone Bourdieu, "... estado institucionalizado que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares..." (1978, p.11)

...que siga estudiando para ser un profesional... Como para que uno no se deje pisar por nadie. Por ejemplo, cuando una persona no estudia, las demás poseen más que ella y le dicen cualquier cantidad de cosas... una vez vi que a un autobusero le dijeron que autobusero no es gente por no estudiar... (N15)

La categoría de proyectos de vida se encuentra relacionada con esta subcategoría en la medida en que la primera refleja algunos de los significados atribuidos por los alumnos al estudio, los cuales según se puede observar están vinculados con las concepciones acerca de la importancia del estudio que resaltan en su hogares.

Las consideraciones de la familia se vieron reflejadas en sus propias opiniones acerca de las posibilidades internas y externas que les proporcionaba terminar el bachillerato. Lo que da una idea "...sobre los factores que permiten que jóvenes de origen socioeconómico bajo permanezcan en el sistema educativo y el valor que ellos atribuyen a la educación." (Valle & Smith, 1993, p.1) y además permite "iniciar una reflexión sobre la relación que el adolescente y su medio familiar establecen con la educación y las consecuencias de esta relación en el proyecto de vida de los jóvenes." (Valle & Smith, 1993, p.2).

Algunos de los alumnos expresaron que a sus padres les gusta la institución; otros que a sus papás no les gusta y que siempre han querido que estudien en otro liceo, en este segundo caso, los incentivan para que terminen a pesar de que consideren que la institución no sea una de las mejores.

...bueno a mi mamá no le gusta el liceo, para nada, me dice que termine de estudiar aquí, porque fue lo que me toco, como dice ella, que termine, que saque buenas notas que este es el último año que me queda... (N11)

En general, no se presentaron diferencias aparentes entre estudiantes por el año de curso, el sexo, el rendimiento o el nivel educativo de la madre.

#### Si tuviese la vida resuelta ¿Estudiaría?

La actitud con respecto a los estudios en caso de no tener la obligación de cursarlos fue bastante homogénea entre los estudiantes. En general, alegando diversas razones todos decían que sí continuarían cursándolos aunque no tuviesen que hacerlo: para superarse, "todo individuo mientras existe debe superarse", "es algo personal", decía una alumna de quinto año de buen rendimiento; por si acaso lo que tienen no les dura toda la vida, para no depender de nadie; porque es satisfactorio obtener sus propias cosas; "para no aburrirme sólo en mi casa y compartir mis cosas con las demás personas"; para poder darle educación a los hijos más adelante; "porque da pena no estudiar, que en una conversación digan algo y tu no sepas de lo que están hablando"; "para poder ser alguien, porque de nada vale tenerlo todo si no se sabe nada". Es necesario mencionar aquí que no se observó diferencias entre los estudiantes que afirmaron seguir estudiando por cada una de esta gama de razones.

En el párrafo anterior es posible observar que así como para algunos representa cierta seguridad en el futuro para otros el liceo representa algo más que el estudio. Para ellos representa el lugar donde se pueden entablar relaciones, tener amigos y donde se pueden distraer, un lugar donde

...la relación entre pares y grupos de pares genera una serie de intercambios de experiencias... de acciones e interacciones de todo tipo que... hacen posible la creación de espacios formativos extracurriculares... a la formación de valores como la solidaridad, el compañerismo, la amistad y el respeto a la pluralidad. (Guerra, 2000, pág.21)

Por lo que algunos aprecian su permanencia en la institución independientemente del contenido formal adquirido y de su utilidad.

Sólo dos de los estudiantes respondieron de forma abierta que si no tuvieran que estudiar no lo harían, la primera, era una alumna de séptimo de buen rendimiento con madre de alto nivel educativo quien decía que si tuviera otra ocupación y no tuviera que hacerlo no lo haría. El otro que afirmó no querer hacerlo de no ser necesario, este fue un estudiante de quinto año de bajo rendimiento también con padres de alto nivel educativo, argumentaba que

no le veía sentido a culminarlos si ya se tenía todo. La única diferencia entre ambos estudiantes es que la primera acota que si se le empieza a caer todo si seguiría estudiando, posibilidad que no contempla el segundo. Dicho lo anterior no sería posible afirmar que la similitud de sus respuestas se deba a alguna de las condiciones asignadas a cada entrevistado al inicio del estudio.

...¿Te soy sincero, sincero? No. Si tengo todo resuelto en mi vida ¿para qué? Si ya tengo mi vida hecha, si yo sé que esa vaina nunca se va acabar para qué voy a estudiar, si ya tengo todo hecho... (N14)

## Liceo: el público y el privado

Durante las conversaciones entabladas con los entrevistados unos cinco de ellos resaltaron en diversas partes de su discurso diferencias entre lo que es un liceo público y un liceo privado.

Dos de estos estudiantes ya habían tenido la experiencia de haber estudiado en un instituto de educación privado, sin embargo, la visión expresada divergía mucho entre ambos.

El primero de ellos un estudiante de séptimo grado, de alto rendimiento con madre de alto nivel educativo, hace énfasis en la forma en la que se entablan las relaciones entre pares, afirmaba que aunque había estudiado casi toda su vida en colegios privados no le gustaban porque los niños eran muy echones.

La segunda, una alumna de quinto año de alto rendimiento de madre cuyos estudios alcanzaban los del bachillerato, aseveraba que no le gustaban las instituciones de educación pública y ponía como ejemplo factores institucionales asociados con la dinámica de organización para recibir las clases; y factores asociados al comportamiento del grupo social, en especial de estudiantes y profesores. Esto es lo que a su parecer marca la diferencia.

...cuando llegué aquí, era diferente porque nunca había estudiado en un colegio público, y mis compañeros eran diferentes, se comportaban de otra manera y los profesores también, lo que pasa es que poco a poco me he ido acostumbrando... el primer día que yo vine era como un zaperoco, todo el mundo salía corriendo de aquí para allá, los niñitos de séptimo se comportaban diferente y nadie tiene un salón así para el mismo grado, sino que todos utilizan el mismo salón, en cambio en donde yo estudiaba tenía un salón... para nuestro grupo... (N11)

El resto de los alumnos que estableció diferencias entre ambas instituciones nunca habían estudiado en liceos privados. Estos compartían una idea general de que las instituciones de educación privada eran mejores que las públicas. Cada uno de ellos resaltó un aspecto diferente por el cual sentía que las primeras eran aventajadas con respecto a las segundas, tales fueron: que la educación impartida es de mejor calidad, se aprende más en un liceo privado, explican mejor; la infraestructura se encuentra en mejor estado en las instituciones privadas que en las públicas; y que los colegios privados son más seguros que los públicos.

...a mi me gustaría estudiar en otro lado, un colegio más seguro, [donde] explican bien las cosas, aquí también las explican pero me gusta estudiar más en privado... (N19)

Pese a lo anterior, planteada una situación imaginaria de tener la posibilidad de cambiarse a un liceo privado estos decían preferir seguir estudiando donde se encontraban porque allí tenían sus amigos, este comentario confirma la importancia de la compañía y de los amigos que fue planteada en la categoría "Entre amigos y compañeros", y la planteada en el apartado anterior referida a la valoración positiva de asistir al liceo sobre su utilidad y el contenido formal adquirido en el mismo.

#### El centro de estudiantes

Esta es otra de las categorías que emergió durante el período de recolección de información. La idea de formar un solo apartado se debió a la necesidad de mostrar la importancia e influencia de este grupo dentro de la institución.

Una entrevista con la directora ofreció un panorama inicial acerca de "los alumnos problema", como ella los llamó. La visión de la directora, luego fue confirmada en conversaciones informales con otros alumnos del plantel durante los ratos libres que se pasó en la institución, los cuales eran dedicados a interactuar con otros alumnos distintos a los entrevistados, y a aumentar el rapport con los miembros del centro de estudiantes quiénes pasaban la mayor parte del tiempo en las canchas, fuera del aula de clases. Los alumnos que forman parte de este grupo tienen mucho tiempo estudiando en este centro educativo y la mayoría de ellos han repetido varias veces uno o más grados.

# "Tienen un libro horrible y son del centro de estudiantes...": la visión de los otros

Esta subcategoría lo que expresa es la visión que otros alumnos de la institución tienen acerca de los miembros del centro de estudiantes. Retoma comentarios realizados acerca de ellos en otras categorías y los realizados por dos compañeras de clases. Éstos aunque son comentarios aislados, confirman la visión que informalmente ofrecieron otros escolares.

Lo interesante aquí como en el resto de las categorías y subcategorías, es que siempre que se hace mención a ellos se les nombra de forma impersonal y ajena -un grupo, un grupito, el grupo- pero casi nunca se hace alusión a sus miembros de forma individual y pocas veces se les dice "los del centro de estudiantes", generalmente así son llamados entre sus compañeros de clases y con los que mantienen relaciones cercanas.

...ellos han repetido varios años y lo que hacen es echar broma... tienen un libro [de vida] horrible y son del centro de estudiantes, o sea los peores del salón, los que tienen todo el libro de vida lleno, son del centro de estudiantes, ¡imagínate! (N11)

Es necesario recordar que ya han sido mencionados por los entrevistados como "los violentos del liceo, los que toman" y hasta uno de sus miembros fue señalado por otro estudiante del liceo como consumidor de drogas.

Para muchos este es un grupo de referencia negativo "...expresan valores distintos a los que institucionalmente propone la escuela; [y] funcionan tanto como grupos de identificación como de diferenciación." (Guerrero, 2000, p.17)

Una entrevista realizada a los miembros del centro de estudiantes permitió conocer, la imagen que tienen acerca de ellos mismos como grupo. En esta se tocaron temas comunes a los dialogados con los estudiantes de la muestra. Las opiniones derivadas de esta entrevista se transcribieron sin prestar atención a la identidad de cada participante, lo que permitió reconstruir un sólo discurso que los representara como si hablara un sólo actor social.

"Todo lo que esta aquí bueno es porque lo hemos hecho nosotros...": nuestra visión

... Todo lo que esta aquí bueno es porque lo hemos hecho nosotros, ¡Todo!... Hasta las mujeres que hay aquí buenas las hemos arreglado nosotros... porque mira nosotros nos movemos para buscar juegos, para arreglar estas instalaciones de aquí ¡no

sé para cualquier cosa, a cambio ellos no!... ¡Disturbios hasta que los quiten! (N23)

Conseguir la entrevista con ellos no fue fácil pues se trata de un grupo muy cerrado a actores externos, al punto que durante las primeras siete semanas fue imposible entablar relación alguna con el grupo, sólo se conocía de trato a uno de ellos quien se limitaba a dar información breve en uno o dos acercamientos en los que se intentó hablar con el joven. El contacto con los demás había sólo visual cuando se pasaba el cuestionario por los salones o se sacaba a algunos de sus compañeros de clase.

El día previo a la entrevista se dio casualmente una situación que permitió entablar una relación con estos sujetos, ese día acudí a la institución y terminé temprano las conversaciones con otros. Luego de finalizar me senté en uno de los bancos que se encuentran ubicados frente a las canchas deportivas, lugar de reunión de casi todos los estudiantes del liceo. El que me conocía se me acercó y me preguntó sobre la tesis, en el transcurso de mi conversación con ese joven se fueron acercando todos los miembros del grupo y sujetos potenciales de la planificada entrevista de grupo. Empezamos a conversar acerca de varios temas y a echar un poco de broma con sus "chalequeos" típicos. En uno de los momentos les comente lo que tenía pensado hacer y que sólo lo realizaría si ellos aceptaban voluntariamente a realizar la actividad. Les expliqué la dinámica y aceptaron muy a la expectativa de lo que sería.

El día de la entrevista, llegué muy temprano al liceo y ya se encontraban en la cancha jugando futbolito. Esperé que los que tenían clase a la primera hora salieran -que por cierto, entraron porque tenían una evaluación y no porque normalmente lo hagan- y les dije que nos reuniéramos en el cuartito cercano a las canchas que sirve como sede al centro de estudiantes, lugar adecuado para darle menos formalidad al asunto y para que ellos se sintieran en confianza de hacer cualquier tipo de comentarios.

La puerta del recinto quedó abierta ya que hubo dos de ellos que no quisieron entrar, cabe acotar que estos dos personajes son los líderes de ese grupo y siempre se mostraron más reservados que el resto. Durante conversaciones sostenidas con otros alumnos fueron referidos como los de mayor antigüedad en el liceo, mayor popularidad y mayor poder de convocatoria.

Según información suministrada en la entrevista de grupo en las elecciones del nuevo centro de estudiantes y para sorpresa de todos no quedaron electos los mismos de siempre sino un grupo conformado por alumnos de varios años.

El nuevo presidente cursaba al momento de la entrevista noveno grado y no recibe la legitimación de los miembros del anterior, a pesar de que los elegidos y los no elegidos mantienen relaciones de amistad dentro de la institución. Esta situación generó molestias en los segundos alegando que los primeros no poseían capacidad de liderazgo y movilización para hacer cosas por el liceo; además otra de las causas de la contrariedad fue la negativa que se les dio a entrar y participar, como todos los demás en las elecciones, porque "no eran delegados de curso y los delegados de curso eran los que los elegían" los antiguos miembros dijeron que eso no siempre había sido así.

Ante la amenaza de los no elegidos de hacer manifestaciones la directora marcó una tregua, en la que se fijó plazo de un mes para que el nuevo centro de estudiantes demostrara que podía seguirlo siendo. Esta fue aceptada, pero sin disposición, cumplido el plazo, a quedarse fuera del centro de estudiantes, advirtiendo que si pasado el mes no los dejaban volver harían disturbios.

En la conversación con este grupo también afloró la razón por la cual ya no eran tan frecuentes los disturbios en la institución como en años anteriores. Dentro de todo estaban muy contentos con la gestión de la nueva directora. Desde que ella esta en la dirección decían sentirse escuchados y tomados en cuenta, decían que la otra directora no servía para nada porque nunca estaba en el liceo cuando algo pasaba, cuando se le necesitaba, en cambio, ésta por lo menos estaba pendiente de restaurar las áreas del liceo que se encontraban en mal estado y hacía jornadas de participación con la policía<sup>27</sup>.

Pero a pesar de lo anterior, dejaron bien en claro que de comenzar de nuevo a no ser tomados en cuenta, de la forma en que se estaba haciendo, iban a seguir con su forma de conseguir las cosas, porque ellos no eran quienes más perdían. En la entrevista todos afirmaban no hacer disturbios si no había razón, además, comentaban que este año no tenían pensado hacer porque ya se iban a graduar. Sin embargo, luego de recordar un incidente con el profesor de educación física, quien les había pedido una colaboración para comprar unas arquerías y unos chalecos, lo cual no había hecho hasta el momento, amenazaban nuevamente con formar disturbios.

Esto es de suma importancia ya que públicamente los policías y los alumnos de los liceos públicos de esta localidad han estado enfrentados en los disturbios. Y digo públicamente porque según el comentario de una de las alumnas los policías son quienes le venden a los estudiantes las bombas lacrimógenas para que protesten

Entre las cosas interesantes surgidas durante la entrevista con este grupo se encuentra el tema del poder. Según expresaron, ellos no eran malandros a los que había que tenerles miedo, y que no obligaban a nadie a hacer nada, iban por las buenas y pedían lo que necesitaban, luego si se les negaba era que ellos iban por las malas. Mencionaban no obligar a nadie, pero estaban seguros de que tenían influencia sobre los profesores y las decisiones que estos tomaban o dejaban de tomar.

[¿Ustedes creen que ustedes como grupo tienen influencia sobre los profesores?] ¡Claro que si!... Uno habla con ellos... ¡Es que tampoco uno los va a obligar a hacer algo que ellos no puedan hacer! Uno lo admite, por ejemplo ellos no quieren acomodar la cancha y uno va, [y le dice] acomoden la cancha porque eso tiene que estar acomodado, ¡la tienen que acomodar!... [si nos dicen que no] ¡ah, bueno! Ahí si vamos nosotros por las malas... uno va para otros liceos y mueve gente y salen ellos jodidos porque los carros salen sin vidrios... Y entonces tienen que pagar la pintura, los vidrios y los cauchos... (N23)

Todo lo anterior refleja lo que para Martínez-Otero (2005) constituye una de las causas socio-ambientales del surgimiento de la violencia en las escuelas y es "La penetración de la cultura de la violencia en los centros escolares, que lleva al sector infanto-juvenil a resolver sus problemas 'por las bravas', con arreglo a lo que ven a su alrededor." (p.36).

Igual que otros de los entrevistados en su discurso salió a relucir la diferencia entre los liceos públicos y los privados, esta diferencia está relacionada principalmente con dos elementos. El primero, relacionado también con el tema del poder, se trata de quiénes son los que mandan en la institución, mencionaban que la diferencia entre un liceo público y uno privado era que en el privado mandaban los profesores y en el público profesores y alumnos. El segundo, está relacionado con las actividades escolares ilícitas realizadas dentro de la institución, al respecto decían que en el privado no sólo tomaban sino que además consumían drogas, eran "periqueros y piedreros" sólo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente, mientras que ellos sólo tomaban pero "boleta" solo que lo hacían discretamente.

De sus vivencias en el liceo expresaron que les gusta estar más en la institución que en sus casas. De sus hogares describen un ambiente hostil y monótono, en medio de risas se menciona la reunión familiar como algo cotidiano. Prefieren estar fuera de las aulas de clase

Estos términos se refieren a las personas que consumen el tipo de droga llamado perico y piedra.
 Esta es una expresión que se usa para hacer referencia a una acción que se realiza sin discreción.

hasta horas bien avanzadas de la tarde cuando los sacan del plantel para cerrarlo. En el tiempo libre dentro de la institución, afirmaron ponerse a tomar bebidas alcohólicas en el liceo y en una forma jocosa mencionaron hacer las tareas, pero dando a entender que en realidad eso era lo que menos hacían, confirmando así lo dicho por otros estudiantes acerca de que ellos ingieren licor casi todos los días dentro del liceo. Las razones alegadas son disminuir el frío para lo que dicen a veces tomar 'canelita'<sup>30</sup> o anís, otro motivo es y para pasar el rato cuando no se tiene clases.

...Todos los días no... ¡Los miércoles!... ¡Los jueves, los viernes!... ¡Los lunes más que todo!... (N23)

Ningún miembro de este grupo tenía como expectativa alcanzar la universidad, eso lo veían como algo muy difícil, y además era mucho más rentable trabajar en otros oficios como el de autobusero.

...Yo me veo siendo gandolero... ¡autobusero! Esos bíchos ganan burda de real... ¡Este chamo tiene pinta de policía de pana!... Yo dentro de diez años me voy a ganar el kino y me voy a comprar unas encava y las voy a poner a trabajar... [si no me veo] ¡pelando bola! Echando pico y pala por ahí... (N23)

Todos decían ir raspados en una o más materias y muchos de ellos eran repitientes y expresaban no querer salir del liceo todavía, porque afuera tendrían que trabajar, no podrían jugar y compartir con sus amigos de la forma en que lo hacen, pasándola bien, y no podrían tomar porque estarían demasiado cansados para hacerlo.

Si se mira en conjunto los párrafos precedentes pareciera que ellos miran el liceo tal como lo afirma Guerrero (2000), como un "espacio de vida juvenil", en donde se conforman grupos de pertenencia y referencia, un lugar de diálogo en sus propios códigos y un lugar relajante frente a los conflictos que los mortifican fuera.

Al hablar acerca de sus proyectos de vida también es notorio como ellos forman un grupo que cuestiona la función social de los estudios y la utilidad del liceo en sus proyectos de vida.

...¡Pa' tener un buen futuro! [risas]...¡Uno aprende de pana!... ¡No... lo que aprendes es a tomar caña güevón!...¡esos profesores ni explican!...¡Verdad! Uno aprende más afuera que adentro de los salones...¡A tirar piedras, a tirar botellas!... (N23)

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Se refiere al nombre de una bebida alcohólica a base de canela y aguardiente comparte con las ya mencionadas su bajo costo monetario.

Además cuestionan también las normas que en él se establecen pasando a la institución diversos objetos prohibidos en la misma, y afirmando tener muchas formas de hacerlo. Cuando tocan este tema afirman que:

"¡Todo tiene su ingeniería! ¿ves?... ¡Claro, cada cabeza es un mundo!" (N23)

Con respecto a los docentes dijeron que no les gustaba entrar a algunas clases, no por ellas en sí mismas, sino por los profesores. Criticaron a aquellos que hacen muchas cosas en la institución que no están dentro de su competencia, y a aquellos que con sus acciones buscan agraciarse con el resto del personal. Expresaron que los profesores ya están acostumbrados a que no entren a clases y que no les importa que esto suceda.

...ya están como acostumbrados [a que no entremos a clases]... Qué coño van a decir, lo que nos pueden decir es "¡no güevón ya yo estoy graduado el que falta eres tú!"... ¡Qué más nos van a decir!... ¡no coño eso no [lo dicen]!... Hay unos que si nos dicen... ¡La pelota de mierda! [un profesor]... Omar y Matos... (N23)

Para ellos el estudio va asociado a una posibilidad directa de obtener dinero. Cuando se dejó en el aire la pregunta "Si tuviese la vida resuelta ¿estudiaría?" muchos de ellos contestaron que no, porque se estudia es para tener dinero y si ya se tiene todo para qué hacerlo, después surgió la opinión de que probablemente primaria y básica, hasta noveno año, para no ser estafados con lo que ganen en el futuro. Pero en general la opinión que predominó fue que si se pudiese vivir con lo que se tuviese no continuarían.

La opinión anterior sólo concuerda con dos de los entrevistados de la muestra, mientras que se opone a lo que respondió la mayoría de los entrevistados, quiénes asociaban el estudio tanto a la obtención de dinero como a la realización y el crecimiento personal.

Es interesante resaltar también la manera de hablar usada por este grupo durante la entrevista, la cual contrasta con el resto de los entrevistados. Sus miembros no se expresaban con el lenguaje generalmente usado para conversar "con una persona mayor extraña al lugar". Esto no es necesariamente negativo, más bien es indica que el rapport establecido antes y durante la entrevista les permitió sentirse en confianza para emitir opiniones en su propio lenguaje.

# La escolaridad: una aproximación a su representación social

La redacción de este apartado se ha realizado a partir de las teorías esbozadas a principios del documento, las cuales guiaron y se tuvieron presentes durante todo el proceso de investigación. En este sentido, vale la pena aclarar que la perspectiva del sujeto ha sido utilizada y tomada en cuenta desde el comienzo para enfocar el estudio, pasando por el instrumento de recolección de información y por la construcción de las categorías y representaciones. Esto en la medida en que se confía que el sujeto es capaz de expresar discursivamente las cosas que desde su experiencia vive, siente y piensa, lo que hace, y las razones de su hacer.

El construccionismo social y el interaccionismo simbólico han estado presente en la medida en que se acepta que la vida cotidiana en la escuela tiene un significado subjetivo y coherente para los estudiantes que se hace evidente o se problematiza gracias al intercambio de símbolos que ocurre entre ellos durante sus interacciones, las cuales los llevan por medio de la interpretación a cambiar o conservar el sentido de las cosas, conforme a lo cual mantienen o modifican sus acciones.

Dando por supuesto lo anterior, y teniendo presente el enfoque del construccionismo social (el cual afirma que la realidad social se origina en los pensamientos y acciones de los individuos y está sustentada como real por éstos) se han construido, las representaciones sociales que en torno a la escolaridad tienen los jóvenes de la unidad educativa en estudio.

Como ya se ha mencionado en otra parte de esta investigación el hecho de que la escolaridad esté conformada por diversidad de conductas, ideas y actitudes que el individuo maneja en torno a la escuela, sus actores y sus procesos, implica presentar en este apartado el conjunto de representaciones complementarias que articuladas constituyen parte del universo escolar para estos estudiantes, al mismo tiempo, que teóricamente conforman la representación social de la escolaridad.

Debido a la variedad de opiniones, con actitud positiva o negativa, que giran en torno a cada representación, se ha intentado discriminar cada uno de los procesos según las variables filtro de la investigación. Al mencionar cada representación se resaltará la condición de los estudiantes que se identifican con tal o cual idea, así como aquellos que guían o no su conducta en función de éstas.

### El bachillerato: los estudios

Para los jóvenes de esta institución, el bachillerato y el liceo no forman entidades separadas. Por el contrario, se encuentran tan íntimamente relacionadas que a veces se hacía referencia a la una y a la otra indistintamente. Sin embargo, en los discursos fue posible vislumbrar que en torno a ambas se manejaba una representación diferente. Siendo el bachillerato la representación central de la investigación tiene al liceo como condición necesaria pero no suficiente.

Para los escolares el bachillerato simbolizaba principalmente tres cosas. La primera, de carácter más personal, representa para unos una de las etapas por las que se debe pasar para continuar; esta continuación esta relacionada en mayor medida con el ingreso a una institución de educación superior y la búsqueda de trabajo. En segundo lugar, y a más largo plazo, otros asociaban su culminación con las posibilidades que esta les brindaba a futuro para mantener a sus familias (propias o de origen); esta misma representación fue expresada como una meta, que una vez alcanzada, marca el inicio de las otras. En tercer y último lugar, era visto como un requisito, algo que hay que aprobar, que hay que terminar para poder seguir en lo que sea que se vaya a hacer.

Otra idea asociada a los estudios de bachillerato era de carácter más utilitario. En ésta las expresiones relacionaban su culminación con la posibilidad de conseguir mejores condiciones de vida material, pero no casualmente, sino porque durante su curso se adquirían conocimientos que ayudaban al cursante a tener un mejor desempeño en su vida futura; a la adquisición de bienes que satisfacen necesidades secundarias; y como una base que se construye y que sirve para defenderse en la vida.

La última imagen con la que se asocia el bachillerato, y en especial su culminación, está relacionada con "tener estudios", y posee un carácter más social. Lo anterior en el sentido de que estudiar ayuda al individuo a ganar prestigio y un status social más elevado: "Como para que uno no se deje pisar por nadie... cuando una persona no estudia, las demás poseen más que ella y le dicen cualquier cantidad de cosas..."

Para la mayoría durante esta etapa el estudiante debe esforzarse, tener buenas calificaciones y entrar a clases.

No hubo diferencias según sexo, rendimiento o nivel educativo de la madre entre los alumnos que expresaron la representación; y comúnmente, la valoración con respecto al objeto fue en todo momento positiva y reflejaba la valoración dada a este mismo objeto en sus hogares. Inclusive planteada la posibilidad de no tener que estudiar la mayoría dijo que igualmente lo harían alegando que:

"yo creo que cada quien tiene que superarse" "qué haces tu con tener todo y no saber nada." "Si yo no estudiaría qué educación le puedo dar yo a mis hijos más adelante" "Para poder cumplir mi meta" "es mejor tener una base para uno defenderse" "Para no quedar mal, porque da pena que uno no estudie".

Sin embargo, en lo que se refiere al proceso de anclaje no para todos los estudiantes estas ideas han pasado a formar una guía para su conducta. Siendo que no se presentaron diferencias en la información y valoración del objeto, cabe preguntarse por aquellos que en sus conversaciones afirmaron no salir bien por preferir a veces los amigos sobre las tareas, mostrando así una discordancia entre lo que se cree y cómo se actúa.

# El liceo

Sin que exista diferenciación por la condición de los estudiantes, se observa que la representación social surgida de los alumnos refiere al liceo como a continuación:

- Como parte de la cotidianidad: es un sitio en el que se está casi todo el día y al que se asiste la mayoría de las veces todos los días de la semana.
- Como lugar fisicamente (des)agradable: agradable por ser espacioso y bonito, y desagradable porque su infraestructura se encuentra muy deteriorada, lo que no es bueno para un liceo en donde asisten tantos alumnos. Con respecto a esto se mencionaba que algunas cosas son "los alumnos quiénes lo dañan", pero hay otras de las que "uno no tiene la culpa" "el liceo está todo descuidado y a veces da mala cosa ver el liceo así por más que sea".
- Como lugar de interacción: Es un espacio físico de encuentro dentro del cual se enmarcan relaciones sociales con diversos actores, con los que se comparte con frecuencia. Un lugar que "se vive con la bulla de los alumnos". Donde se tiene mucho tiempo libre por lo que además de estudiar se pueden realizar diversidad de actividades. Es un lugar donde se la pasa bien, donde los alumnos se divierten y se

distraen haciendo cosas de diferente índole como: hablar con los amigos y profesores, enamorar muchachas(os) que les gusten y practicar deportes. Según se puede observar parte del atractivo está en la multiplicidad de propuestas de acción, más no de particípación, formales e informales, que pueden realizar los jóvenes diariamente dentro del mismo.

Es un lugar donde se entablan relaciones que brindan tanto apoyo afectivo como académico. A veces se trata de relaciones de confianza en la que los amigos sirven de confidentes. Las relaciones de amístad están favorablemente valoradas, hasta el punto de ser consideradas por los estudiantes una de las mejores cosas que les podría pasar.

- Como un lugar de aprendizaje: Es un espacio donde se adquiere experiencia acerca de cómo responder a situaciones inesperadas cuando ya no rige la norma; y en la que han aprendido una nueva forma de entenderse con sus compañeros en los problemas. Donde además se adquieren destrezas, tanto de conocimiento (como ya se mencionó en las representaciones de bachillerato) como actitudinales, que ayudan a mejorar el desempeño y a alcanzar las metas. Con respecto a esta última idea vale hacer una acotación y es que este pareciera dar-se solo con el hecho de asistir.
- Como un lugar donde no se practican las normas: Es un lugar donde lo común no es el cumplimiento de las reglas, sin embargo, este hecho se valora positivamente: "allá [en el otro colegio donde yo estudiaba] a lo mejor te ponían muchas reglas que aquí a lo mejor no te ponen... pero no sé me gusta más este liceo que donde yo estudiaba".

Una última idea asociada a la representación del liceo estuvo relacionada con las instituciones de educación privada. Éstas fueron valoradas positivamente sobre las públicas, principalmente porque ahí "explican bien las cosas", la infraestructura se encuentra en mejor estado y son lugares más seguros. Sin embargo, los alumnos que hicieron comentarios referidos a este tema expresaron estar contentos de estudiar en una institución pública. Especialmente porque consideraban que entre los liceos públicos ese era una de los mejores, y en una situación imaginaria de poder cambiarse decían preferir seguir donde se encontraban. Dicho lo anterior es posible observar que no hay por parte de ellos en torno a este fragmento de la representación una orientación de la conducta acorde a la valoración.

Por lo dicho hasta aquí se puede afirmar que en general hay hacia este objeto una valoración positiva, sin discriminación según la condición del alumno en el estudio, que en la práctica guía la conducta de los individuos sobre la referida a la de "El bachillerato: los estudios". Se asistiría a la escuela así se tuviese la posibilidad de no estudiar porque si no se viviría aburrido "qué haría en mi casa con todas esas comodidades, sería chimbo porque estaría sola, en cambio aquí vengo a estudiar y estoy con los muchachos".

Una representación que mostraron manejar los alumnos de bajo rendimiento<sup>31</sup> fue la del liceo como un espacio de desconexión de las rutinas del hogar y los problemas familiares. El liceo es para ellos un lugar en el que se prefiere estar sobre el hogar. Es como lo expresa Guerrero "un espacio alternativo al núcleo familiar" (2000, p.14), altamente valorado y que por lo demás guía la conducta de los individuos a la asistencia y permanencia en el mismo a como de lugar.

Otra representación que gira en torno a la institución esta relacionada con que es un lugar en el que se puede hacer una tarea repasar para un examen o simplemente estudiar. Esta representación predominó sobre todo en los alumnos de buen rendimiento de séptimo grado y en los de mal rendimiento de quinto año. El nivel educativo de la madre no pareció marcar diferencias al respecto. Estos estudiantes aprecian los espacios de estudio que tiene la institución y a veces hasta prefieren hacer sus obligaciones dentro del centro educativo que en sus hogares.

Para unos pocos, casi todos de bajo rendimiento, con excepción de dos e incluidos los del centro de estudiantes, el liceo *como lugar de interacción* es un sitio donde el tiempo libre también se puede utilizar para ingerir bebidas alcohólicas como forma de distracción mientras se pasa el tiempo.

# Los profesores

Los docentes son simbolizados por la generalidad de los alumnos como personas agradables, con las que se la llevan bien y con quienes se mantienen buenas relaciones. Para estos estudiantes sus profesores son buenos y explican bien. Además, ayudan y aconsejan a los alumnos por lo que en ocasiones ven en ellos a amigos más que a profesores. Son

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Incluyendo a los alumnos que se les hizo la entrevista grupal, los miembros del centro de estudiantes

considerados personas de las que hay que ir acompañados en el proceso de aprendizaje debido a que son las encargadas de guiarlos.

Otras ideas parciales que giran en torno a esta representación han agrupado a los profesores en dos polos aquellos "con los que mejor se la llevan" y "con los que no se la llevan tan bien". En ambas representaciones están imbricadas tanto características personales del profesional como aquellas relacionadas con el desempeño, tales como: el trato, la condescendencia con los alumnos, la permisividad de chanzas en la clase y la preocupación por parte del docente en la búsqueda de medios que procuren a los alumnos aprobar las evaluaciones.

Aquellos profesores "con los que mejor se la llevan" fueron descritos como amables, que los tratan bien, no los gritan, explican de manera sencilla y el número de veces requerida por los estudiantes, repiten exámenes cuando el grupo sale mal, los que los hacen sentir alegres porque echan broma con ellos, los que dan plazos de entrega de tareas posteriores a los fijados, los que los dejan ir de sus clases cuando tienen muchas evaluaciones en otras materias, los que les brindan apoyo aunque ya no les estén dando clases y los que mantienen relaciones familiares y de confianza con todos los alumnos. En este último caso se refiere generalmente a aquellos que dan consejos o a los no les importa contar sus anécdotas personales frente a los alumnos, los que los hace sentir muy identificados con las vidas de sus maestros.

De aquellos "con los que no se la llevan tan bien" se resaltó que "se la tiran de malos", esto es que, les gritan, se molestan por todo, quieren que las cosas sean como ellos dicen o si no arreglarlas por las fuerza, generalmente tomando represalias con las notas y los trabajos de los alumnos. Los que no dan oportunidad para entregar tareas fuera de tiempo y los que marcan una gran distancia entre los estudiantes y ellos.

Sin embargo, esta representación se tiene acerca de una minoría de profesores en la institución, siendo predominante la que se ha descrito en el primer párrafo de este apartado. Entre las que han sido descritas como ideas parciales y que agrupan a los docentes en dos polos la predominante es la referida a los docentes *con los que mejor se la llevan*.

Los alumnos que han expresado estas ideas no han presentado diferencias por año de curso, sexo, rendimiento o nivel educativo de la madre. En general, existe una valoración favorable al objeto de representación. En el proceso de objetivación y anclaje las dos representaciones parciales se han formado por medio de una construcción selectiva de

elementos, en la que los alumnos han retenido para uno y para otro tipo de profesor sólo aquello que concuerda con su sistema de valores acerca de lo que debería ser el uno y el otro. Esto coincide con lo que son sus actitudes hacia cada una de estas representaciones. El comportamiento suele ser más abierto y comunicativo con los primeros que con los segundos.

Una representación surgida por parte de *las estudiantes* hacia algunos profesores, sin discriminación por año, rendimiento y nivel educativo de la madre esta referida a aquellos docentes que Rodríguez (2000) menciona en su estudio como los "morbosos", éstos son profesores que establecen un trato diferenciado entre alumnos y alumnas "él era... o sea el es sádico, entonces uno le decía algo y ya se la quería agarrar por otra cosa, nos agarraba así en el hombro ¡a mi no me gustaba!", "Una vez yo fui para que me arreglara la nota y el me dijo 'Bueno si usted quiere que le arregle la nota lo arreglamos después aparte' ", "yo lo odio a él... por su forma de comportarse con nosotros, así tu y yo apartes, la tocadera y eso... ¡o sea en la cabeza y el hombro! Y esas miradas que casi desnudaba a uno con esas miradas". La valoración del objeto de esta representación fue negativa y la orientación de la conducta acorde con el valor otorgado.

# El buen alumno

Sin que hubiese diferencia alguna entre las opiniones de los estudiantes por su condición, los alumnos de esta institución opinaron que para ellos el buen alumno era aquel que estudiaba y tenía buenas notas –entre dieciséis y diecisiete para arriba-, que respetaba a profesores y compañeros, tenía buena disciplina, se ganaba los puntos de apreciación, cumplía con las tareas, asistía clases y prestaba atención, no se jubilaba, se sentía bien con el mismo y era sincero.

En general, se observó una valoración positiva hacia el objeto de representación, el discurso alrededor de éste está estructurado en torno al esquema figurativo de representación del que habla Jodelet (1993), el cual permite la materialización de la entidad abstracta en una imagen concreta. Pese lo anterior, pareció ser un tipo ideal que no guía el comportamiento de los estudiantes, hay casos concretos de alumnos en la institución a los que los pares se refieren. Sin embargo, no se observa que los estudiantes articulen un conjunto de acciones para alcanzarlo. Los alumnos de alto rendimiento no se ven ni orientan su conducta en función de poseer todas o algunas de sus características, y si lo hacen no es por el hecho de ser

considerados buenos alumnos en sí mismo. Los de bajo rendimiento no se consideran malos alumnos por no poseer estos atributos "un buen alumno es el que pasa y el que dice estudiar... es pasar todas sus materías... No [es tener] excelentes notas porque eso es mentira...".

### Cuando se sale mal y cuando se sale bien...

En lo referente a esta representación se manejan dos sentidos: lo que significa salir bien y lo que significa salir mal. Ambos diferenciados por el rendimiento académico del alumno.

Para los alumnos de buen rendimiento académico las malas notas están representadas de un trece para abajo, quince simboliza una nota todavía no muy satisfactoria, y entre dieciséis y veinte se encuentran las notas ideales. Que representan a parte de lo que es "El buen alumno".

Por el contrario, para los alumnos de bajo rendimiento salir mal significaba ser reprobados en la nota definitiva de una materia, más no cuando esto sucedía en los trabajos y pruebas parciales. Pasar significa para ellos que están saliendo bien en sus materias.

Como es posible observar al objeto de representación se le han asignado dos valoraciones diferentes. Desde lo que significa para cada uno de estos grupos la presente representación puede decirse que el proceso de anclaje no se da para los primeros y si para los segundos. Los estudiantes de alto rendimiento, pero que aún así no alcanzan las calificaciones consideradas ideales, no expresaron estudiar en función de obtenerlas. Mientras que los que se encuentran entre los cuatro últimos puestos de su salón si trabajan en función de obtener el puntaje mínimo requerido para aprobar.

# El éxito y el fracaso

Estos dos términos poseen representaciones diferenciadas según el año que cursan los escolares, por lo de más no parecieron existir diferencias.

Para los alumnos del liceo Luis Correa *el éxito y el fracaso* son polos opuestos, en sus discursos las explicaciones dadas en todos los casos una era antónima a la otra.

En los estudiantes de séptimo grado la noción de éxito está relacionada con el hecho de tener un buen desempeño académico, lo que no necesariamente se refiere a "ser un buen alumno" sino más bien a "cuando se sale mal y cuando se sale bien..." desde lo que para

diferentes ellos eso significa; y a que los profesores tengan una buena imagen de ellos como estudiantes. La de fracaso la representan todas aquellas cosas que atenten en contra de su rendimiento estudiantil y la imagen que desean reflejar.

Para los alumnos de noveno y quinto año el éxito ya está relacionado con la culminación de la educación media y el ingreso a institutos de educación superior; por el contrario, el fracaso lo representa el repetir algún año escolar, dejar de estudiar sin concluir el bachillerato, no ingresar a un instituto de educación superior o perder el interés por estos estudios habiendo quedado en algún centro de enseñanzas a este nivel.

En ambos años la diferencia entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento es que los primeros mostraron tener ideas más abstractas con respecto a la noción de éxito "significa la satisfacción de haber hecho algo para obtener algo más grande y poder tener buenos beneficios". Mientras que estos conceptos mostraron un carácter mucho más pragmático en los escolares de bajo rendimiento "...por lo menos ahorita tenemos un proyecto de grado y yo lo quiero pasar con buena nota y si lo paso con la nota que yo quiera tengo éxito...".

Una variante que se presenta en los estudiantes de quinto año con respecto a los de séptimo y noveno, en lo referido al éxito, es que en los primeros ya aparece la idea no sólo de graduarse de bachilleres sino de desarrollarse como profesionales en algún área, así como también la de la capacidad de manejar contingencias que puedan impedir el logro de sus metas.

En el proceso de objetivación y anclaje, tal cual como era de esperarse, la valoración hacia el éxito es positiva y hacia el fracaso es negativa.

Sin embargo, la representación de éxito no pareciera estarle proporcionando a los estudiantes un sistema de interpretación que guíe su conducta hacia lo positivamente valorado, esto se menciona porque aunque ellos consideren que éxito son tales o cuales cosas, se orientan hacia ellas sin buscar ser exitosos, es decir, sin buscar el éxito con las características que ellos le dan.

Por el contrario, los sistemas de interpretación proporcionados por la representación de fracaso sí parecen estar proporcionando una guía de conducta negativa a los estudiantes de alto rendimiento ya que éstos expresaron que generalmente cuando salían mal se sentían fracasados al mismo tiempo que con disposición de hacer un mayor esfuerzo para evitar que ocurriera de nuevo. No es así para el caso de los alumnos de bajo rendimiento quienes

mencionaban que cuando salían mal les daba rabia o se ponían tristes, pero no expresaban haber tenido ningún tipo de reflexión mediante la cual poder guiar su conducta en próximas oportunidades.

# El centro de estudiantes

Con respecto a este grupo existen dos representaciones, la manejada por la mayoría de los estudiantes de la institución y la poseída por ellos mismos.

En la primera se manejan ideas de ellos como los "busca problema", los que hacen disturbios y los que se la pasan "bebiendo licor y fumando cigarros". Con respecto al proceso de objetivación y anclaje se puede decir que la valoración hacia el objeto de la representación es negativa y le proporciona a casi la totalidad restante del alumnado un sistema de interpretación severo con respecto a la forma de actuar de sus miembros, lo que hace que la mayoría guíe su conducta de manera opuesta.

La segunda representación se encuentra conformada por las ideas que ellos tienen acerca de ellos mismos. Al contrario que sus compañeros, los miembros de este grupo piensan que ellos son quienes han luchado por hacer, y han hecho, todas las mejoras de la institución (se hace referencia sobre todo a la infraestructura física). Se consideran un grupo con influencia dentro de las decisiones que se toman en el liceo y saben que la causa de esto ha sido su tradicional manera de resolver los problemas o de pedir las cosas que deseen, los disturbios. No les gusta entrar a clases porque consideran que en ellas no aprenden nada. La valoración del objeto, que son ellos mismos, tiene una orientación positiva. Sin embargo, conocen la representación que los demás tienen de ellos, y algunas veces, actúan en función de mejorar la valoración negativa del resto. Pero cuando no pueden conseguir lo que quieren por esos medios, sus acciones las orientan en función de su propia representación y la manera en que esta les indica que deben guiar su conducta.

Ya para finalizar, cabe mencionar que de las cuatro variables que se esperaba que produjeran cambios en la representación de la escolaridad sólo tres mostraron hacerlo, a saber: rendimiento, sexo y año que cursa el estudiante. Las diferencias por la condición que adjudica a los alumnos la investigación se presentaron en los significados de las siguientes representaciones:

- El liceo: en donde la diferencia se da según el rendimiento y viene agregar un elemento adicional a la representación general la cual es la escuela como un espacio de desconexión.
- Los profesores: aparte de la representación general con respecto a los docentes, las jóvenes, de sexo femenino, son quienes hacen una distinción acerca de un tipo de profesor que sin ser la mayoría existe dentro de la institución y afecta sus vivencias "los morbosos". Lo anterior no quiere decir que estas no compartan la visión general de los maestros. Al contrario, solo agregan una idea más a la representación haciendo reseña de la existencia de este tipo de actor social que forma parte del cuerpo docente.
- El éxito y el fracaso: la disimilitud en este caso la marca el año que se cursa, y se fundamenta básicamente en la aparición, dentro de los discursos relacionados con el éxito, de la idea de su proyección a futuro, fuera del ámbito escolar, como profesionales en algún área del conocimiento; además de la preocupación por la posibilidad existente de no saber manejar problemáticas diarias que puedan truncar el interés y las ganas que tienen por cursar estudios superiores.

### CONCLUSIONES

Al finalizar la exposición de lo que ha sido el camino recorrido y los resultados obtenidos de este proceso de investigación se sintetizará e integrará aquí lo que hasta ahora se ha planteado, con el objetivo de señalar aquellos aspectos más importantes que permitan una apreciación global del trabajo.

De la caracterización realizada a los jóvenes y a sus familias a modo de contextualización de las representaciones sociales que manejaban los estudiantes de esta institución en torno a la escolaridad se deriva que:

- La mayoría de los estudiantes vive en familias nucleares, con la presencia de ambos progenitores y con un nivel educativo familiar cuya moda, para los iguales o mayores de diecisiete años, es de secundaria incompleta.
- La totalidad de las madres sabe leer y escribir, siendo la moda del nivel educativo la primaria y el universitario completo. Sin embargo, esta condición no mostró tener ninguna influencia sobre las representaciones manejadas, ya que en las variaciones que presentaron algunas de ellas la diferencia en el nivel educacional de las madres no figuró.
- En la casa de aproximadamente treinta por ciento de los entrevistados (siete estudiantes) hay una persona en edad de asistir a un centro educativo que no lo hace.
- De la totalidad de parientes entrevistados, mayores de diez años, el cincuenta y dos por ciento trabaja. Las ocupaciones más frecuentes son la de docente, chofer y obrero, respectivamente; siendo de carácter no calificado los dos últimos de los oficios más desempeñados.

- Con respecto a los jóvenes cabe mencionar que la mayoría se encuentran en una edad acorde a su curso, no habían repetido ningún año, no trabajaban y afirmaban ir al liceo todos los días de la semana. Las razones con las que alegaban sus ocasionales faltas fueron la enfermedad y los problemas familiares.
- Los jóvenes expresaron que las cosas que más les gustan del liceo son los compañeros y las clases; y entre lo que menos les gusta mencionaron la infraestructura de la institución y el horario de clases. En este punto es importante mencionar que las referencias a los compañeros y a la infraestructura, como las cosas que más y menos les gustan, respectivamente, son cónsonas con el sentido de los contenidos de las representación de "El liceo"
- Las palabras en las que estos jóvenes piensan cuando se les habla del liceo es, en primera opción, estudiar, lo que corresponde con el sentido otorgado a lo que resultó ser la representación central de la investigación. En segunda y tercera opción, las palabras mencionadas fueron: los amigos y el liceo como un lugar alegre, lo que concuerda con el significado de lo que resultó ser la segunda representación más importante del estudio.

Dicho todo esto es posible afirmar que se han dejado claras las condiciones de emergencia generales en las que surgieron las representaciones de la escolaridad, y se ha dado por tanto cumplimiento al primer objetivo de la investigación.

Con respecto a las representaciones y a sus procesos de objetivación y anclaje, segundo y tercer objetivo de este trabajo de grado, es posible decir que estas sólo se formaron en torno a seis de los dieciocho temas aludidos en los discursos de los alumnos durante las entrevistas.

Las representaciones centrales, en torno a las cuales giró el resto, fueron "El bachillerato: los estudios" y "El liceo", siendo la segunda supeditada a la primera. Esto dado que la razón por la que se encuentran ahí, expresada por la mayoría, es el desarrollo y la adquisición de las posibilidades internas y externas que la culminación de esta etapa les garantizan socialmente y que ya han sido mencionadas (adquisición de destrezas actitudinales y de conocimientos que los ayudaran a desempeñarse a futuro). En esta los alumnos expresan la importancia que "los estudios", más que la institución misma, tenía sobre sus vidas.

El liceo es la segunda representación más importante debido a que mientras culminan los estudios "se la pasa bien". El espacio al que asisten y que les sirve para adquirir una serie de

cosas adscritas al paso por esta institución social, es al mismo tiempo un espacio de interacción, de relación con otros que no son necesariamente estudiantes; y de encuentro con los pares, actores con los que se realizan diversidad de actividades durante el tiempo libre dentro y fuera del recinto educativo.

El liceo es un lugar donde ese encuentro con los pares está casi libre de normas. Lo que es altamente valorado por los escolares.

A pesar de que los liceos privados se consideren mejores porque ahí "explican bien las cosas", los jóvenes se sienten a gusto en la institución. Para ellos el liceo Luis Correa es uno de los mejores, así sea público. Inclusive a veces la valoración preferida de las instituciones privadas sobre las públicas era opacada porque la orientación de su conducta al momento de establecerla en una situación imaginaria de poder cambiarse de centro educativo se inclinaba más hacia la permanencia en la que se encontraban estudiando.

Ahora bien, **las representaciones satélites**, es decir, aquellas que giran en torno a las centrales y que de alguna forma se encuentran *con* ellas complementándolas, estuvieron relacionadas con:

• Los profesores: representación en la que se manejan cuatro tipos de significados, tres de carácter general y uno diferenciado por la variable sexo. El primero de talante generalizado estás referido a la imagen de los profesores como personas chéveres, con quiénes se la llevan bien, con los que mantienen buenas relaciones y que explican bien, llegando a ser a veces más amigos que profesores. El segundo y el tercero es una especie de "tipos" que aún siendo cierto el primer sentido hay unos con los que mejor se la llevan, quiénes en general poseen características personales y de desempeño profesional que contribuyen a que ese espacio de interacción sea agradable, aquellos capaces de entenderlos desde sus códigos y expresarles respuestas acertadas de gratificación o reprimenda a sus acciones; y otros con los que no se la llevan tan bien, que son generalmente aquellos que por su forma de ser y de expresarse, más no siempre en este caso de desempeñarse dan una carga hostil al ambiente escolar, los que no los entienden. El cuarto y último identifica a aquellos que dan un trato diferenciado por género a los estudiantes, los "morbosos".

- El éxito y el fracaso (Cuando se sale mal y cuando se sale bien-El buen alumno): en este punto estas tres fueron colocadas de forma contigua debido a la estrecha relación implícita que mantienen en los discursos de los alumnos. La primera y la segunda mostraron convergir sólo cuando el salir mal materializa el fracaso del estudiante en la perdida de un año escolar. A pesar de que las dos representaciones tenían en común su diferenciación por el rendimiento de los estudiantes la anterior fue una idea general manejada por todos. El fracaso no tiene que ver con ser buen o mal alumno (lo que mostró ser más un tipo ideal por medio del cual los alumnos no guían su conducta), sino más bien con lo que cada uno considera salir bien o salir mal y con la posibilidad subjetiva que cada cual sienta de poder cambiarla.
- El centro de estudiantes: se trata de un conjunto de estudiantes que por su comportamiento diferenciado y deficientemente adaptado a las pocas normas de la institución se le ha etiquetado como grupo de referencia negativo cerrado. Imagen que ellos han procurado mantener como medio de conseguir las cosas que deseen obtener dentro del liceo. Sus miembros no representan a los estudiantes de la institución, sin embargo, son capaces de descalabrar la dinámica de la misma por lo que ellos consideran que es el interés de todos. Siempre se les mira desde afuera y los que hablan con ellos lo hacen como compañeros a cada individualidad y no al grupo ni como parte del grupo. La imagen que manejan los otros con respecto a ellos es la que ellos siempre actúan mal y en esta medida orientan comportamientos antónimos a los que se le adjudican. La visión que tienen acerca de ellos mismos como grupo apoya la idea de que ellos son quienes hacen cosas por el liceo. Conocen cómo se les mira y aceptan que eventualmente esa es su actitud, pero aún así orientan su comportamiento a su forma de obtener las cosas. Tienen una visión que valora poco "el bachillerato: los estudios" y cuestionan abiertamente la función social de la educación, pero que aprecian ampliamente los lugares de la institución "como espacios de interacción". Su visión de los profesores es que a ellos no les interesa lo que les pase. No se consideran a sí mismos buenos alumnos y casi todos acepta que la mayor parte del tiempo sale mal. Sus expectativas hacia la educación

superior son casi nulas y las de vida están mayormente orientadas al desempeño futuro en ocupaciones no calificadas.

Con esta exposición de lo que fueron las representaciones centrales y satélites, además del señalamiento de si estas producían algún tipo de guía en los alumnos para mantener o modificar su comportamiento, ilustró el cumplimiento de mi segundo y tercer objetivo específico, y por tanto del objetivo general de la investigación.

Tal como se esperaba al inicio del estudio, las variables filtros, con excepción del nivel educativo de la madre, por las que se esperaban encontrar algunas variaciones en las representaciones, en efecto, las produjeron. Sin embargo, en este apartado concluyente sólo se expresó el sentido general de la escolaridad.

Ya para finalizar, quisiera agregar dos comentarios:

En primer lugar, considero importante mencionar que no resulta fácil la proposición de recomendaciones prácticas cuando se parte de un estudio de enfoque fenomenológico, ya que estas no derivan naturalmente de la investigación.

Y en segundo lugar, a tono un tanto más personal quisiera responder de antemano una interrogante a la que se somete en múltiples ocasiones a los resultados de investigación en ciencias sociales. Si alguien me preguntara qué indican las representaciones surgidas en mi investigación y el orden de importancia que les fue dado por los alumnos, yo respondería citando a Bourdieu & Passeron quienes afirman que:

Si el mundo escolar evoca en tantos aspectos al mundo de los juegos –campo de aplicación de reglas tan sólo válidas en la medida en que se acepta el juego; espacio y tiempo limitados, delimitados, arrancados del mundo real donde pesan los determinismos- es porque, más que cualquier otro, este juego propone e impone a quienes lo practican la tentación de entregarse a él, haciéndoles creer que lo que está en juego es su propio ser. (1967, p.74)

Logrando luego,

...convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión. (1972, p.269)

# REFERENCIAS

Abramovay, M. (2005). Violencia en escuelas: un gran desafío. Revista iberoamericana de educación, (N° 38), pp.53-66

Aguirre, J. (1998). <u>La estructuración de la identidad profesional del comunicador social en Venezuela</u>. Caracas: UCAB

Ander-Egg, Ezequiel. (2003). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Humanitas.

Araya, S. (2002). <u>Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión</u>. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. <u>Revista costarricense de psicología</u>, (N°89), pp.27-40.

Berger P., & Luckmann T. (1979). <u>La construcción social de la realidad.</u> Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Betancourt, O. (1995). Las nuevas propuestas metodológicas: el debate de lo cualitativo y lo cuantitativo. <u>Salud de los trabajadores</u>, Vol.3, (N°1), pp.6-21.

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora.

Boudon, R. (1980). Efectos perversos y orden social. México: Premia

Bourdieu, P. (1978). <u>La juventud no es más que una palabra</u>. En Sociología y Cultura. México: Grijalbo/CONACULTA

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Nueva
colección labor.
(1972). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.
Barcelona: Editorial laia.
Cabrera, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso.
Revista iberoamericana de educación, (N° 37), pp.49-54
Aliman Editorial.
Capdevielle, B. (1998).El cambio organizacional. Revista Diálogo, Año II, (N°5), pp.11-25.
Casanova, R. (1984). La escuela primaria: Estratificación social y prácticas pedagógicas.
Cuadernos de CENDES No 2-3 segunda época. Editorial Ateneo.
Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
D'Annals O (1000) D
D'Angelo, O. (1999). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad
individual y social. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO),
biblioteca virtual de Vol. 4. (NOI), po
(2000). El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en as etapas de
su formación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO),
biblioteca virtual.
(2001). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del Proyecto
de Vida en el ámbito profesional. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias
Sociales (CLACSO), biblioteca virtual.
Duplá, F. (1999). La educación en Venezuela: Los dos primeros niveles del sistema educativo
venezolano (preescolar y básica). Caracas: Fundación Centro Gumilla.

Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 9, (Nº1), pp.1-25

Escudero, J. (2005). Fracaso escolar y exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?.

España, L. P. (Coord.) (2004). Detrás de la pobreza. Caracas: Ucab.

Bangi

timble 0.0

Berger

momA

Blumer

Boudan

Bourdin

Orijalbu

García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (1996). <u>El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación</u>. España: Alianza Universidad.

Giddens, A. (1990). Las Nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, A. (1998). <u>La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración</u>. Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, A. (2000). En defensa de la sociología. Madrid: Alianza Editorial.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). <u>Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa</u>. Madrid: Ediciones Morata.

Goffman, E. (1959). <u>La presentación de la persona en la vida cotidiana.</u> Buenos Aires: Amorrortu editores.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la situación educativa. <u>REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.</u> Vol. 4, (N°1), pp.1-15.

Guerra, María I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. <u>Revista Mexicana de Investigación Educativa</u>, Vol. 5, (N°10), pp.243-272

Guerrero, María E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. <u>Revista Mexicana de Investigación Educativa</u>, Vol. 5, (N°10), pp.205-242

Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotídiana. Barcelona: Sendai.

Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, Psicología social II. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial Nº 2.635 de fecha 28 de julio de 1980

Martínez, M. (1989). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

Martínez, M. (1991). <u>La investigación cualitativa etnográfica en educación</u>. Caracas: Editorial Texto.

Martínez Miguélez, M. (s/f). <u>La etnometodología y el interaccionismo simbólico: sus aspectos metodológicos específicos</u>. [Homepage]. Consultado el día 11 de noviembre de 2005 de la World Wide Web: <a href="http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html">http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html</a>

Martínez Miguélez, M. (s/f). <u>Criterios para la superación del debate metodológico "Cuantitativo/Cualitativo"</u>. [Homepage]. Consultado el día 11 de noviembre de 2005 de la World Wide Web: <a href="http://prof.usb.ve/miguelm/superacióndebate.html">http://prof.usb.ve/miguelm/superacióndebate.html</a>

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. <u>Revista</u> iberoamericana de educación. (N° 38), pp.33-52.

Merino, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia tardía. <u>Perfiles Educativos</u>, (Nº 60)

Merriam, S. (1988). <u>Case study research in education: A qualitative approach.</u> San Francisco: Jossey-Bass.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. <u>Atenea</u> <u>Digital</u>, (N° 2), p.3-25

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul S.A.

Recagno, I. (2002). <u>Educación y familia</u>: <u>proyecciones sociales y educativas</u>. Fondo Editorial de Humanidades UCV.

Regnault, B. (2004). Equidad y asistencia indígena en Venezuela. Caracas: Mimeo.

Ritzer, G. (1993). Teoría sociológica clásica. Madrid: McGraw Hill.

Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. <u>Educar</u>, N° 31, pp.109-119.

Rodríguez, F. (2000). Los alumnos de secundaria: ¿qué piensan de sus maestros?. <u>Tiempo de educar</u>., Vol. 2, (N° 3-4), pp.160-187

Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. Revista de pedagogía, Vol. XXII, (N°64), pp.39-46.

Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. Relaciones, Vol. 24, (N°93), pp.51-80.

Ruiz, J., & Ispizua, M. (1989). <u>La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa</u>. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Panapo.

Silva, L. (2000). Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. En Casado, E y Calonge, S (comp.), <u>Representaciones sociales y educación</u>. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

Schütz A., & Luckmann T. (1973). <u>Las estructuras del mundo de la vida.</u> Buenos Aires: Amorrortu Editores

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). <u>Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados</u>. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. <u>Revista Iberoamericana de educación</u>, (N°37), pp.55-92

Touraine, Alain & Khosrokhavar, F. (2002). <u>A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto.</u> Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Tovar, A. (1977). Educación y estructura social. Caracas: FACES División de Publicaciones.

UNICEF. (2000). Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional. Debate 1: <u>La Deserción en la Educación Media</u>. [Homepage]. Consultado el día 7 de octubre de 2005 de la World Wide Web: <a href="http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/media.htm">http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/media.htm</a>

Valle, A., & Smith, M. (1993). La escolaridad como un valor para los jóvenes. <u>Perfiles Educativos</u>, (N°60).

Valles, M. (1997). <u>Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional</u>. Madrid: Editorial Síntesis.

Venegas. M. (1996). El significado de la escuela en familias pobres: un estudio cualitativo. Caracas: Fondo Editorial Tropikos / Facultad de Ciencias económicas y Sociales UCV.

Venegas. M. (2000). <u>Enseñar en la pobreza: la visión de los maestros de las escuelas populares</u>. Caracas: Fondo Editorial Tropikos / Facultad de Ciencias económicas y Sociales UCV.

Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica: el desafío de la triangulación. <u>Ciencia & Trabajo</u>, Vol. 7, (N°15), p.38-40.

Yin, R. (1984). <u>Case study research: design and methods</u>. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

### ANEXOS

### Anexo 1

# GUÍA DE ENTREVISTA

La guía que se presenta a continuación se realizó con el objetivo de poder tener presentes temas relacionados con los objetivos de la investigación y ser capaz de abordarlos de una manera natural en caso de ser necesario. De manera alguna se intentó que fuera una guía de preguntas que deban hacerse de forma exhaustiva, arbitraria e intrusiva al entrevistado.

Presentación: Hola buenos días/tardes mi nombre es Adriana Rodríguez y soy estudiante de sociología de la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas. Actualmente me encuentro realizando mi tesis de grado y el trabajo de campo lo estoy haciendo en esta institución. Me gustaría conversar un poco contigo a fin de que me cuentes un poco como ha sido toda tu experiencia en la institución y durante el bachillerato. Todo lo que aquí me digas es de carácter estrictamente confidencial.

#### Mundo escolar

¿Cuándo te menciono la palabra liceo en qué piensas? ¿Cuales son las primeras palabras que vienen a tu mente?

La idea de esta pregunta es que el entrevistado se exprese de manera libre y diga los términos con los que asocia el liceo. Luego que el entrevistado culmine de escribirlos en un papel debe pedírsele que las ordene según la importancia que para él tienen cada una de ellas.

Háblame de la escuela/ del liceo

Ya en este nivel es necesario que el entrevistado de su propio punto de vista no sólo con palabras sino por medio de descripciones, personajes, anécdotas. Es preciso que sea el entrevistado quien marque el flujo de la conversación, esto permitirá posteriormente vislumbrar la importancia que éste le asigna a cada tema. En caso de que emita respuestas muy cortas o de que simplemente no considere alguna cuestión debe tenerse en cuenta la presencia o ausencia (omisión) de temas por parte para retomarlos luego y así darle continuidad a la conversación (evitar silencios incómodos).

Deben abordarse temas como:

Rutina diaria: de forma de intentar ver que tan inserta se encuentra la escuela dentro de las actividades del día a día.

Repitencia: este tópico es importante porque puede ser un indicador de futura deserción. Si el alumno ha repetido se debe preguntar acerca de qué sintió cuando repitió con respecto a sus profesores, sus nuevos y antiguos compañeros, si pensó en dejar la escuela/el liceo.

<u>Ausentismo</u>: es necesario indagar si falta con mucha frecuencia, por qué lo hace, si él solo decide si asistir o no a la escuela.

Inseguridad de la zona en la que se encuentra la escuela (si afecta su asistencia o llegada al colegio, la continuidad de las clases, los horarios de las mismas, etc.)

Uso del tiempo libre: este tópico va relacionado con el anterior. También se debe tratar de indagar acerca de la presencia o ausencia de actividades como: estar en la calle, tener pareja, práctica de actividades deportivas, pertenencia a alguna agrupación, fiestas, si se tiene conocidos relacionados con drogas, alcohol. Además, del tiempo que se le dedica a esta(s) actividades. Se debe preguntar acerca de si posee algún tipo de ingresos, la forma en que los obtiene y el tiempo que dedica a ello, si "mata tigres", si le da tiempo de reunirse en grupo, hacer tareas, si tiene poca o mucha tarea. ¡Es importante intentar ver como tiempo libre se une con la rutina del liceo!

Clima escolar: cómo se siente en la institución y en el aula de clases, qué le gusta y que no le gusta, por qué, relaciones con los profesores, compañeros y directivos (de manera que se pueda ver la posición del entrevistado con respecto a las normas, la autoridad y la jerarquía). Además deben abordarse temas que reflejen lo que el joven piensa de la institución (su infraestructura, su dinámica).

Actores asociados: compañeros, profesores (para abordar estos temas es útil en algunas ocasiones que se le pida al entrevistado que mencione a algún profesor o compañero que considere especial, y las características que posee que le hacen pensar eso).

Proyecto de vida: es de importancia que este tópico se inicie en la entrevista como si fuera un sueño del entrevistado con preguntas como, que vas a ser en diez años, cómo vas a llegar allá. Si aparece la escuela dentro de la respuesta puede preguntarse que actividades llevará a cabo para procurar llegar allá; y si no preguntarle por la escuela. En fin, deben intentar abordarse las aspiraciones, las metas, las actividades para la concreción de las mismas y el papel de la escuela en su proyecto de vida, por ejemplo, ¿cómo o en qué te ayuda la escuela a lograr esas metas?

Éxito/Fracaso: ¿qué consideras que sea tener éxito?, ¿qué consideras que signifique haber fracaso?, ¿conoces a alguien que haya tenido éxito o haya fracasado? (en esta última pregunta al igual que en la parte de actores asociados se le pide al entrevistado que mencione las características que posee el actor al cual se refiere que le hacen pensar eso)

<u>Familia</u>: Aquí lo importante es intentar observar la relación familiaescuela en la rutina diaria para poder acercarse al significado de la escuela en la familia. Crees que para tu familia es importante que asistas a la escuela, están pendientes de cómo te va en la escuela, qué pasa cuando sales bien o cuando sales mal.

#### IMPORTANTE:

- 1. Si el entrevistado se tranca cuando tiene que hacer referencia a él preguntarle por otros que de alguna forma estén relacionados con las actividades que él realiza, grupo de pares, familiares, conocidos, etc.
- 2. Siempre es bueno anotar los objetos, anécdotas o palabras con las que los alumnos relacionan cada tema.

# Anexo 2

Cuestionario Autoadministrado 1. Soporte para el conocimiento de una de las variables filtro de la muestra (nivel educativo de la madre) y para la caracterización de la familia de los escolares

Edad:		Sexo:								¿Asiste			
¿Quiénes viven en tu casa?	Edad	¿Sabe o escri					que co iones)	n una	"x")	Actualmente a un Ctro. Educ.?	¿Trabaja?	¿En que? (ocupación)	Opciones para el nivel educativo
(Parentesco)		Si	No	2	3 4	5	6	7 8		Si No			Ninguno     Primaria Incompleta     Primaria completa     Secundaria Incompleta     Secundaria Incompleta     Secundaria Completa     TSU Incompleto     TSU Completo     Universitario Imcompleto     Universitario Completo

#### Cuestionario Autoadministrado 2. Soporte para la caracterización de los jóvenes de la escuela ¿Qué año estudias? ¿Cómo te vas a la escuela? Caminando Transporte escolar Carro particular Transporte público Otro (especifique): ¿Has repetido algún año? ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? ¿Cuántas Veces? Los compañeros El horario Las clases La infraestructura Frecuencia con la que vas a la escuela (Número de veces por semana) Los profesores Otro (Especifique): Toda la semana (de lunes a viernes) ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela? Si faltas ¿por qué lo haces? Los compañeros El horario por enfermedad por falta de dinero Alguna otra razón (especifique): Las clases La infraestructura por flojera por problemas familiares Los profesores Otro (Especifique): por jubilarte por trabajar ¿Trabajas? Si ¿En qué? (Ocupación): ¿En algún momento de tu vida has dejado de asistir a la escuela por un período de tiempo mayor a una semana? ¿por qué trabajas? (Subraye si se trata de ¿Cuánto? dias/meses/años) ¿Cuánto ¿Cuántas horas diarias trabajas? ganas? ¿Por qué? ¿Realizas alguna otra actividad aparte de ir a la escuela' Si

# Anexo 4

# Modelo de matríz de análisis usado para organizar el discurso individual de cada estudiante en torno a los temas tratados en la entrevista

# NºV001 Entrevista a (Nombre y Apellido del estudiante) (Año,Sexo,Rendimiento,Nivel educativo de la madre); ej: (7M-E)

Pregunta	Respuesta	Fragmentos (indicadores)	Comentarios del investigador
		Nombre de la categoría uno	
Pregunta o tema planteado por el investigador durante la conversación	(Discurso del estudiante)	Trozos del discurso del entrevistado agrupados en torno a algún tema tratado	Comentarios que el investigador considerara pertinentes: qué indica, con qué coincide,
		Nombre de la categoría dos	
Pregunta o tema planteado por el investigador durante la conversación	(Discurso del estudiante)	Trozos del discurso del entrevistado agrupados en torno a algún tema tratado	Comentarios que el investigador considerara pertinentes: qué indica, con qué coincide,
•	•		
	•	•	•
•	•		

# Anexo 5

Modelo de matríz de análisis usado para comparar los discursos de los estudiantes acerca de temas semejantes

it in the second		Identificación del estudiante: N29F-e Iniciales:FG	Identificación del estudiante: N39M+e Iniciales:DS	
Nombre de la categoría	Rutina diaria	Rutina Diaria	Rutina Diaria	
Contenido de la categoría	· le le	•		
7.3	•	•		
	• 2	•		
Nombre de la categoría	Afectos	Afectos	Afectos	
Contenido de la categoría	• [8]	•	•	
2 11	· Balandan	•	*	
	•	•	•	
Nombre de la categoría		The production of the state of	Fiestas y Matinées ¿peligrosa diversión?	• • •
Contenido de la categoría				
	· 1216 4 6 . 8 3 4 1	•	•	
		•		8

# Anexo 6 (cuadros del 1 al 14)

Cuadro 1. Parientes en los hogares de los entrevistados y su condicion de lecto-escritura

RESURS IN THE P	¿Sabe	e leer y es	scribir?	Totalog	
Parentesco	Si	No	NR	Totales	%
Madre	20	0	1	21	22
Padre	16	1	1	18	19
Hermanos (as)	32	2	2	36	38
Tio	11	0	0	11	12
Primos (as)	4	0	0	4	4
Abuelo	3	0	0	3	3
Sobrinos (as)	1	1	0	2	2
Totales	87	4	4	95	100,00

Cuadro 2. Nivel educativo de la madre, promedio de los estudiantes y su condición en la investigación

1. Ninguno Sub-total 2. Primaria Incompleta  12 M-e 10 F-e 12 M-e Sub-total 3. Primaria Completa  4. Secundaria Incompleta  5. Secundaria Completa  5. Secundaria Completa  5. Secundaria Completa  6. TSU Incompleto Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 8. Universitario Incompleto Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 5. Sub-total 6. TSU Incompleto Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 5. Secundaria Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 5. Secundaria Completo Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 5. Secundaria Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 5. Secundaria Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 5. Secundaria Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 9. Unive	Nivel educativo	Promedio	Condición
Sub-total   1   2   M-e   10   F-e   12   M-e   10   F-e   12   M-e   13   M+e   17   F+e   M+e   15   F+e   M+e   15   F+e   M-e   15   F+e   M-e   15   F-e   16   M+e   17   F-e   M+e   16   M+e   17   F-e   M+e   17   F-e   M+e   18   F-E   10   M-E   12   F-E   16   M+E   19   F+E   16   M+E   7   M-E   18   F+E	1. Ninguno	16	F+e
10   F-e   12   M-e     3   3   3   3   3   3   3   3   3		1	
12 M-e   3   3   3   3   3   3   3   3   3	<ol><li>Primaria Incompleta</li></ol>	12	М-е
Sub-total   3   3   3   3   3   3   3   3   3	8	10	F-e
3. Primaria Completa  13 M+e 17 F+e 16 M+e 15 F+e 8 M-e  Sub-total 5 J 4. Secundaria Incompleta 12 F-e 16 M+e 7 F-e 16 M+e 7 F-e 16 M+E 16 F+E 10 M-E 12 F-E  Sub-total 6. TSU Incompleto Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 8. Universitario Incompleto Sub-total 9. Universitario Completo  Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 9. Universitario Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 9. Universitario Sub-total 9. Universitario Completo Sub-total 9. Universitario Sub-total 9. Universitario Sub-total 9. Universitario Completo 5 Sub-total 9. Universitario Sub-total 9. Universitario Completo 5 Sub-total 7 M-E 18 F+E 5 Sub-total	0) 1		М-е
17   F+e   16   M+e   15   F+e   8   M-e   Sub-total   5   F-e   11   F-e   16   M+e   7   F-e   16   M+e   7   F-e   16   M+e   7   F-e   16   M+E   16   F+E   10   M-E   12   F-E   10   M-E   10	Sub-tota		
16 M+e   15 F+e   8 M-e   Sub-total   5   F-e   11   F-e   16 M+e   7   F-e   16 M+E   17   F-E   16 M+E   17   F-E   16 M-E   17   F-E   17   M-E   18   F-E   18   M-E   19   F-E   18   M-E   18   F-E   18   M-E   18   F-E   18	Primaria Completa		
Sub-total   Sub-	D) 1	*****	12 House
Sub-total   5	0		
Sub-total   5	0 - 0 1855	0000	S
4. Secundaria Incompleta  12 F-e 11 F-e 16 M+e 7 F-e Sub-total 4 5. Secundaria Completa  5. Secundaria Completa  15 M+E 16 F+E 10 M-E 12 F-E  Sub-total 6. TSU Incompleto Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 8. Universitario Incompleto Sub-total 9. Universitario Completo  11 M-E 19 F+E 16 M+E 7 M-E 18 F+E  Sub-total 5	HEATT TOWNSHIP WITH THE WAR TOWNSHIP WAS A TOWN TO THE WAR TO THE		М-е
11   F-e   16   M+e   7   F-e		WE SEE CO. STATES AND THE SECRETARY OF T	
16 M+e   7   F-e	Secundaria Incompleta		
7   F-e	9 800		
Sub-total   4   5   5   5   5   5   5   5   5   5	1 0	16	(C)(C)(C) (C)
5. Secundaria Completa  15 M+E 16 F+E 10 M-E 12 F-E  Sub-total 4 6. TSU Incompleto Sub-total 7. TSU Completo Sub-total 8. Universitario Incompleto Sub-total 9. Universitario Completo 11 M-E 19 F+E 16 M+E 7 M-E 18 F+E Sub-total 5		7	F-e
16   F+E   10   M-E   12   F-E		The property of the state of th	
10 M-E   12 F-E	5. Secundaria Completa		
12   F-E	0 0 00	2003	
Sub-total   4   6. TSU Incompleto   Sub-total   0   7. TSU Completo   Sub-total   0   8. Universitario Incompleto   Sub-total   0   9. Universitario Completo   11   M-E   19   F+E   16   M+E   7   M-E   7   M-E   F+E   18   F+E   Sub-total   5   F+E   18   F+E   Sub-total   5   F+E   Sub-total   5   F+E   Sub-total   5   F+E   Sub-total   5   F+E   T   T   T   T   T   T   T   T   T	2 91	500	[ [ [ [ [ [ ] ] ] ] ] [ [ [ ] ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ ] ] [ [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ ] ] [ [ [ [ [ ] ] [
6. TSU Incompleto	C L 1-1-	the second processor with the contract of the	F-E
Sub-total   0		4	
7. TSU Completo			
Sub-total 0  8. Universitario Incompleto		1	
8. Universitario Incompleto Sub-total 9. Universitario Completo 11 M-E 19 F+E 16 M+E 7 M-E 18 F+E Sub-total 5			
Sub-total 0 9. Universitario Completo 11 M-E 19 F+E 16 M+E 7 M-E 18 F+E Sub-total 5		1	
9. Universitario Completo 11 M-E 19 F+E 16 M+E 7 M-E 18 F+E Sub-total 5			
19 F+E 16 M+E 7 M-E 18 F+E Sub-total 5			ME
16 M+E 7 M-E 18 F+E Sub-total 5	a. Oniversitano Completo	W-5	EONAL CHART
7 M-E 18 F+E Sub-total 5		0.000	
18 F+E Sub-total 5			
Sub-total 5			
	Sub-tota		
	Total	22	

Cuadro 3. Frecuencia de estudiantes que poseen familiares en edad escolar que asisten y no asisten a un centro educativo

Con algun mie de es	mbro en edad tudio	Con algún miembro
Que estudia	Que no estudia	fuera de la edad de estudio que estudia
1	0	0
0	0	1
1	0	1 0 0
1	1	
1	0	1 0
1	1	
1	0	0
1	0	0
1 1	0	0
1	1	0
1	0	0
, o	1	1
1	Ö	0
1	ő	O
0	o	1
0	1	0
0	0	0
13	7	5

Cuado 4. Familiar en edad de estudio

gan are during the	Nivel educ		
Rendimiento del alumno en el liceo	E	е	
Alto	4	5	9
Alto Bajo	1	3	4
	5	8	13

Cuadro 5. Familiar que no estudia en edad de estudio

	Nivel educ	cativo	
Rendimiento del alumno en el liceo	E	е	
Alto Bajo	0	3	3
Bajo	2	2	4
3	2	5	7

Cuadro 6. Familiar que estudia fuera de la edad de estudio

5 10	Nivel educ	cativo	
Rendimiento del alumno en el liceo	E	е	
Alto Bajo	2		2
Bajo	1	2	3
	3	2	5

Cuadro 7. La edad de los escolares según año que cursa y condición

ld de estudiante	Edad	Grado	Sexo	Condición
25	16	5	M	M+E
26	14	9	F	F+e
27	16		F	F+e
28	17	5	F	F-e
29	16	5	F	F-e
30	16	5	F	F+E
31	16		M	М-е
32	16	5	М	М+е
33	18	5	M	M-E
Promedio de edad	16			
20	15	9	M	M-E
21	16		F	F-e
22	14		M	М+е
23	15		F	F+E
24	16	9	M	М-е
Promedio				
de edad	15			
34	12	7	М	M+E
35	15	7	М	М-Е
36	13	7	F	F+e
37	12	7	F	F+E
38	13	7	F	F-e
39	15		F	F-E
40	13	7	М	М-е
41	12	7	M	М+е
Promedio de edad	13			

Cuadro 8. Repitencia de algún grado de bachillerato por sexo, condición y promedio

Id de estudiante	Sexo	¿Ha repetido algun año?SI	¿Ha repetido algún año? NO	Condición	Promedio
20	M	0	1	M-E	11
21	F	0	1	F-e	10
22	M	0	1	M+e	13
23	F	0	1	F+E	19
24	M	1	0	М-е	12
25	M	0	1	M+E	15
26	F	0	1	F+e	16
27	F	0	1	F+e	17
28	F	1	0	F-e	12
29	F	0	1	F-e	11
30	F	0	1	F+E	16
31	M	1	0	М-е	12
32	M	0	1	M+e	16
33	M	1	0	M-E	10
34	М	0	1	M+E	16
35	М	0	1	M-E	7
36	F	0	1	F+e	15
37	F	0	1	F+E	18
38	F	0	1	F-e	7
39	F	О	1	F-E	12
40	М	0	1	М-е	8
41	М	0	1	M+e	16
Tota		4	18		

Cuadro 9. Causas de inasistencia al liceo

Motivo	Frecuencia	%
Por Enfermedad	17	58,62
Por problemas familiares	7	24,14
Por falta de dinero	2	6,90
Por Flojera	2	6,90
Por Jubilarte	1	3,45
Por trabajar	0	0,00

Cuadro 10. Estudiantes que trabajan, ingreso percibido por la ayuda que prestan y condición en la investigación

ld de estudiante	¿Trabajas?	¿Cuanto Ganas?	Condición
20	0		M-E
21	0	H 1	F-e
22	0		M+e
23	0		F+E
24	0		М-е
25	1		M+E
26	0		F+e
27	0		F+e
28	1	Bs 50.000,00	F-e
29	0		F-e
30	0		F+E
31	1	Bs 0,00	М-е
32	1	Bs 70.000,00	М+е
33	0		M-E
34	0		M+E
35	1	Bs 100.000,00	М-Е
36	0	Charles of the control of the contro	F+e
37	0		F+E
38	0		F-e
39	0		F-E
40	0		М-е
41	0		М+е
Total	5		

Cuadro 11. Realización de actividades extraescolares según rendimiento

	Realiza alguna غ adicional al		
Rendimiento académico	Si	No	Total
(+)	5	6	11
(-)	9	2	11
Total	14	8	22

Cuadro 12. Medio de transporte utilizado por los estudiantes para ir a el liceo

Medio de transporte	Frecuencia	4.1.o gui — %
Transporte público	13	59
Caminando	5	23
Carro particular	3	14
Tranporte escolar	1	5
Total	22	100

Cuadro 13. Lo que más le gusta a los alumnos del liceo

	Frecuencia	%
Compañeros	14	41,18
Horario	6	17,65
Clases	11	32,35
Infraestructura	0	0,00
Profesores	3	8,82
Otro	0	0,00

Cuadro 14. Lo que menos le gusta a los alumnos del liceo

	Frecuencia	%
Compañeros	1	2,94
Horario	4	11,76
Clases	1	2,94
Infraestructura	12	35,29
Profesores	2	5,88
Otro	1	2,94