

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
UNIDAD DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA COMUNITARIA

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE ENTREVISTAS CON JÓVENES
RE-ESCOLARIZADOS EN CONTEXTOS DE POBREZA.

Trabajo de Investigación presentado por:
María Gabriela MORANTE VALERA

Como requisito parcial para obtener el título de Especialista en Psicología
Clínica Comunitaria

Profesor Guía:
Pedro RODRÍGUEZ

Caracas, Septiembre 2008

A quienes no han estado,
a quienes estuvieron en algún momento,
a quienes incluidos y excluidos
necesitan tener voz.

ÍNDICE

RESUMEN	iv
INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	7
MÉTODO	33
Problema de Investigación	33
Objetivos de la Investigación	33
Tipo de Investigación	34
Población y Muestra	34
Instrumento de Recolección de Datos	36
Estrategias de Análisis	37
Procedimiento	37
Consideraciones Éticas	39
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	40
CONCLUSIONES	72
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXO A.- Guía de Entrevista	89
ANEXO B.- Verbata de categorías de análisis	91

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación ha sido el análisis de contenido temático relativo a las vivencias de escolaridad presentes en cinco entrevistas a profundidad realizadas a jóvenes re-escolarizados, en situación de pobreza, quienes han sido excluidos del sistema de educación regular.

A partir del análisis, se obtuvieron 23 temas relevantes, constituidos en 6 categorías generales, dentro de los cuales aparece la familia como factor que obstaculiza el desenvolvimiento académico; al percibirse cargada de conflictos y carencias de tipo material y emocional, siendo la madre la principal fuente de apoyo y ejemplo para salir adelante.

Dentro de la dimensión personal, aparece la desadaptación a la normativa escolar; incursión a nuevos grupos sociales y las autorreferencias negativas como elementos que disminuyen paulatinamente la participación académica. Además de intereses y deseos por realizar nuevas actividades, vinculados con la sensación de incapacidad para lograrlo.

Aún cuando la repitencia, la sobre-edad, la sensación de exclusión social y la constante rotación docente dentro del sistema alternativo, constituyen elementos negativos; la obtención rápida de una capacitación técnica y pronta inserción laboral, el apoyo recibido por parte de los docentes, familiares y compañeros, el énfasis en el desempeño grupal más que individual y la sensación de poseer mayor capacidad debida a las mejoras académicas, se presentan como elementos positivos que dirigen hacia metas futuras.

El futuro está en la prosecución educativa, que se presenta poco clara y cuya definición posee menos valor que el adjudicado al hecho de lo laboral como medio para obtener los bienes deseados o necesarios a lo largo de sus vidas: una vivienda propia, un vehículo, la constitución de una familia y ayudar a la familia nuclear; específicamente a la madre, a quien se desea sacar adelante, sacarla del barrio, sin la ayuda de otros.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace aproximadamente treinta años, hablar de contextos de pobreza, significaba hablar de marginalidad, de zonas desfavorecidas y carentes. Hoy en día, más de la mitad de la población venezolana vive bajo estas condiciones; por lo cual podríamos hablar de la existencia de un empobrecimiento colectivo, el cual de manera general, está presente en la esfera mundial.

La globalidad de esta condición ha llevado a que aumente el interés por el estudio del fenómeno de la pobreza, pasando de ser definida en términos económicos a concebirse desde una óptica multidimensional, vinculándosele con elementos de tipo cultural, psicosocial y normativo, como vías para intentar comprenderla desde la perspectiva de las personas que viven bajo esta condición; encontrándose su influencia sobre el desenvolvimiento óptimo de las mismas. (Arraigada, 2005)

En el seno familiar se adquieren las primeras experiencias que permitirán introducir a los nuevos miembros dentro de los valores y normas de la sociedad para posteriormente, vivir autónomamente. Sin embargo, los hijos de las familias pertenecientes a sectores populares o bajo condiciones de pobreza presentan mayores dificultades de aprendizaje, mayor número de necesidades insatisfechas así como mayores índices de repitencia y deserción escolar (Pérez, 2007). Las presiones económicas, por su parte, incrementan los conflictos maritales entre las parejas, mermando las relaciones entre los miembros de la familia y afectando en mayor medida a los adolescentes (Ge, Conger y Lorenz, 1992).

Por su parte, la escuela representa una de las instituciones sociales por excelencia; simboliza un lugar para enseñar, aprender y socializarse, además de permitir, desde el punto de vista instrumental, el ingreso de las personas dentro del mercado laboral y su posterior ascensión social.

A nivel escolar, los niños y jóvenes que provienen de contextos pobres ingresan al sistema bajo una desigualdad de oportunidades, las cuales no les garantizan su prosecución escolar o el éxito académico; pues continuamente se enfrentan a factores externos sobre los que la escuela no tiene ningún control (Rivas, 2006); que pueden hacerlos sentirse incapaces para el logro de objetivos (Bivort, 2005), siendo una de las consecuencias, el egreso prematuro de los jóvenes de la educación media, llevándolos a tomar decisiones apresuradas.

La exclusión escolar, el ausentismo, la repitencia y la deserción temprana más que un problema escolar representan un problema cotidiano y un problema social el cual, además de la pobreza, incide sobre el desarrollo personal, debilitando los vínculos individuales y sociales de toda índole, pues de acuerdo con Pérez (2007); reduce la posibilidad de insertarse en el mercado laboral y aumenta la probabilidad de ingresar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras.

Sin embargo, existen en nuestro país, alternativas educativas que brindan oportunidades a aquellos jóvenes quienes por una u otra causa desertan o fracasan en su proceso escolar, permitiéndoles integrarse o reintegrarse a una situación de inclusión.

Por ello, tomando en cuenta que la exclusión es un fenómeno presente dentro de los contextos de pobreza pero que a su vez es un proceso que trasciende a los mismos y que es producto de repetidas experiencias escolares negativas, se pretende en esta investigación conocer la experiencia educativa de jóvenes habitantes de sectores populares quienes forman parte de un tipo de educación alternativa brindada por la Institución Fe y Alegría, denominada Centros de Capacitación Laboral (CECAL), con la finalidad de analizar y describir la vivencia de su escolaridad y sus perspectivas de futuro.

MARCO TEÓRICO

Desde el punto de vista tradicional, se entiende a la pobreza como carencia de recursos materiales que dificulta y en ocasiones impide la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda, salud, recreación, educación, transporte y otros servicios), debido a la imposibilidad de adquirir bienes y servicios esenciales para ello. En términos económicos, las investigaciones de pobreza utilizan como indicadores fundamentales conceptos tales como nivel de ingresos, ingresos per capita, capacidad adquisitiva, acceso a los servicios, entre otros (Rodríguez, 2004).

Dávila (1997) desarrolla las distintas concepciones que se han propuesto en torno al tema de la pobreza; entre ellas, la teoría de la marginalidad desarrollada por el Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (DESAL) plantea que dentro de la sociedad existe un sector marginado desde lo político, económico, social y cultural, con dificultad para formar parte del proceso de integración social.

Por su parte, Lewis (1972, cp. Dávila, 1997) plantea que los términos pobreza y marginalidad constituyen la denominada cultura de la pobreza, lo cual no es más que un conjunto de valores y modos de comportarse y adaptarse a la realidad propios de los sectores pobres, que se transmiten de generación en generación.

Posteriormente, los enfoques de pobreza se complejizan y más ampliamente, el concepto de pobreza queda entendido como carencia, estado de deterioro o situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición.

Debido al impacto del fenómeno de la pobreza sobre la población mundial, ha sido explorado desde distintas perspectivas tanto teóricas como metodológicas, a partir de las cuales se le ha clasificado de tres maneras:

Primeramente, desde la perspectiva objetiva o absoluta, se es pobre quien se encuentra por debajo de una línea imaginaria de pobreza; es decir, se encuentran bajo condiciones de pobreza, aquellas personas quienes no logran satisfacer alguna de las necesidades básicas, desde el punto de vista material, alimenticio y de vivienda. (Narayan, *et al.* 1999 cp. Palomar y Cienfuegos, 2006). Es decir, corresponde a la frontera que separa a quienes pueden satisfacer las necesidades básicas, de aquellos que no la pueden satisfacer; medidas a través del constructo conocido como la canasta básica (Rodríguez, 2004).

La desventaja de este enfoque radica en que reduce la pobreza a una dimensión individual y privada; sin tomar en cuenta los factores sociales y estructurales como causas del fenómeno (Dávila, 1997)

En segundo lugar, se percibe a la pobreza desde una dimensión relativa, según la cual se es pobre cuando comparativamente hablando, una persona posee menos recursos que otra dentro de una sociedad. En contraste con la visión subjetiva, de acuerdo con la cual, la pobreza resulta de la percepción que tienen las personas en relación con ésta y las implicaciones que de ella se desprenden (De Vos y Garner, 1991; Székely, 2003, cp. Palomar y Cienfuegos, 2006), determinando ésta última, la adaptación de las personas a su medio ambiente (Palomar y Cienfuegos, 2006).

Además de los enfoques ya mencionados, surge desde la tradición británica y francesa, una visión de pobreza que se enfoca en lo distributivo, los recursos monetarios y en aspectos relacionales, como la inadecuación en la participación social, falta de poder, entre otros; a partir de las cuales comienza a considerarse a la pobreza como parte del proceso de exclusión social, cuyas características principales se enmarcan dentro de espacios histórico-culturales

concretos, de creación dinámica, referidos a un proceso y no un estado, de carácter multidimensional, conformado por factores económicos, socioculturales y políticos; donde las relaciones sociales que se establecen entre los individuos se manifiestan en patrones de interacción específicos. Concepto que podría abrir espacios de comprensión de los sectores excluidos, más allá de la concepción basada en elementos de tipo económico, enfocados en contextos territoriales particulares (Dávila, 1997).

Dentro de esta concepción de exclusión social, Rodríguez (2004), plantea que la pobreza constituye situaciones de exclusión por parte de grandes sectores de la población; por las carencias y las dificultades de tipo económico y más allá de ello, por la privación de capacidades que obstaculizan el desarrollo óptimo de las personas, de los grupos y de los pueblos, quienes padecen la falta de acceso a canales de comunicación y espacios de participación donde se les valide su condición de carencia y se les abra la posibilidad hacia una mejor calidad de vida como miembro de una comunidad y una sociedad.

Actualmente se concibe entonces a la pobreza como un fenómeno multidimensional, caracterizado por la privación de los activos y oportunidades esenciales a las que tienen derecho todos los seres humanos; es decir, engloba, entre otras cosas, el escaso o nulo ingreso a nivel económico, dificultad para el acceso a bienes y servicios brindados por el Estado, falta y/o improvisación de una vivienda, nulos o bajos niveles educativos y de capacitación, escaso tiempo libre para realizar actividades educativas, de recreación y descanso, entre otros.

Lo cual, de manera resumida, queda expresado en falta de autonomía e inexistencia o limitación de las redes familiares y sociales necesarias para el desenvolvimiento óptimo (Arriagada, 2005); quedando condicionados a factores externos que impiden la promoción de los valores, de la cultura y de las

actitudes; aspecto que termina reproduciéndose a través de las distintas generaciones (Abello, Madariaga y Hoyos, 1996).

De esta manera, la idea de dificultad y carencia aparece en los distintos conceptos de pobreza; sin embargo, de acuerdo con las investigaciones, se ha visto que aquellas personas que integran este universo, reconocen diferentes orígenes de la misma; resultando entonces una variedad de situaciones previas y particulares, no compartidas y por tanto; constituyendo diversas modalidades de enfrentarse a la condición que los une, la cual no es otra sino la imposibilidad de lograr condiciones de vida aptas para el ejercicio pleno de los derechos que le competen como ser humano (Perona, Crucella, Rocchi y Robin, 2001).

Tomando en cuenta los contextos en los cuales destacan las condiciones de pobreza, se ha visto cómo a lo largo de los años, a nivel mundial, se ha intentado erradicar esta situación a través de planes nacionales, acuerdos, declaraciones internacionales y un sin fin de compromisos que suponen erradicarla para el 2015 y, aún cuando se obtuvo un descenso del 20% en el índice de pobreza para el 2001, en Latinoamérica continúan existiendo severos problemas en relación con este fenómeno (Martínez, 2003). En este sentido, de acuerdo con el Panorama Social de América Latina ([CEPAL], 2005, cp. Ramos y Moreno, 2007), en el año 2005 el 38% de la población de Latinoamérica y el Caribe se encontraba bajo condiciones de pobreza.

En Venezuela, el número de personas que viven bajo esta condición ha ido aumentando y agudizándose en los últimos 30 años, pasando del 17% en 1978 al 70% para el año 2005 (Ugalde *et al.* 2005); existiendo de acuerdo con el informe anual del Banco Mundial para el 2006, un número aproximado de 1.600 millones de personas bajo condiciones de pobreza en todo el mundo (Banco Mundial, 2006).

Debido al gran incremento en la condición de pobreza que se vive a nivel mundial, el interés hacia su estudio aumenta, es por ello que a medida que se investiga, se incorporan elementos vinculados a componentes psicosociales, culturales, normativos y culturales, como el bienestar subjetivo, la vulnerabilidad, exclusión social e inseguridad; haciéndose notar cómo la visión que tienen las personas que viven y se desarrollan bajo contextos de pobreza resulta crucial para entender y en alguna medida lograr explicar este fenómeno en las distintas culturas nacionales como locales (Arriagada, 2005).

A nivel general, se menciona que variables de personalidad como la autoestima, el locus de control, la motivación al logro, el apoyo social, la capacidad de afrontamiento, el bienestar subjetivo y la depresión, están asociadas con la pobreza (Palomar y Cienfuegos, 2006).

En un estudio llevado a cabo por Palomar (2004) en la Ciudad de México, a través de un muestreo estratificado no probabilístico, cuya muestra estuvo conformada por 918 personas pertenecientes a tres niveles socioeconómicos diferentes, a saber: pobres extremos, pobres moderados y no pobres. Cuya finalidad consistió en explicar el efecto de mediación de variables psicológicas como estrategias de afrontamiento, competitividad, maestría, locus de control, depresión y autoestima, sobre la pobreza y el bienestar subjetivo. Se encontró que las personas pertenecientes a las categorías de pobres extremos y pobres moderados reflejaban menores niveles de bienestar que las personas que poseían mayores ingresos económicos.

De acuerdo con esta autora, la pobreza determina niveles menores de bienestar subjetivo, debido en parte, al impacto que tienen sobre ésta, otras variables psicológicas y sociales. De esta manera, por ejemplo, se ha encontrado que los niños provenientes de familias pobres, crecen con sentimientos de fatalismo, indefensión, dependencia e inferioridad y sus habilidades académicas, en principio, suelen ser significativamente menores que las de niños con un mayor nivel socioeconómico. (Bryant, Burchinal, Lau y

Sparling, 1994; Goldenberg, Reese y Gallimore, 1992; Griffin, Case y Siegler, 1994; Jordan, Huttenlocker y Levine, 1992; Kim, Hong y Rowe, 2000; Starkey y Klein, 1992, cp. Palomar, 2004).

Para Belle (1990), las personas que viven bajo condiciones de pobreza experimentan mayor cantidad de sucesos amenazantes e incontrolables (maltrato, homicidio, accidentes, etc.) que sobrepasan sus habilidades de afrontamiento y disminuyen su sensación de bienestar, aumentando en consecuencia, riesgo psicológico.

Tomando en cuenta la cantidad y frecuencia de situaciones amenazantes, la pobreza debería considerarse como un estresor de carácter crónico (Turner y Lloyd, 1995), pues los altos niveles de estrés y de ansiedad afectan negativamente las habilidades sociales de las personas, quienes tienden a sentirse incapaces de mantener relaciones sociales seguras, con bajos niveles de bienestar y dificultades para acceder al apoyo social (Palomar y Cienfuegos, 2007).

En este sentido, Lachman y Weaver (1998, cp. Palomar y Lanzagorta, 2005), reportaron tras una investigación que las personas con bajos ingresos presentaron bajos sentimientos de logro así como fuertes creencias de que su vida estaba limitada por factores externos.

A nivel general, la familia es considerada como la principal fuente de apoyo que tienen las personas a lo largo de sus vidas; sin embargo, cuando se habita bajo condiciones de pobreza, es común que los miembros de la familia se encuentren en condiciones similares de carencia y precariedad; por lo tanto, la posibilidad de dar y recibir apoyo entre ellos, disminuye. Ahora bien, tras esta dificultad, se ha encontrado que las familias que habitan bajo condiciones de pobreza tienden a dar y recibir apoyo con mayor intensidad y frecuencia entre vecinos que entre sus miembros; quedando relacionado el apoyo prestado

mayormente con alimentación, vestido y dinero. (Abello, Madariaga y Hoyos, 1996).

A nivel emocional, estos mismos autores manifiestan que el mayor apoyo que reciben los miembros de la familia proviene de la madre, aún cuando en situaciones de crisis, el apoyo de otras personas, ajenas a la familia, suele ser mayor.

La investigación psicológica también ha demostrado que la privación económica en la niñez, además de tener efectos nocivos en el desarrollo físico y mental, aumenta los riesgos de problemas emocionales y de comportamiento; debido tal vez a que la pobreza coloca a los padres en una situación de excesivas demandas diarias, produciendo altos niveles de tensión, depresión y ansiedad, lo cual conduce a la disminución de sensibilidad en relación con las necesidades de los hijos, la aplicación de una disciplina más severa y poco soporte emocional (McLeod y Nonemaker, 2000, cp. Palomar, 2005).

Por tanto, el estrés económico tiende a afectar de forma adversa las relaciones familiares, reduciendo entre otras cosas, el soporte emocional proveniente de los padres; situación que influye en la autoestima de niños y jóvenes. (Ho, Lempers, y Clark-Lempers, 1995, cp. Palomar y Lanzagorta, 2005).

A nivel familiar, las presiones económicas afectan las relaciones maritales, incrementando el conflicto entre la pareja, reduciendo el soporte marital y aumentando el estrés emocional de los padres (Conger *et al.* 1992; Conger *et al.* 1990, cp. Ge, Conger y Lorenz, 1992). Esta conflictiva presentada entre los padres bajo condiciones de pobreza, muchas veces termina mermando las relaciones de proximidad entre los miembros de la familia y, los adolescentes son quienes probablemente se ven más afectados emocionalmente por ello, presentando sentimientos de infelicidad general dentro de sus vidas (Ge, Conger y Lorenz, 1992).

En relación con los adolescentes, Kazdin (1993), encontró que éstos presentan vulnerabilidad ante el impacto del nivel socioeconómico bajo y a las condiciones de pobreza, las cuales pueden predecir consecuencias negativas que logran alterar su salud mental; tal y como lo argumentan Feijoó y Corbetta (2004):

La capacidad de atravesar infancia y la adolescencia como niños y adolescentes es una oportunidad finalmente determinada por el lugar que se ocupa en la estructura social (...) no sólo hay más pobreza sino también menos infancia si se es pobre (p. 34).

En este sentido Lewis (1972, cp. Correia y Rodríguez, 2004), plantea que la cultura de la pobreza incluye elementos individuales como: sentimientos de marginalidad, de no pertenecer o estar excluido, actitudes críticas hacia las instituciones sociales, sentimientos de desamparo y desesperanza, entre otros. Además, Correia y Rodríguez (2004) encontraron que la percepción que tienen los jóvenes sobre la dificultad económica, así como la dinámica familiar son factores que influyen en gran medida sobre el bienestar psicológico general.

Debe considerarse además que, el tiempo que permanece una persona bajo situación de pobreza, representa un hecho significativo, pues se limita la posibilidad de escapar de esta situación y salir hacia una de no-pobreza (Bárcena, Fernández, Lacomba y Martín, 2004). En relación con esto, vale la pena mencionar uno de los hallazgos de Rodríguez (2006), quien tras analizar las historias clínicas de pacientes pertenecientes a contextos deprivados, identifica dos dimensiones fundamentales, dentro de lo que él llama una *subjetividad particular*, a saber: sentimientos de precariedad y exclusión, los cuales agrega, aparecen como elementos sostenidos en el tiempo.

En este sentido, se ha planteado que factores como la autoeficacia, agencia, ejercicio de la ciudadanía y uso de redes sociales, se ven interferidos por la situación de pobreza; pues las personas pueden sentir que existen

factores externos que inciden sobre su desempeño, aún cuando posean las capacidades para el logro de objetivos, por lo que la posibilidad de actuar de forma activa en lo social, haciendo uso del conocimiento, demanda y ejercicio de derechos y deberes se ve limitada. (Bivort, 2005)

Si a éstos elementos se le añade la situación de exclusión escolar, probablemente, el sentimiento de los jóvenes de no pertenecer y de desesperanza sea mayor. En este sentido, Emmons, (1986, cp. Castro y Sánchez, 2000) plantea que popularmente se concibe que el logro de ciertos objetivos y la satisfacción de necesidades, se relaciona con una mayor satisfacción con la vida. Sin embargo, existe un porcentaje poblacional que está bajo estas condiciones; sobre todo si se considera el planteamiento de Dávila (1997) quien manifiesta que la educación, así como sus efectos posteriores (empleo e ingreso) es la variable que mejor discrimina entre los procesos de inclusión y exclusión de los jóvenes.

Para Asbury (1974), las personas pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos presentan por lo general, bajos niveles de aspiración por parte de los padres hacia los hijos; bajo autoconcepto debido a las deficiencias dentro de las relaciones familiares y desprecio hacia el éxito escolar por parte de los iguales; lo cual representa factores que atentan contra el rendimiento escolar.

De un modo más extenso McLoyd (1998 cp. Rodríguez, 2006), plantea la existencia de factores precipitantes que pueden incidir en el rendimiento intelectual y académico de las personas provenientes de contextos carenciados desde su nacimiento debido a la mayor posibilidad de presentar problemas congénitos; de talla y peso y poca estimulación temprana producto de la sobredemanda por la que atraviesan las familias y el menoscabo relacional que ello conlleva.

La exclusión escolar, el ausentismo, la deserción temprana, repitencia o como quiera que se le denomine, es un problema cotidiano y un problema

social. Aún cuando la mayoría de las veces se le represente como un problema escolar, producto de las condiciones precarias de las familias, de los docentes, de los recursos, de la comunidad.

En este sentido puede decirse que nada de lo que ocurre en el sistema de enseñanza es independiente de la estructura de las relaciones que existen entre los grupos y clases sociales; pues lo que ocurre en la escuela no es más que un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, por lo que los problemas escolares se convierten en problemas de índole social. (Ovejero, García y Fernández, 1994)

Tal y como lo expone Rivas (2006), aquellos que provienen de condiciones de pobreza ingresan al sistema escolar bajo una desigualdad de oportunidades, las cuales no les garantizan su prosecución escolar o el éxito académico, pues continuamente se enfrentan a factores externos (alimentación, salud, empleo, estabilidad familiar) sobre los que la escuela no tiene ningún control, por lo que puede decirse que para los niños y jóvenes que viven bajo condiciones de pobreza, la mayor dificultad no es tanto ingresar al sistema educativo sino mantenerse en él sin desertar (Dávila, 1997).

Un ejemplo de ello es expresado en el informe anual de los Centros Comunitarios de Aprendizaje ([CECODAP, 2007]), según el cual, en Venezuela, más de la mitad de los centros educativos (14.680) están capacitados sólo para dar educación hasta sexto grado, por lo que aquellos estudiantes que aprueban este nivel de escolaridad deben trasladarse a otros centros educativos, lo cual constituye un riesgo en términos de deserción, al significar la adaptación a un nuevo contexto y posiblemente a una mayor distancia geográfica

Para este autor, la exclusión es un fenómeno que va más allá de la condición de pobreza, pues incide sobre el desarrollo personal, la inserción sociocultural y el acceso a los sistemas preestablecidos por la sociedad; debilitando los vínculos individuales y sociales, tanto de tipo económico, laboral,

personal y espacial, cuyo grado de afectación determina la vulnerabilidad de la persona.

Y más aún, la exclusión no es un proceso que se da en un momento determinado; por el contrario, es producto de repetidas experiencias escolares negativas, cuyos signos suelen ser las inasistencias, la deserción, la repitencia, el desinterés. (Newman *et al.* 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Leitwood y Jantzi, 2000; Lehr, 2004, cp. González, 2005; Pérez, 2007).

Por lo general, estas experiencias, muchas veces relacionadas con el aislamiento, la marginación y la falta en general, contribuyen a una carencia de optimismo que impide el establecimiento de una conexión auténtica entre el hecho de aprender con la posibilidad de una vida y trabajo futuros (Conchas y Clark, 2002, cp. Kerka, 2003); por lo que puede decirse que mientras más bajo sea el ingreso familiar, mayor es la probabilidad que un joven deje de estudiar, lo cual a su vez, aumenta la probabilidad de estar desempleado y a largo plazo, afectar el nivel de ingresos percibido. Por tanto, la deserción escolar temprana no sólo tiene efectos sobre el desempleo en la etapa inicial de la vida laboral de una persona, sino además, afecta su potencial de ingresos durante toda su vida laboral (Beyer, 1998).

Entonces, puede seguirse la línea de Beyer (1998), quien comenta que la situación educacional de los hijos, así como su nivel de ingresos y situación laboral, tiende a *heredarse* a partir del nivel educativo de los padres.

En este sentido, Abello, Madariaga y Hoyos (1996), comentan que a lo largo de sus investigaciones han encontrado que en los contextos de pobreza la mayoría de las personas poseen bajos niveles educativos, desarrollando actividades asociadas con trabajos menores (obreros, ayudantes, vigilantes, mecánicos, entre otros) a partir de las cuales devengan escasos ingresos económicos.

Tal y como lo expresa Tijoux (1995), al señalar que dentro de los sectores menos favorecidos en términos económicos, en la población chilena, uno de cada dos jóvenes está desempleado, pues la calidad de la inserción laboral tiende a ser precaria e insatisfactoria, además de inestable. Es decir, de acuerdo con esta autora, los bajos niveles educativos de los jóvenes conducen a una inserción laboral caracterizada por actividades y sectores informales o deteriorados:

Yo he trabajado en construcción, en negocios empecé a trabajar como a los trece años ... El primer trabajo fue en una construcción y duré muy poco era muy niño y vi que en el colegio ya no podía aprender más y mi familia estaba pasándola mal y preferí que mi sobrina estudiara. Duré como tres meses en el trabajo, nunca me gustó y siempre quise aspirar a algo mejor. (p.6).

Resultados similares a los encontrados por Ramos y Moreno (2007), quienes argumentan que esta situación laboral se relaciona con bajos niveles educativos obtenidos por los padres; existiendo, de acuerdo con ellos, una tendencia generacional iterativa en los oficios desarrollados por los miembros de las familias, bien sea por tradición familiar o por mecanismos de exclusión en las políticas diseñadas para mejorar las condiciones socioeconómicas de la población.

Para Ovejero, García y Fernández (1994), la clase social no incide por sí misma en el fracaso escolar sino a través de la familia y de la interacción social que ésta promueve; pues a partir de ello se conforman las actitudes, el autoconcepto, el nivel de aspiración y los usos lingüísticos que llevarán al niño a experimentar el éxito o fracaso escolar.

Por lo general, la disminución del rendimiento escolar tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en la autoestima de los estudiantes (Bell y Dollan, 1995), sobre todo si se considera que la

autoestima se asocia positivamente con las calificaciones y con el nivel de aspiración (Cardenal y Fierro, 2003); ansiedad, depresión y sensación de fracaso, o la no aceptación de la autoimagen, además de otros factores que pueden incidir en el interés hacia el estudio (Gila, Castro, Gómez y Toro, 2005, cp. Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006)

Por ejemplo, Pérez (2007) comenta cómo a partir de los resultados obtenidos en un estudio diagnóstico realizado con la finalidad de intervenir una escuela ubicada en una zona con altos niveles de pobreza en Argentina, encontró que durante las entrevistas, los alumnos expresaban como causas del fracaso escolar elementos como estudio insuficiente y/o falta de entendimiento, los cuales la autora cataloga como temas vinculados con la autoestima; además de factores relacionados con poca relación con los docentes, ineficiencia e inasistencia de los profesores, carencias familiares en términos de recursos, quedando representada la concurrencia a la escuela como “una gasto inútil cuando no se saca nada” (p. 4). Tal y como lo expresa Pérez (2007):

Este reconocimiento de su propio fracaso constituye una experiencia negativa que daña su autoestima y perturba el proceso de construcción de su identidad (tarea evolutiva central en la etapa de la adolescencia que atraviesan estos alumnos). El proceso de construcción de la imagen de sí mismo y su propio rendimiento se organizan desde la mirada del otro, en este caso el docente, que lo reconoce y lo define, en tanto figura con autoridad que establece, según su propio criterio, los parámetros del saber y no saber (p. 7)

Por su parte, Herrera (1999), tras realizar un estudio de aproximación etnográfica en el poblado La Isla, en Valparaíso, concibe al fracaso escolar como una resistencia por parte del estudiante de aceptar los códigos muchas veces impuestos por la escuela, como producto de contenidos transmitidos, propios de una cultura dominante. Lo cual ubica al estudiante en una comprensión de sí mismo como ser desviado de una norma razonable y justa,

que internaliza a partir de su experiencia en la escuela, llevándolo a presentar dificultades en la comunicación y desenvolvimiento dentro de la Institución.

Estos estudiantes suelen atribuir el éxito escolar a causas externas que están fuera de su control. Así mismo, reportan autocogniciones negativas, manifestando que su inteligencia, su memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes, disminuyendo paulatinamente su participación académica (Jadue, 2001). En este sentido, O'connors (1999, cp. Palomar y Lanzagorta, 2005), reporta que los estudiantes que tienen logros académicos poco significativos, suponen que los mismos se deben a la pertenencia de un grupo marginado desde el punto de vista social, limitando con ello su ascensión.

Comenta Herrera (1999) que al revisar las entrevistas de los estudiantes, cuando se referían a sí mismos, frecuentemente hacían autodefiniciones negativas, referidas en su mayoría a procesos disciplinarios, aludiendo a calificaciones como *desordenado, flojo, mentiroso*.

De igual manera, Sapiains y Zuleta (2001), en un trabajo con jóvenes urbano populares no escolarizados, con edades comprendidas entre 15 y 19 años, encontraron tras el análisis de las entrevistas, que la escuela constituía un espacio ajeno, impropio e impuesto al cual es difícil adaptarse; un espacio poco gratificante en términos afectivos, que no garantiza un mejor presente y un futuro laboral; además de ser una figura que coarta la expresión e iniciativa juvenil.

Por lo general, los jóvenes desescolarizados enfatizan que la falta de estímulo es la fuente principal del fracaso escolar, sin embargo, añaden que la necesidad de convertirse en un ente económicamente activo, el embarazo, la realización de tareas domésticas o el cuidado de los hermanos, interfieren con el proceso educativo. En este sentido, el estímulo como condición de educabilidad y fuente de futuro, es considerado primordial para la permanencia dentro de la escuela. (Feijoó y Corbetta, 2004)

Aún cuando se ha encontrado que algunas personas provenientes de condiciones de pobreza son capaces de lograr los objetivos que se han propuesto, satisfacer sus necesidades y vencer el fracaso en las tareas; presentando logros a nivel académico, social y psicológico (Orthner *et al.* cp. Palomar y Cienfuegos, 2007); desde el punto de vista motivacional, el nivel socioeconómico al que pertenecen las personas incide de cierta manera en el logro al cual éstas se dirigen en sus vidas, tomándose como referencia cuatro dimensiones psicológicas (García, s.f.):

En primer lugar, se tiene que la motivación al logro está relacionada con el establecimiento de metas realistas y niveles altos de exigencia, tendencia a tomar riesgos de nivel moderado y la persistencia en la ejecución de tareas propuestas. En este sentido, las investigaciones han encontrado que las personas que viven bajo condiciones de pobreza presentan una menor necesidad de logro que aquellas quienes pertenecen a niveles socioeconómicos superiores (Rosen, 1959, Veroff *et al.* 1960 y Nutall, 1964, cp. García, s.f.); argumentándose que las personas pobres no hacen una selección realista de metas, pues tienden a subestimarse o sobreestimarse en relación con las mismas, además, no hacen esfuerzos sostenidos por alcanzar objetivos difíciles y toman riesgos demasiado bajos o altos, que los lleva a abandonar la ejecución en las tareas.

En términos evolutivos, tras un estudio realizado por Enesco *et al.* (1995, cp. Amar, Abello, Denegri, Llanos y Jiménez, 2001) acerca de las concepciones de riqueza, pobreza, estratificación y movilidad social, llevado a cabo con una muestra constituida por niños y jóvenes españoles de clase media y baja, con edades comprendidas entre 6 y 16 años; encontraron la existencia de diferencias evolutivas entre los niños y jóvenes de ambos estratos sociales.

Específicamente, los jóvenes de clase baja dieron repuestas irreales en relación con el abordaje de la desigualdad, adjudicando soluciones paternalistas

por parte del Estado, además de haberse mostrado menos concientes de la existencia de recursos limitados.

Independientemente del nivel socioeconómico, Sears (1940 cp. Lewin, 1978) comenta que aquellas personas que han obtenido bajos resultados académicos, tienden a mostrar niveles de aspiración excesivamente bajos o altos; es decir, tienen dificultades para ser realistas ante la evaluación del éxito y del fracaso.

En segundo lugar, se ha encontrado que las personas que viven bajo condiciones de pobreza suelen estar orientadas hacia el presente; es decir, que las metas propuestas son concebidas para ser cubiertas en períodos de tiempo corto; mientras que las personas de mayor ingreso socioeconómico suelen proyectar sus metas a futuro (Le Shan, 1952, cp. García, s.f.).

Así mismo, como tercer factor, se ha encontrado que los niños pobres tienden a preferir la obtención de recompensas inmediatas, dificultándosele la posibilidad de diferirlas para el futuro (Mischell, 1958 y Strickland, 1972, cp. García, s.f.)

Finalmente, de acuerdo con Bernstein, (1972, cp. García s.f.), las personas que viven bajo condiciones de pobreza poseen un lenguaje restringido, en comparación con el utilizado por otras clases sociales; por lo que, en términos educativos, están en una posición de desventaja.

En este sentido, los niños que crecen en familias pobres presentan sentimientos de fatalismo, indefensión, dependencia e inferioridad que inciden en el establecimiento y posterior cumplimiento de metas a futuro (Palomar y Lanzagorta, 2005). Más aún, pareciera que esta postura ante el logro puede llegar a explicarse mediante “los procesos de crianza y socialización que generan *la cultura de los pobres* y producen ciclos intergeneracionales de desventaja transmitida” (Lewis, 1968 y Rutter y Madge, 1976, en Cassidy y Lynn, 1991; Aston y McLanahan, 1991, cp. Palomar y Lanzagorta, 2005).

En relación con esto, plantean Ramos y Moreno (2007) que es causa de preocupación la postura de un número significativo de personas entrevistadas, quienes, sin salir del hogar aspiraban obtener un empleo; indicando con ello, la presencia de estados de desesperanza frente al mundo laboral.

Por lo general, la competencia académica ha mostrado ser uno de los factores con mayor potencia en la predicción del rendimiento académico percibido, en el número de años completados de escolaridad y en la satisfacción escolar; asumiéndose un mayor éxito en términos de logro, en la medida que los jóvenes presentan mayor implicación en las actividades escolares, el esfuerzo invertido y la persistencia en la realización de las tareas, así como las respuestas de carácter afectivo y cognitivo relacionadas con el resultado obtenido en las mismas (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Los sentimientos de bajo logro personal reducen entonces el rendimiento académico, colocando al estudiante en una situación de alto riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela; lo cual no significa que el estudiante en riesgo presente déficit cognitivos o alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, drogadicción, trastornos de la conducta, etc. (Jadue, 2001).

Cónsono con ello, Ovejero, García y Fernández (1994) argumentan que además de la inteligencia, la motivación, el nivel de aspiración, entre otras variables, la clase social de pertenencia o el tipo de interacción social que fomenta cada clase social en su cotidianidad determinan el rendimiento académico. Añadiendo que la familia y principalmente los padres, se constituyen en elementos que facilitan u obstaculizan el rendimiento académico.

En este sentido y, de acuerdo con estos autores, sin dejar de lado el papel de la escuela; las variables que tienen mayor peso sobre el rendimiento

académico, se relacionan con factores extraescolares, enmarcados predominantemente dentro del contexto familiar. Entonces puede decirse que el capital familiar y contextual son los que moldearán el perfil de la distribución de logro escolar (Cervini, 2002)

Por lo general, el bajo nivel educativo y la deserción de la escolaridad en los niños se deben a la incursión temprana de éstos en actividades laborales. En un estudio llevado a cabo por Ramos y Moreno (2007) en la ciudad de Barranquilla, Colombia, a partir del cual encuestaron a 600 personas habitantes de sectores populares, encontraron que el 75% inicia la vida laboral entre los 11 y 21 años, momento en el cual deberían estar recibiendo la formación académica correspondiente con el final del nivel primario y el nivel secundario. Resultados que contrastan con el tema de aspiraciones, tras el cual la mayoría reportó el deseo de alcanzar mayores niveles educativos.

Así mismo, Feijoo y Corbetta (2004) reportan que en Argentina, el 70% de los jóvenes entre 15 y 18 años es pobre y de éstos, el 7,8% trabaja.

La trama del fracaso y la inadecuación en relación con la forma de ser y de comportarse, se vincula entonces con la historia del estudiante, de sus padres y de la comunidad dentro de la cual viven; resultando elementos de vital importancia, al momento de abordar el tema del fracaso escolar en sectores populares (Herrera, 1999); pues factores como el apoyo social resultan un recurso poderoso que provee de soporte emocional e instrumental a los más desfavorecidos, ayudándoles a superar las vicisitudes de la vida cotidiana e incluso, pueden contribuir con el logro y la erradicación de la situación de pobreza (Palomar y Cienfuegos, 2006)

Desde la perspectiva histórico-cultural se considera el medio social como fuente del desarrollo y la interacción e interrelación social como fundamentalmente determinante de la promoción y potenciación del desarrollo psíquico humano, en este sentido puede decirse que la cultura donde se está

inmerso contribuye con el proceso de significación que los individuos hacen de sus actos (Ugalde *et al.* 2005).

Las relaciones sociales intervienen en la configuración de los modelos de aprendizaje, a partir de la organización de la experiencia; por lo que resulta fundamental la importancia que poseen los aprendizajes obtenidos durante la vida cotidiana para el desarrollo (Dabas, 2003). De acuerdo con esto, la actividad que realizan los individuos dentro del contexto en el que se desenvuelven permite entender y conocer su manera de pensar, cobrando sentido desde lo psicológico.

La familia es el primer mundo social e introduce a niños y niñas al mundo de las relaciones íntimas y personales, proporcionándoles sus primeras experiencias; una de ellas, la de ser tratados como individuos distintos, pues las experiencias sociales que ocurren dentro del seno familiar constituyen la base fundamental de la personalidad, más allá de los cambios que experimenten en momentos vitales ulteriores. En este sentido, de acuerdo con Villarroel y Sánchez (2002), la familia es responsable del proceso de transmisión cultural inicial cuyo papel consiste en introducir a los nuevos miembros de la sociedad en las diversas normas, pautas y valores que a futuro le permitirán vivir autónomamente.

Más allá de la familia, la escuela expone al individuo a nuevas y variadas formas de interacción social, tanto con sus pares como con otros adultos. El espacio escolar le proporciona al estudiante un tipo de estimulación social diferente de aquella que recibe en el hogar, pues debe enfrentarse a distintas personas, con edades, modelos de conducta, puntos de vista, roles, sentimientos, necesidades y razonamientos diferentes; los cuales van a contribuir con la formación del pensamiento divergente y resolución de problemas, entre otras cosas (Gallegos, 1997).

La escuela comprende una de las instituciones sociales por excelencia; gracias a ella, “el niño y el joven acceden a la cultura, entendida como el germen civilizatorio y el núcleo posibilitador de la construcción de ciudadanía” (Duschatzky, 1999, p. 18); por tanto, la escuela simboliza un lugar para enseñar, aprender y socializarse; la escuela es el lugar de la integración social, que coloca a quienes asisten a ella fuera de la marginalidad. De acuerdo con Pérez (2007), durante entrevistas realizadas, padres e hijos coincidieron en que la escuela es un lugar que brinda la posibilidad de inserción social, además de ser vista como un centro de sociabilidad en general.

Sin embargo, los jóvenes construyen su subjetividad e interactúan con otros jóvenes iguales que ellos, pero la forma en que la transcurre dentro de la escuela y en el barrio no es la misma, porque los submundos, aunque simultáneos son distintos, lo mismo que sus prácticas, experiencias y las fuentes de sentidos que les dan origen (Feijoo y Corbetta, 2004).

Por tanto, el proceso de educar implica capacitar a la persona para actuar de manera conciente ante nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y considerando la integración, la continuidad y el progreso social de acuerdo con la realidad de cada uno, de forma tal que se atiendan las necesidades tanto individuales como colectivas. (Lou y López, 1998)

En este sentido, de acuerdo con Márquez (2005), los Estados capitalistas modernos, basándose en los principios de justicia social, llevan a cabo diversas acciones que procuran ampliar las oportunidades de participación social de la población, principalmente, de aquellos quienes presentan condiciones de carencia económica y social, que los ubica en la parte inferior de la estructura social; pues existe a nivel mundial un consenso relacionado con la influencia positiva que tiene la acción educativa en el crecimiento económico de las naciones, considerándola como una condición sine qua non para escapar de la pobreza. (Martínez, 2003) Tal y como lo expresan Barro y Lee (2000), para

quienes el número promedio de años de asistencia a la escuela, particularmente la III Etapa, juega un papel muy importante en relación con el crecimiento económico de una nación en un 44% anual, al facilitar la incorporación de nuevas tecnologías.

De hecho, tras una investigación exploratoria realizada por Corbetta (2005) en dos colegios de la ciudad de Buenos Aires, encontró que en los sectores pobres se considera a la escuela y mayormente a la escuela técnica como un lugar que capacita a los jóvenes para una salida laboral rápida. Incluso, los jóvenes desescolarizados, expresaron la necesidad de que la escuela conozca la situación por la que están pasando y pueda ayudarlos (Feijoo y Corbetta, 2004).

Bajo esta óptica, se le adjudica a la escuela no sólo un carácter socializador sino además, un fin instrumental que a largo plazo, posibilita a los individuos la ampliación de sus oportunidades para desarrollarse y ascender socialmente, debido a que existen evidencias que muestran que las personas que reciben educación formal tienen mayores oportunidades de incursionar y participar en el sector laboral y así obtener mejores ocupaciones e ingresos económicos más altos.

Sin embargo, aún cuando la función más importante de la escuela es la de desarrollar competencias en todos los ciudadanos para que logren ser libres, valoren la diversidad y participen de manera competente en las distintas esferas de acción social, la posibilidad que tienen los distintos grupos sociales para acceder, avanzar y concluir exitosamente hacia los distintos niveles educativos, está influida por diversos factores sociales (Reimers, 2000).

Como quedó expresado en el apartado anterior, la exclusión escolar y los elementos que la envuelven, es uno de los factores que determina la prosecución y culminación exitosa del hecho educativo. En este sentido, la escuela tiene un papel fundamental, al asumir la inclusión e intervenir para

abordar de manera pertinente los problemas escolares que le son propios, siendo la exclusión uno de ellos (Rivas, 2005).

Diversos estudios a este respecto coinciden en que las condiciones organizativas de las escuelas pueden influir en la prevención o disminución de la exclusión, el abandono y el absentismo escolar. Siendo lo más importante, las dinámicas relacionales entre profesores y estudiantes, tras las cuales se genera el sentido de pertenencia de sus integrantes (Bergenson *et al.* 2003; Newman *et al.* 1992 y Railsback, 2004, cp. González, 2005) y contribuye con la permanencia dentro de la institución.

Se ha encontrado que uno de los factores sociales enmarcados dentro de la situación de pobreza es la exclusión real y subjetiva, al no poder acceder a ciertos servicios y al vivir tratando de superar el inmediatez de la sobrevivencia para recuperar un proyecto de futuro que resulta cada vez más difícil de construir, pero que es central para la definición de la identidad social (Cariola y Lacabana, 2004).

Precisamente la situación de pobreza, caracterizada como carencia de activos y oportunidades esenciales, constituye un factor amenazante para el desarrollo de proyectos a futuro sobre todo en la población joven. Según Kerka (2003), las experiencias de *falta* pueden contribuir al desarrollo de una baja autoeficacia y limitar las aspiraciones y esperanzas sobre el trabajo o vida a futuro.

Como se expresó anteriormente, los distintos grupos sociales y más aún aquellos que se encuentran en los estratos inferiores, presentan dificultades para acceder, mantenerse y concluir de manera exitosa la escolaridad. Así mismo, se mostró que instituciones como la familia y la escuela juegan un papel importante en la garantía de la prosecución o deserción escolar.

Específicamente, la escuela, idealmente entendida, da la oportunidad a las personas de mantener dentro de la sociedad a quienes participan en ella; incorporando a los que no han estado o a quienes estuvieron en algún momento, brindándoles oportunidades educativas, donde el sentido e importancia de las mismas evite o reduzca el efecto del fracaso escolar (Rivas, 2005); pues el mismo lleva inevitablemente a dos tipos de consecuencias: a) el empobrecimiento del capital cultural que es transmitido de forma intergeneracional, llevando a la desigualdad educativa y b) la sobre-edad, vinculada con el ingreso tardío, la interrupción de los estudios y la repitencia que puede conducir al abandono cuando es reiterada y que además, se agrava cuando las instituciones no admiten estudiantes repitientes y éstos, deben buscar otros establecimientos para continuar su formación académica (Pérez, 2007).

Por lo general, los jóvenes que terminan imbuidos en éstas consecuencias son considerados población de riesgo, pues a menudo son aquellos que no logran adaptarse a la normativa escolar, presentan estilos distintos de aprendizaje, dificultades para aprender o experiencias de vida que influyen sobre el logro. Sin embargo, suelen necesitar las mismas cosas que otros niños y adolescentes; es decir, requieren de oportunidades de aprender, dirección en la elaboración de opciones constructivas y ayuda con problemas o situaciones específicas, invirtiendo tal vez, mayor tiempo y abriendo una gama de posibilidades más amplia.

De allí la necesidad de contar con programas de educación alternativos programas de capacitación, basados en un acercamiento holístico del estudiante, abarcando sus necesidades sociales, académicas, psicológicas y vocacionales (Kerka, 2003).

En este sentido y, como una vía para subsanar la problemática de exclusión escolar y lograr la reinserción al sistema educativo y posterior incursión al mercado laboral, hacia el año 1999 el Movimiento de Educación

Popular Fe y Alegría crea en Venezuela, un Centro dirigido a la Capacitación Laboral (CECAL), el cual no es más que un sistema educativo alternativo dirigido a jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo formal que pretende fomentar el desarrollo de habilidades hacia un determinado oficio que resulte útil para su desarrollo profesional, el cual queda establecido por los Colegios y Centros, de acuerdo con las necesidades de cada localidad, entre los cuales están, por nivel de dificultad: a) Área Artesanal o Manualidades; b) Área Comercial o Servicios y c) Área Técnica o Industrial.

Este Centro funciona dentro de 115 instituciones educativas diseminadas en nueve regiones del país, las cuales están conformadas por 15 estados del territorio nacional, atendiendo durante nueve años a más de 15.800 jóvenes en diferentes especialidades y modalidades; contando para el año 2005, con un total de 7734 personas inscritas. (Fe y Alegría, 2008)

Como se ha comentado a lo largo de los párrafos anteriores, cuando se enfoca la mirada en los sectores populares, la pobreza y la situación de escolaridad de los jóvenes que pertenecen a ellos, pueden considerarse factores sociales (oportunidades laborales, aislamiento social, entre otros) o apelar a la necesidad como elemento predominante; sin embargo, esta aproximación sería parcial y además, desde el punto de vista psicológico resulta más interesante adentrarse en el interior de las experiencias populares. Como lo expresa Rodríguez (2006):

(...) resulta claro que un debate fructífero sobre la pobreza y la exclusión en el territorio psicológico pasa por focalizar la atención, ante todo, en los contenidos propios de las personas que viven dentro o fuera de los linderos económicos de la pobreza, con categorías que respondan, precisamente, a tales dimensiones personales (p.39).

Siendo la intención de esta investigación la de conocer más de cerca la experiencia educativa de los jóvenes de sectores populares que forman parte de programas de escolarización alternativos, entendiendo que “el significado de la escolarización no está inscripto literalmente en las marcas visibles de la escuela ni en las estadísticas promisorias o alarmantes sobre los niveles de escolarización alcanzados por los distintos sectores sociales”. (Duschatzky, 1999, p.26), sino más bien en el significado que dan los jóvenes de su situación escolar y el futuro luego de ella, pues la historia personal o biografía situacional e histórica de los jóvenes tiende a confluir en la definición de sus proyectos de vida, incluyendo dentro de ella las influencias externas, lejanas y cercanas que los guían hacia la configuración de su identidad como elemento principal para la concreción de dichos proyectos; estableciendo puntos de referencia en relación con su quehacer en la sociedad (Dávila, 1995)

MÉTODO

Problema de Investigación

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, los Centros de Capacitación Laboral (CECAL), funcionan dentro de distintas unidades educativas pertenecientes al Movimiento de Fe y Alegría, siendo el Andy Aparicio, ubicado en la Comunidad de la Vega, uno de ellos.

Dentro de esta Institución funciona el Bachillerato de CECAL durante las horas de la tarde debido a que el sistema de educación formal que se imparte durante las mañanas ocupa todos los salones de clase con los que cuenta la Institución.

Haciendo un esbozo de cómo funciona el CECAL dentro del Andy Aparicio, con la finalidad de darle una idea a los lectores, se tiene que:

- No todos los participantes entran con uniforme, pues aún cuando el sistema cuenta con ello, no todos poseen suficiente entrada económica para adquirirlo.
- Los docentes, deben pedir permiso a los Coordinadores de la Institución para hacer uso de los salones, además de solicitarles los materiales necesarios para la labor vespertina.
- Dentro de las actividades planteadas en el cronograma escolar, el centro de capacitación no es tomado en cuenta para participar en ellas y, en consecuencia, suelen realizar unas pocas planteadas por ellos mismos y, por lo general, fuera de la estructura física que le ofrece el plantel.

En este sentido, comenzó a llamar la atención la sensación que por parte de la autora se produjo, la cual no es más que observar y sentir que aún cuando éstos jóvenes se encuentran bajo una condición “institucional”, en el plano de lo real, son excluidos por su condición de pobreza y dentro de la escolaridad, siguen pareciendo excluidos, surgiendo entonces las siguientes preguntas, a partir de las que se inició esta investigación:

- 1.- ¿Cómo ha sido la historia escolar de éstos jóvenes?
- 2.- ¿Por qué terminan desertando del sistema escolar formal?
- 3.- ¿Qué los lleva a CECAL?
- 4.- ¿Con qué recursos internos y externos cuentan?
- 5.- ¿Cuáles son sus ideales y metas en términos de futuro?
- 6.- ¿Qué sensaciones les despierta participar en un sistema de educación alternativa?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

I Analizar y describir la vivencia de la escolaridad y perspectivas de futuro en jóvenes estudiantes de Centros de Capacitación Laboral.

Objetivos Específicos

- Conocer los temas y contenidos relevantes, relacionados con la historia de la escolaridad, recursos internos, familiares y sociales, vivencia de la escolaridad alternativa, sensación de exclusión, ideales y metas futuras.
- Profundizar en las experiencias de los jóvenes de sectores populares que participan de una forma alternativa de educación.

Tipo de Investigación

Se trata de una investigación cualitativa, que busca estudiar la calidad de las actividades, relaciones o asuntos presentes en una determinada situación o problema humano; con la finalidad de intentar analizarlo lo más exhaustivamente posible. (Vera, s.f.)

Para ello, debe cumplir con unos rasgos característicos, planteados en 1992 por Taylor y Bogan (Sandoval, 2002), según los cuales, la investigación cualitativa debe llevar al descubrimiento y el hallazgo (*inductiva*); considerar a las personas, escenarios o grupos como una totalidad (*holística*); en la que los investigadores son sensibles a los efectos que causan en la población objeto de estudio (*interactiva y reflexiva*); centrada en la lógica interna de las personas, dentro de su marco de referencia (*naturalista*), buscando acceder a los aspectos privados de cada una de ellas (*humanista*).

Así mismo, se trata de una investigación de corte transversal, pues la recolección de datos pretende realizarse en un solo momento en el tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Población y Muestra

La población está constituida por los estudiantes del Centro de Capacitación Laboral (CECAL) que funciona en la Unidad Educativa Fe y Alegría Andy Aparicio, pertenecientes a los cursos de Séptimo y Octavo Grado, quienes han desertado del sistema escolar formal.

Por su parte, la muestra estudiada se obtuvo a través de un muestreo de casos homogéneos, según el cual se busca que los participantes “posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (Patton, 1988, cp. Sandoval, 2002, p. 123).

En este sentido y como puede apreciarse en el Cuadro 1, se trabajó con cinco jóvenes (3 hembras y dos varones) pertenecientes a los cursos de

séptimo y octavo grado, con edades comprendidas entre 15 y 18 años de edad; quienes comparten historias de exclusión del sistema educativo regular debidas a repitencia y sobre-edad. A excepción de P, quien cursó estudios de primaria en un instituto de educación especial debido a que presenta dificultades de lenguaje e historia de epilepsia.

Cuadro 1. *Características de los entrevistados*

Sujeto	Edad	Sexo	Grado	Excluido del sistema regular	Motivo de la Exclusión
E	18	M	8°	Sí	Repitencia y Sobre-edad
A	16	F	7°	Sí	Repitencia y Sobre-edad
S	15	F	7°	Sí	Repitencia
G	16	F	8°	Sí	Repitencia
P	18	M	8°	Sí	Salida del colegio especial

Por otra parte, aún cuando el objetivo del estudio no consistió en detallar las condiciones socioeconómicas de la muestra, se consideraron algunos de los indicadores demostrados por las investigaciones reportadas a lo largo del marco teórico (Cuadro 2); de forma tal que se presenten ciertos elementos básicos, relativos a la condición de los entrevistados, como un intento parcial, siguiendo las palabras de Rodríguez (2002), para describir su situación.

Cuadro 2. *Situación socioeconómica de los jóvenes entrevistados*

Característica	Nº de Personas
Mayor cantidad de sucesos amenazantes e incontrolables (Experiencias de maltrato, por ejemplo)	3
El soporte emocional hacia los hijos es menor.	3
Aumento del conflicto familiar o padres separados.	2
Sentimientos de no pertenecer o estar excluido.	4
Disminución de la posibilidad de actuar de forma activa en lo social.	4
Necesidad de trabajar para contribuir con los gastos familiares.	4
Reporta malestar, incomodidad y desagrado ante su situación socioeconómica.	5

De esta manera, puede observarse cómo cada una de las entrevistas analizadas cumple con los criterios de muestreo fijados para la presente

investigación, pues todas evidencian algún tipo de dificultad económica dentro del ámbito familiar que ha incidido a lo largo del ciclo vital y aún se concibe como posible factor que limite el desarrollo futuro.

Por otra parte, la selección de la muestra se realizó a partir de un muestreo por conveniencia, según el cual se pretende “obtener la mejor información en el menor tiempo posible” (Sandoval, 2002, p. 124); es decir, la elección del lugar, la situación o el evento que faciliten el registro, así como posicionarse socialmente dentro del grupo que se pretende analizar, de forma tal que se logre obtener una comprensión clara de la realidad bajo estudio. (Sandoval, 2002)

El límite de la recolección del muestreo se estableció una vez ocurrida la saturación, es decir, cuando no hubo nueva información que indicara la aparición de nuevos datos, diferentes a los ya disponibles. (Sandoval, 2002)

Instrumento de Recolección de Datos

Tomando en cuenta que el tipo de información recogida responde a detalles de la vida privada de una persona, se utilizó la entrevista en profundidad, a partir de la cual, el relato de la persona entrevistada es portador, en si mismo, de significados valiosos para la investigación, los cuales no deben sufrir mayor alteración tras una directividad muy alta. (Sandoval, 2002)

Para ello, se elaboró un guión de entrevista contentivo de preguntas relacionadas con la historia escolar, la vivencia dentro del sistema de educación alternativa, los factores personales, familiares y escolares que han estado presentes dentro de la historia escolar y las metas futuras que se plantean los jóvenes en relación con el logro académico.

Dicho guión, una vez elaborado de manera preliminar, fue revisado por jueces expertos quienes validaron su contenido, quienes sugirieron

modificaciones pertinentes que permitirían explorar con mayor detalle el tema en cuestión.

Una vez revisado y validado el instrumento (Ver Anexo A), se realizaron las entrevistas en profundidad, cuyo registro se almacenó a través de grabaciones que permitieran la posterior transcripción y la recuperación de los datos para realizar el análisis de los mismos.

Estrategia de Análisis

Con la finalidad de generar significados y poder analizar los datos obtenidos a partir del discurso de los entrevistados, se llevó a cabo la Técnica de Análisis de Contenido Temático, que consistió en organizar la información, localizando los núcleos de sentido (Bardin, 1977/1986, cp. Rodríguez, 2002) para obtener indicadores que permitieran realizar inferencias dotadas de algún valor empírico y teórico (Rodríguez, 2002) relacionado con el planteamiento del problema.

Procedimiento

En principio, se llevó a cabo la fase de preparación, que consistió en la revisión teórica y metodológica del tema en cuestión, permitiendo la definición del problema y diseño de investigación.

Posteriormente, tomando en cuenta que se realizaron entrevistas a profundidad y análisis de contenido temático, se siguió el sistema planteado por Bardin (1977/1986, cp. Rodríguez, 2002), el cual consta de 3 fases:

a.- La primera fase denominada preanálisis, incluye la organización y familiarización con el material, acá, fue preciso sistematizar las ideas para poder establecer un plan de análisis posterior, así como el planteamiento de las preguntas a considerar dentro de la entrevista, la validación de la guía de

entrevista por parte de jueces expertos, la selección de los participantes a entrevistar; su aplicación y definición del criterio de saturación.

Una vez establecidos estos elementos, se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas, su ordenación y clasificación de las temáticas emergentes.

b.- La explotación del material, como segunda fase, consistió en el proceso de análisis de contenido temático; es decir, en la codificación, descomposición o enumeración relacionadas con las consignas formuladas en la fase anterior; así como en la realización de inferencias, las cuales surgen, no a partir de la frecuencia, sino de la presencia de ciertos índices tales como: temas, palabras, personajes, etc. (Bardin, 1977/1986, cp. Rodríguez, 2002). En otras palabras, la finalidad de esta fase consiste en identificar de manera exhaustiva los diferentes temas presentes en las distintas entrevistas, independientemente de su frecuencia o repetición.

c.- Tratamiento de resultados e interpretación: En esta última fase, se elaboró un informe de investigación, partiendo para ello, de las categorías previamente construidas o inferidas, dentro del cual se ofrece una caracterización de las personas seleccionadas, disminuyendo referencias directas de ellas y cualquier alusión que atente contra la confidencialidad; de forma tal que otros puedan acceder al resultado de las entrevistas y obtener una panorámica del objetivo de la investigación, lo más exhaustiva posible, sin la necesidad de conocer a las personas involucradas dentro del mismo. (Los cuadros finales con los verbata totales por categorías se presentan en el Anexo B).

Consideraciones Éticas

Al realizar una investigación, deben tomarse en cuenta las consideraciones éticas, pues “casi todos los estudios de investigación podrían afectar de alguna manera, ya sea psicológica o físicamente” (Wimmer y Dominick, 2000, p 780); por esto, al trabajar con humanos, se deben tomar las precauciones necesarias para evitar cualquier tipo de daño a los sujetos de investigación.

Esta investigación se considera de riesgo mínimo, pues la aplicación del instrumento no expone a los sujetos a riesgo mental o físico. La participación de los mismos será voluntaria y, de ocurrir, los posibles efectos negativos serán casi nulos, en comparación con los posibles efectos positivos que puedan derivarse de la investigación, no sólo para el campo de la Psicología sino para el bienestar humano (McGuigan, 1996). Por ello, se puede decir que se cumplirán los principios éticos al efectuar investigaciones psicológicas, a saber: Los participantes no serán involucrados en la investigación sin el consentimiento de sus padres y/o de la institución educativa a la que pertenecen; la participación será voluntaria y quienes así lo deseen tendrán la libertad de retirarse; así mismo, los datos obtenidos de los participantes se manejarán de manera confidencial y serán analizados en función de las técnicas y tutorías apropiadas.(Peña, Robles y Gómez, 2002)

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación correspondió al análisis de contenido temático relacionado con la vivencia de escolaridad y perspectivas de futuro presentes en cinco entrevistas a profundidad realizadas a jóvenes de sectores populares que forman parte de programas de escolarización alternativos.

El estudio surge a partir del interés por conocer el significado que dan los jóvenes a su situación escolar y el futuro luego de ella; lo cual responde al auge respecto a las investigaciones de dificultad económica y su relación con procesos psicológicos, al ser la primera un fenómeno que impacta a la población y en términos multidimensionales incide sobre la persona que vive bajo su condición (Arriagada, 2005).

Además, no sólo la exclusión real o subjetiva (Cariola y Lacabana, 2004) que experimentan los jóvenes tras su condición de dificultad económica, sino la exclusión escolar real por la que han atravesado y atraviesan muchos otros, representan procesos sociales y psicológicos cuyo estudio permite la obtención de nuevos modos de percibir y significar a las personas, más aún si se abandonan las posturas parciales que consideran a uno u otro como entes independientes y alejados de lo histórico y se toma la idea de que ambos aluden a procesos continuos y sostenidos en el tiempo (Rodríguez, 2006; Dávila, 1995) que incluyen a los sujetos en sus contextos (Ugalde *et al.* 2005), sus familias y sus experiencias (Newman *et al.* 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Leitwood y Jantzi, 2000; Lehr, 2004, cp. González, 2005; Pérez, 2007).

En este sentido, resulta más fructífero prestar especial atención a la persona y los contenidos generados por ella; de modo tal que, partiendo de su subjetividad se puedan categorizar dichas dimensiones personales.

Es por ello que para la realización del análisis de resultados se utilizó la técnica de análisis de contenido temático para datos cualitativos (Bardin, 1977/1986, cp. Rodríguez, 2002), de forma tal que se obtuviera información lo más exhaustiva posible, relacionada con temas vinculados con el objetivo planteado.

A modo general, se observó que muchos de los jóvenes entrevistados presentan criterios de dificultad económica evidenciados por las investigaciones psicosociales reflejadas en el marco teórico. En este sentido, todos reportan haber pasado o estar atravesando por dificultades económicas, por ejemplo, la necesidad de salir de una institución dentro de la que se recibían clases especiales debido a la dificultad para correr con todos los gastos que ello amerita; historias donde la figura materna debe acudir a trabajos informales para cubrir la manutención de la familia y deseos de vivir en un lugar diferente al barrio.

Además de ello, reportan historias donde prevalece la sensación de exclusión desde la acción humillante de los demás durante la niñez hasta el menosprecio o rechazo sentido por parte de los estudiantes del colegio regular, toda vez que se incursiona dentro del sistema de educación alternativo.

Así mismo, la mayor parte de los jóvenes entrevistados presentan dificultad en relación con la posibilidad de actuar, realizando las tareas escolares e iniciando actividades diferentes a la escolar, aún cuando esto sea parte de sus intereses; aspecto que además se presenta acompañado en algunos de ellos por la presencia de experiencias amenazantes; conflictiva familiar, mayormente entre los padres y poco soporte emocional y material por parte de éstos; aspecto éste último que parece aumentar la necesidad futura de tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo como medio para ayudar a la familia y poder cumplir los planes futuros.

Podría decirse entonces que todos estos elementos; presentes en mayor o menor medida en cada uno de los jóvenes entrevistados, constituyen variaciones subjetivas importantes en relación con lo que consideran su situación económica, la cual, en términos generales, se presenta como una vivencia de carencia, que parece dificultar el desenvolvimiento óptimo en términos sociales.

De esta manera, se hizo posible inferir 23 temas presentes dentro de las entrevistas realizadas a la muestra estudiada; los cuales fueron agrupados en 6 metacategorías, las cuales sirven de referente para el desarrollo de la presente discusión. Los temas agrupados en las respectivas categorías generales fueron los siguientes:

1. Lo familiar: un tema cargado de carencias y conflictos

- 1.1.- Existen carencias emocionales y materiales por parte de la familia.
- 1.2.- Conflictos personales y responsabilidades familiares interfieren sobre el rendimiento académico
- 1.3.- Historias de múltiples repitencias marcadas por el conflicto familiar.
- 1.4.- Una familia completa y unida como principal deseo.

2. Dificultad para organizar temas académicos

- 2.1.- La historia escolar es difusa, llena de dificultades y múltiples cambios.
- 2.2.- Dificultad para mantenerse en una actividad o iniciar actividades nuevas.

3.- Fundamentos para la educación alternativa

- 3.1.- La sobre-edad: un criterio que define la salida del sistema regular.
- 3.2.- La educación alternativa: Una oportunidad que deciden otros.
- 3.3.- Se opta por un sistema de educación similar al regular.

4.- Percepción ante el sistema de educación alternativa

- 4.1.- Sensación de exclusión por parte de los alumnos del liceo regular.
- 4.2.- La diferencia con el sistema regular está en el contenido y la manera de evaluar.
- 4.3.- La vivencia dentro de la educación alternativa resulta positiva.
- 4.4.- Dificultad en el proceso de aprendizaje por la poca permanencia del docente.
- 4.5.- Preferencias hacia el buen trato y estabilidad docente.

5. El cambio: un deseo y una dificultad

- 5.1.- La humillación, la flojera y la repitencia como elementos que se desean cambiar de la historia escolar.
- 5.2.- Dificultad para contar historias alternativas acerca de su vida escolar.
- 5.3.- Necesidad de ascender socialmente y sensación de incapacidad para lograrlo.

6. Perspectivas de futuro

- 6.1.- La madre como ejemplo de sacrificio y un motivo para salir adelante.
- 6.2.- El apoyo docente y religioso como guía para el logro escolar.
- 6.3.- La escolaridad como medio para evitar experiencias negativas.
- 6.4.- El rendimiento académico: un aspecto motivacional.
- 6.5.- Culminar el bachillerato y continuar estudios superiores como medio de superación personal.
- 6.6.- La prosecución educativa se plantea bajo una elección vocacional poco clara.

1.- Lo familiar: un tema cargado de carencias y conflictos

Este apartado se refiere a la presencia de carencias de tipo emocional y material, así como dinámicas familiares marcadas por el conflicto, las cuales son identificadas como factores que obstaculizan con el buen desenvolvimiento académico. Dentro de él, se agrupan temas relacionados con: a) existencia de carencias emocionales y materiales por parte de la familia; b) la interferencia de los conflictos personales y las responsabilidades familiares sobre el rendimiento académico e c) historias de múltiples repitencias marcadas por el conflicto familiar y d) una familia completa y unida como principal deseo.

En primer lugar, aparecen en los relatos alusiones a carencias emocionales y materiales que implican desde la ausencia de la figura del padre y falta de apoyo de alguno de los padres en las tareas escolares, hasta la falta de ayuda económica para lidiar con los gastos diarios del entrevistado; lo cual es cónsono con hallazgos obtenidos en otras investigaciones (Ovejero, García y Fernández, 1994), donde se resalta que más allá de la condición social, las variables relacionadas con factores extraescolares, enmarcados dentro del ámbito familiar y la interacción social que ésta promueve, son aquellas que tienen mayor peso sobre el rendimiento académico, tal y como lo vemos en el verbatim de A , que se presenta a continuación:

“No, yo lo hice sola porque mi mamá nunca me dijo a mi ponte a estudiar, nada (...) nunca me decía ponte a estudiar que esto y lo otro o ven pa’ ayudarte con esto que esto y lo otro, sino que todo por mi misma, todo yo misma, lo hacía yo misma siempre lo hago yo misma”
(A16.F)

Como puede observarse, dentro de la historia de A aparece la falta de apoyo materno en relación con el estudio, generándose en consecuencia la ejecución de conductas en solitario, sin aparente supervisión alguna.

Para Cervini (2002), los elementos familiares y sociales son los factores más relevantes dentro del logro escolar; sin embargo, más que lo social, se encontró que el peso de lo familiar resulta crucial dentro del logro de los jóvenes entrevistados; quienes consideran el apoyo familiar como elemento que condiciona y garantiza el rendimiento académico:

“(...) ehhhh, cómo te explico, en esos momentos de repetir, no se, las clases, toda esa falta, ellos hubiesen impedido que hubiese pasado esto” (G16.F)

(...) “si mi mamá me apoyara más y mi papá dónde no estuviera ahorita. Lo que me falta ahorita es amor, más... como más comprensión de mi mamá y todo, eso es lo que yo más necesito, más nada, lo que yo quiero es eso” (A16.F)

Dentro de la variable familiar, su estructura resulta ser uno de los principales factores determinantes para el aprendizaje, es por ello que, en el hogar, es importante la percepción que los estudiantes tengan sobre las valoraciones que devienen de sus padres y/o familiares. El apoyo que perciban de los miembros de la familia, el interés que los padres muestren sobre las tareas, las expectativas que proyecten sobre el estudiante y su preocupación por ellos en los distintos ámbitos de la vida, pero específicamente, en el escolar, determinará en gran medida el grado de motivación y rendimiento del estudiante en sus tareas escolares.

Así mismo, influye sobre el rendimiento y la ejecución de tareas, la manera como el estudiante percibe el ambiente familiar, su dinámica, la importancia que los padres dan al estudio en casa, a las tareas en equipo, las facilidades que brindan para la realización de los trabajos escolares, las demandas en relación con la tarea escolar, la importancia dada al tiempo que pasa en la escuela, el apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos (Torres y Rodríguez, 2006, p. 257).

Además de la calidad de la vivienda y el nivel educativo de la madre (González, Corral y Frías, 1998, cp. Valle, González y Frías, 2006)

Por el contrario, si el estudiante se desarrolla dentro de una familia cuya dinámica se caracteriza, entre otras cosas, por el escaso interés hacia los miembros, poco apoyo familiar, expectativas negativas hacia el ámbito escolar y la capacidad del estudiante; el rendimiento escolar se verá afectado, tal y como lo exponen Valle, González y Frías (2006), tras una investigación realizada con 118 estudiantes pertenecientes al cuarto, quinto y sexto grado, en distintas escuelas primarias de colonias mexicanas, a quienes les fue aplicada una encuesta que incluyó factores de protección y de riesgo familiar, vinculados al rendimiento escolar; tomando en cuenta otras variables como los expedientes de cada uno de los alumnos, las tareas escolares y las calificaciones obtenidas.

Ahora bien, si se toma en cuenta la condición social, la carencia expresada en relación con el apoyo recibido por parte de la familia se ve aumentada, pues es común que los miembros de la familia se encuentren en condiciones similares de carencia y precariedad (Abello, Madariaga y Hoyos, 1996):

“Porque en mi casa había problemas, no era que había problemas sino que había ausencia, mi mamá, mi papá se fue y mi mamá se quedó sola con cuatro hijos y ella trabajaba todo el día, mi hermana nos cuidaba cuando podía, mi hermana mayor, y yo estaba prácticamente solo, entonces, en la casa o sea no, no había nadie que me ayudara, que se sentara conmigo a hacer tareas y que me apoye, o sea no. Mi mamá me dio todo el apoyo del mundo, pero así como el apoyo financiero sobre todo no, porque el trabajo de ella no era mucho”. (E18.M)

Relacionándose éstas necesidades con mayores índices de repitencia y deserción escolar (Pérez, 2007); más aún si se toma en cuenta que los

contenidos de naturaleza vincular suelen ser reconocidos como factores básicos para las personas (Greaves y Miñarro, 1992 cp. Rodríguez, 2006)

En segundo lugar, resalta dentro de las historias, no sólo la existencia de una baja calidad en el apoyo recibido por parte de la familia, sino cómo el peso de los conflictos personales y las responsabilidades generadas por las condiciones de pobreza, inciden también sobre el desempeño escolar; como elementos externos a los que continuamente se enfrentan los jóvenes entrevistados.

En este sentido, durante las historias, los jóvenes identifican como factores relacionados con el bajo rendimiento:

- La falta de alimentación, *“Lo que pasa es que a veces no como en mi casa verdad, por estar apurada y todo eso y entonces cuando llego al salón, me duele mucho la cabeza, entonces están explicando y no entiendo nada”* (A16.F)

- Asuntos familiares (...) *“mis cosas familiares porque yo faltó más que todo por cosas familiares”* (G16.F)

- Obligaciones dentro del hogar, *“Trato de entregar todos los trabajos, a veces no los entrego porque tengo que cuidar a mi hermanito, y estoy pendiente de él también, haciendo cosas de la casa, y a veces no puedo hacer las tareas por eso (...) entonces yo cuido a mi hermanita que tiene doce y el que tiene un añito”* (A16.F)

(...) *“no he venido a clases por motivos de problemas con mi sobrina”* (G16.F)

- La constante adaptación a nuevas formas de enseñanza, *“Para mí, adaptarme a los profesores nuevos, porque ya estás adaptada a la forma de ser de uno y llega otro, entonces no te adaptas a esa persona y eso es lo que más se me dificulta a mí”* (A16.F)

- La baja autoestima y la depresión, *“(...) uno se enferma, uno se siente mal, el autoestima y los problemas de nosotras las mujeres pues: la depresión o lo que sea, es lo más por lo que este.... uno puede faltar”* (G16.F)

Es importante considerar estos elementos dentro del marco contextual y específicamente dentro de la condición de carencia económica, pues puede observarse cómo desde el punto de vista multidimensional, aparecen temas vinculados con la privación de activos y oportunidades esenciales a las que tienen derecho todos los seres humanos; es decir, el escaso o nulo ingreso a nivel económico, indispensable para la buena alimentación y el ofrecimiento de un cuidado adecuado a los hijos menores que incide además sobre el uso del tiempo libre para realizar actividades educativas, de recreación o descanso, como en el caso de A y G quienes deben invertirlo en responsabilidades que necesariamente no parecen competerles directamente, pero que sin embargo, están presentes como parte de la cultura popular venezolana, dentro de la cual la hija es *preparada* para ser mujer-madre y por tanto, cuidadora de su nueva familia (Moreno, 2007).

Resaltan en este punto los hallazgos de Feijoó y Corbetta, 2004 a partir de los cuales, los jóvenes desescolarizados aludían como fuente del fracaso escolar, la realización de tareas domésticas o el cuidado de los hermanos.

Por otra parte, aparece la adaptación al personal docente como otro factor vinculado con las condiciones de pobreza, que aún cuando se desarrollará más adelante, se relaciona con la dificultad por parte de las instituciones para ofrecer una remuneración acorde con las capacidades de los profesionales, generando así la rotación constante del personal e incidiendo en consecuencia, sobre el desempeño de los estudiantes; obteniéndose dentro de la escuela, el reflejo de las desavenencias que ocurren en la sociedad; de allí que, como lo expresan Ovejero, García y Fernández, 1994; los problemas escolares se convierten en problemas de índole social.

En este sentido, otro de los temas agrupados dentro de esta categoría se refiere a historias de múltiples repitencias marcadas por el conflicto familiar y, al observar detalladamente los relatos manifestados por los jóvenes entrevistados, se obtuvieron historias un tanto difusas, al punto que en ocasiones no fue fácil

para el sujeto identificar el grado que repitió ((...)” y así fue desde primero hasta tercero, y repetí tercer grado, a no, no tercer grado no lo repetí, repetí fue cuarto, en cuarto” (E18.M)) o en cuál colegio estudió (“En un colegio ahí pero no me acuerdo el nombre, por ahí por Cartanal, por ahí”. (A16.F))

Así mismo, las causas de la repitencia se deben en su mayoría a problemas familiares y alternabilidad entre distintos hogares y/o distintos cuidadores que terminan por ser más importantes que el proceso de enseñanza aprendizaje:

“Entonces faltaba mucho a clase porque mi papá y mi mamá peleaban mucho, entonces muchas veces no entraba a clases porque no me daban ganas y cosas así. En el tercer grado, este no lo perdí sino que dejé de estudiar por problemas con mi papá, él se quería separar de mi mamá entonces estaba que me iba con mi papá, que me iba con mi mamá”. (A16.F)

Los problemas familiares y los sucesos de violencia doméstica salen a relucir como causas de mudanzas constantes, sensación de inseguridad dentro de casa, impotencia, deseos de abandonar el hogar; abandonos escolares, etc.; elementos que inciden en el hecho de repetir, lo que despierta ideas de incapacidad en relación con el logro escolar que se afianzan cuando el empeño no genera las consecuencias positivas deseadas.

“Lo que me pasó a mi es que no tenía, no rendía muy bien, me sentía incapaz, me... mi mamá me... incluso hasta en psicólogo me llegaron a meter estando en el liceo porque hay psicólogo para todo, pero no, no servía porque ese liceo tiene un colegio y ese colegio tiene todas las materias que se dan en liceo, ya nosotros no rendíamos ahí, nosotros entramos por palanca y era muy difícil saber todo lo que se ve en el colegio entrando de un colegio diferente”(G16.F)

“Entonces mi papá le pegaba a mi mamá, eso era demasiado horrible en esa época, tanto que yo me quería ir de mi casa pero estaba muy pequeña” (A16.F)

En contraposición con estos hechos, aparecen relatos que enfatizan el deseo de contar con una familia completa y unida. Para ellos, ser parte de una familia estable, con ambos padres presentes y la existencia de relaciones armónicas entre los miembros, con comunicación y respeto como valores fundamentales, resulta un aspecto primordial que brinda no sólo seguridad sino que garantiza el éxito escolar:

“(...) en cuanto a que desearía que mis padres estuvieran juntos, sabes eso te motiva a que tu no te decaigas de esa manera, como me pasó a mi y... cuando ellos están en pareja, padre y madre son una sola cabeza que es capaz de hacer lo que sea por sus hijos y estoy segura de que ellos harían por mi lo imposible para que yo nunca estuviera así...” (G16.F)

Se observan entonces, temas ampliamente referidos dentro de las investigaciones tales como: desigualdad de oportunidades producto de las condiciones de pobreza (Rivas, 2006), así como el menoscabo dentro de las relaciones maritales producto de las presiones económicas, lo cual afecta en mayor medida a los adolescentes; pues reducen el apoyo emocional proveniente de los padres y afecta la autoestima de los jóvenes (Asbury, 1974; Ge, Conger y Lorenz, 1992 y Ho, Lempers, y Clark-Lempers, 1995, cp. Palomar y Lanzagorta, 2005)

En este sentido, no sólo lo familiar sino la repitencia, genera consecuencias negativas para los jóvenes en relación con la escolaridad; pues se ha encontrado que repetidas experiencias escolares negativas conllevan a situaciones de exclusión escolar, cuyos signos previos son las inasistencias, la deserción, la repitencia y el desinterés (Newman *et al.* 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Leitwood y Jantzi, 2000; Lehr, 2004, cp. González, 2005; Pérez, 2007),

cada uno de los cuales está presente en las historias analizadas para esta investigación.

2. Dificultad para organizar temas académicos.

La categoría general relacionada con la dificultad para organizar temas académicos, agrupó un total de 2 temas, a saber: a) la historia escolar es difusa, llena de dificultades y múltiples cambios y b) dificultad para mantenerse en una actividad o iniciar actividades nuevas.

En ambos, prevalece la dificultad bien sea para precisar a nivel verbal el inicio de la historia escolar, como para relatar el inicio y consecución de actividades concretas relacionadas con lo académico y extracadémico.

En primer lugar, aunque no todos refieren historias desagradables, existen experiencias dentro de las que resalta: la agresividad, el desaseo, la desadaptación; que parecen relacionarse con los hallazgos obtenidos por Herrera (1999), quien tras realizar una estudio etnográfico en el poblado La Isla, en Valparaíso, concibe al fracaso escolar como una resistencia por parte del estudiante de aceptar códigos de comportamiento y conducta impuestos por la escuela, deviniendo esto en una comprensión de sí mismo como un ser desviado, internalizada a partir de su experiencia en la escuela, lo cual se traduce posteriormente en autorreferencias negativas que aluden a calificativos como flojo, desordenado, entre otros.

Lo anteriormente descrito puede observarse más concretamente dentro de la historia de E, quien comenta:

(...) y mi historia allí al principio fue mala, porque yo era un niño un poco, este..., desadaptado, yo era a veces agresivo, era muy desaseado, aunque me da pena decirlo era desaseado y a veces era buen estudiante (...) y después cuando repetí cuarto, ya cambié, ya comencé a cambiar, comencé a ser un alumno más responsable,

ehhh, con decirte que cuarto lo pasé con B, cuando había repetido cuarto (E18.M)

Ahora bien, a diferencia de E, otras dos entrevistadas G y S vinculan sus situaciones de desadaptación o incumplimiento de normas con la etapa de la adolescencia, dentro de la cual la incursión en el grupo de iguales resulta crucial para alivianar la sensación de estar excluido (Santrock, 2004):

(...) “porque ya empiezas, como decir, la etapa de la adolescencia y tienes que... empiezan los amigos, empiezan las fiestas, la echadera de broma y eso te desconcentra y ya no transmites ganas de estudiar sino de echar broma, vienes al liceo pero a echar broma” (G16.F)

“Me jubilaba y le decía a mi mamá que no había clase y ella me creía.” (S15.F)

Más allá de la naturaleza de la desadaptación, todas las historias de repitencia están vinculadas con sentimientos de vergüenza; que en cierta medida logran ser superados tras el cambio de actitud basado fundamentalmente en la responsabilidad.

No sólo la desadaptación o el incumplimiento de normas aparecen como causas de las dificultades escolares; la dificultad para retener la información estudiada; conductas de desatención durante las clases; desinterés y flojera de asistir al colegio y realizar las tareas de manera regular y dificultad para pedir ayuda en las tareas escolares resultan factores personales identificados como causas de las múltiples repitencias:

“Ah... yo no entraba, o a veces me quedaba dormida, no quería venir a la escuela, y cuando me pedían la tarea yo decía que no la hice, y no me daban chance para traerla mañana” (S15.F)

“(...) pero cuando estaba en el salón más que todo si prestaba atención pero no retenía, no, no, no tenía la capacidad para retener mucha información y me perdía por completo.”(G16.F)

“No, no, no porque no se, porque me daba flojera, no me daba flojera sino que no lo hacía pues”. (E18.M)

“Que no hacía nada, no hacía las asignaturas ni, ni trabajaba en casa”.(P18.M)

Apareciendo de manera similar a los indicadores reportados por Jadué (2001), quien manifiesta la presencia de autocogniciones negativas que disminuyen paulatinamente la participación académica, alusivas a la deficiencia en relación con la inteligencia, memoria o capacidad para resolver problemas.

Sin embargo, resaltan en los relatos de los jóvenes entrevistados elementos que parecen vincularse con estados de abulia similares a los de las personas que experimentan síntomas de tristeza sostenida en el tiempo o bien, desesperanza, relacionada con historias repetidas de fracaso o la obtención de consecuencias negativas, igualmente sostenidas en el tiempo.

Acá vale la pena considerar la idea de Bárcena *et al* (2004) de que la situación de pobreza representa un hecho significativo al limitar la posibilidad de la persona de escapar de esta situación, por un lado y, los hallazgos de Rodríguez (2006) quien identifica dentro de la *subjetividad particular*, de personas provenientes de contextos deprivados: sentimientos de precariedad y exclusión que aparecen como elementos sostenidos en el tiempo y preguntarse si el tiempo bajo el cual una persona permanece experimentando situaciones de carácter negativo; siendo en este caso, de carácter escolar, limita o detiene los esfuerzos empleados para generar nuevas acciones.

Por otra parte, se presentan relatos dentro de los cuales existen factores externos e incontrolables que inciden también sobre el hecho de repetir.

En este sentido, los cambios múltiples de colegio debidos a separaciones entre los padres ((...)) *“hice desde segundo hasta cuarto, después de cuarto salgo de ese colegio y me meten en otro porque vivía con mi padre, mis padres están separados y ya cuando voy a pasar a cuarto grado... a quinto grado me inscriben en otro colegio y*

ahí hice quinto y sexto normal”.(G16.F)) y como manera de evitar una inminente repitencia (*“ella nunca terminaba porque mi mamá la sacaba”.* (G16.F)) y finalmente, la enfermedad física que amerita el paso a un colegio especial (*“Bueno yo, yo estudio aquí porque yo estudiaba en un colegio especial, yo he sufrido, sufría de convulsiones, me dieron convulsiones tres veces, de.... de... Primero, de preescolar a sexto grado estudié en el Instituto Psicopedagógico La Paz, ubicado en el Paraíso... este... no me quisieron dar la beca allá y entonces entré al sistema CECAL”* (P18.M)), resultan factores identificados como causas de múltiples repitencias.

Ahora bien, se encontró durante el análisis de las historias que los jóvenes entrevistados tienen interés y deseos de comenzar otro tipo de actividades (deportivas, musicales y mecánicas); sin embargo, el inicio y consecución de las mismas no llega a cristalizarse, no sólo por la aparente sensación incapacidad sino también por una suerte de dificultad para organizarse en términos temporales, lo cual lleva a la necesidad de concluir una actividad por vez:

“No estoy en deportes porque estoy en las clases y los entrenamientos son en las tardes y se me hace difícil pero quiero seguir practicando.” (G16.F)

“Porque no he encontrado una escuela de música y además porque tengo... yo no pronuncio bien algunas palabras” (P18.M)

“No, porque van a ocupar todo mi tiempo y no lo quiero ocupar porque si hago las pasantías tengo que estudiar de noche y no me va a quedar tiempo para estudiar”. (P18.M)

Lo anterior resulta similar a lo planteado por autores como García (s/f) quien manifiesta que las personas que viven bajo condiciones de pobreza no hacen una selección realista de metas; por el contrario, tienden a subestimar o sobreestimar su capacidad en relación con las mismas, además de presentar dificultades para realizar esfuerzos sostenidos que los lleven a alcanzar objetivos difíciles, por lo que terminan abandonando la ejecución.

Además de autores como Sears (1940 co Lewin, 1978) quienes reportan que las personas que tiene historias de bajos resultados académicos, tienen tendencias a mostrar niveles de aspiración muy bajos o muy altos; de allí que la dificultad para ser realistas ante la evaluación de ciertas tareas comprometa también la evaluación del éxito o el fracaso.

3. Fundamentos para la Educación Alternativa.

Como tercera gran categoría surgen los fundamentos para la educación alternativa, dentro de los cuales se agrupan temas tales como: a) la sobre-edad como criterio que define la salida del sistema regular; b) la educación alternativa como una oportunidad que definen otros y c) la elección de un sistema de educación que resulte similar al sistema regular.

A nivel general, dicha categoría se refiere a los criterios a partir de los cuales se ingresa al sistema de educación alternativo. Más allá de las historias de múltiples repitencias que se trataron anteriormente y como consecuencia de éstas, los estudiantes terminan estando a nivel de desarrollo, desnivelados en relación con sus compañeros; de allí que la sobre-edad aparece como primer criterio identificado por los jóvenes entrevistados que determina la salida de la educación regular:

“Después regresé al Olaso y estudié cuarto, quinto y sexto. Cuando llegué a sexto me pusieron en CECAL por la edad, porque ya estaba muy grande”. (A16.F)

En este sentido, la edad resulta un criterio administrativo que define la entrada al sistema de educación alternativo, marcando una diferencia en relación con los otros que no sólo desencadena conductas despreciativas por parte de los demás sino que además, es identificada como factor vinculado con la repitencia, generando malestar en el sujeto:

(...)” ahí fui, ahí bajé bastante, ya cuando pasé quinto, pasé a sexto, ya en sexto no lo repetí pero estuve en sexto a los 15 años, y fue difícil para mi, porque las diferencias de edades y eso, era motivo de burla, y por eso fue que yo repetí..”. (E18.M)

Entonces se tiene que aún cuando la escuela debe brindar oportunidades educativas para así evitar o reducir el fracaso escolar (Rivas, 2005); continúan existiendo criterios tales como la edad que conllevan al estudiante a buscar otro tipo de opciones, en otras instituciones, para continuar su formación académica (Pérez, 2007) ; situación que reafirma en alguna medida, además de la situación de pobreza, la sensación de exclusión real y subjetiva que en este caso recae sobre el proyecto futuro (Cariola y Lacabana, 2004):

“(...) y ahorita estuviese en quinto año, ahorita con esta edad, pero ya no puedo hacer nada, sólo seguir adelante.” (G16.F)

Ahora bien, se encontró que la opción de ingresar en el sistema de educación alternativo es presentada por otros (familiares y docentes), como una segunda oportunidad para culminar de forma breve los estudios secundarios y donde la edad no importa.

“(...) Frank, nos había dicho a un grupo que a partir de los 15 años se iban para un CECAL, entonces yo le pregunté qué era CECAL y él me dijo que era algo parecido a un parasistema donde nos ayudan y eso, por la edad y eso. Y yo lo tomé bien pues, si me pusieron ahí, me pusieron. Él me dijo que esto me iba a ayudar bastante que esto y lo otro y así no me iba a tardar tanto en los estudios y entonces le dije que estaba bien y me inscribieron”. (A16.F)

“Ellos siempre decían que me iban a poner a trabajar o cualquier cosa, pero yo después, casi terminando el liceo tenía la opción de CECAL y mi mamá optó por esto pues.”(G16.F)

Resalta acá la sensación de aceptación un tanto pasiva de los jóvenes para considerar el nuevo tipo de educación, así como la falta de información que poseen en relación con la existencia de otras opciones educativas que pudieran estar más acordes con su situación escolar. En este sentido, se presentan similitudes con el planteamiento de Kerka (2003), quien considera que los jóvenes que terminan imbuidos en situaciones de repitencia o exclusión escolar corresponden a un sector de la población en riesgo y por tanto, necesitan no sólo las mismas cosas que otros niños y adolescentes; sino oportunidades para aprender, dirección y ayuda para resolver problemas o situaciones específicas, que les permita obtener una gama de posibilidades más amplia.

Tal vez por ello, aparece como tercer tema dentro de esta categoría, la necesidad de optar por un sistema de educación que funcionalmente sea similar al sistema regular; pues los mismos, son percibidos como instituciones de mayor formalidad en comparación con los sistemas interdiarios o sabatinos.

“No yo quería meterme en un parasistema, pero no encontraba nada que me gustara, porque yo no quería estudiar los sábados, me parecía que era muy, era muy poco estudiar los sábados nada más y seis meses de paso, entonces yo estaba buscando era algo como esto. Como un liceo regular pero para gente de mi edad, para alumnos ya...rezagados, y bueno lo encontré y ya llevo dos años en esto”. (E18.M)

Entre los resultados que pudieran asemejarse con el obtenido, se encuentran en los hallazgos de Pérez (2007), quien tras realizar entrevistas a padres e hijos resolvió que la escuela es considerada como un lugar que brinda posibilidades para la inserción social y, más cercano a ello, está la investigación realizada por Corbetta (2005), quien tras trabajar en dos colegios de la ciudad de Buenos Aires halló que en los sectores pobres la escuela, específicamente de especialidad técnica, es identificada como un lugar que capacita a los jóvenes para una salida laboral rápida.

Aunado lo anterior a la conclusión expuesta por Le Shan (1952, cp. García, s.f.), según la cual, las metas propuestas por las personas que viven bajo condiciones de pobreza son concebidas para ser cubiertas en períodos de tiempo corto; pudiera plantearse, que aún cuando los jóvenes entrevistados para la presente investigación no expresaron directamente esta necesidad, parece operar un proceso similar sobre su decisión, considerando que CECAL significa Centro de Capacitación Laboral, el cual ofrece, en el caso específico del CECAL muestreado, la obtención del título de técnico medio como auxiliar contable; situación que supera, por así decirlo, al título de bachiller que pueden recibir bajo la modalidad de parasistema.

4. Percepción ante el sistema de educación alternativa.

Esta categoría está referida a temas relacionados con las diferencias existentes entre el liceo regular y la educación alternativa. Aparece en primer lugar, la sensación de exclusión que sienten los jóvenes entrevistados por parte de los estudiantes del liceo regular:

“(...) y no me gusta tampoco los alumnos, siento que a veces son despreciativos sobre todo con nosotros los de CECAL”. (E18.M)

Aparecen en los relatos, referencias a la existencia de una sensación de diferencia entre ellos y los estudiantes del liceo regular, así como por parte de vecinos del sector, que genera sentimientos de inferioridad y vergüenza al ser identificados como parte de un sistema de educación alternativo; convirtiéndose en un obstáculo para el establecimiento de relaciones sociales con los estudiantes regulares:

“Pues porque siempre hay unas personas que te discriminan, hay otras que te quieren así como un trato superficial y hay mucha gente sifrina y uno siempre tiene, este... indicios que hacen que no quiera conocer a las demás personas y sabemos como se caracterizan aquí, ya los conocemos de vista y al verlos de vista uno no los quiere

conocer de trato, por lo menos yo no estoy interesada en conocer a nadie de aquí". (G16.F)

Siguiendo las ideas de Dávila (1997), la educación parece ser la variable que mejor discrimina entre los procesos de inclusión y exclusión de los jóvenes. En este sentido, se nota entonces cómo la inserción a un sistema de educación alternativo subsana tal vez el deseo por continuar estudios formales pero no garantiza la eliminación de la sensación de exclusión social, la cual finalmente, continúa apareciendo como un problema cotidiano y de carácter social que incide en el desarrollo personal (Pérez, 2007 y Bivort, 2005), en la medida que reduce el establecimiento de relaciones sociales.

Una segunda diferencia que aparece relatada dentro de las historias de los jóvenes entrevistados, radica en el hecho de que el objetivo de obtener una salida rápida en términos académicos, lleva consigo la necesidad de ofrecer una enseñanza específica de contenidos propios de la mención, dejando a un lado algunos de los contemplados dentro del programa de educación regular:

"Si porque ellos ven por ejemplo, nosotros vemos en mayor parte, la parte de la contabilidad, vemos sobre todo contabilidad, prácticas de oficinas, documentos mercantiles e informática, que son las materias del oficio y las otras materias son la parte integral, inglés, educación física, castellano, integral que son varias materias en una, que si geografía, historia, etc.". (E18.M)

Por otra parte, la manera de evaluar parece estar enfocada en el desempeño grupal más que en el rendimiento individual; aspecto que de acuerdo con lo obtenido a partir de las historias, despierta interés en los jóvenes, así como sensación de mayor capacidad.

"(...) Exacto, es así, aquí depende del grupo". (G16.F)

"(...) bueno a mi se me hace fácil y no es que yo estudio, yo lo que hago es que repaso (...) pero este... aquí es diferente, aquí... doy

más, me siento menos tapada, retengo más y todo es diferente al liceo regular". (G16.F)

Resalta en este punto la mención de aspectos relacionados con la mayor atención por parte del docente a la hora de explicar los contenidos, así como una mayor consideración en relación con el desarrollo y entrega de las asignaciones, elementos que hacen pensar en una mayor valoración del estudiante; abarcando no sólo sus necesidades sociales y académicas (Kerka, 2003), sino también las afectivas, mediante el trato personalizado o cercano, que parece incidir sobre la percepción de capacidad e interés hacia lo académico.

"Los profesores son chéveres, explican bien, dicen si no entienden, díganme, así sea tres veces, cinco, pero díganme y yo les vuelvo a explicar, así nos tengamos que quedar hasta las seis de la tarde, nos quedamos explicando. Y nos explican, y si no entendemos nos vuelven a explicar. Si en una prueba por ejemplo uno no sabe, los profesores te dan otro chance. Por ejemplo si a uno no entrega la tarea, aunque yo siempre entrego mis tareas porque las hago el mismo día que las mandan, pero bueno, si no lo haces, nos dan oportunidad y así, cosas así". (S15.F)

Esto último parece englobarse en otro de los temas presentes en esta categoría, el cual está referido al carácter positivo de la vivencia que se tiene dentro de la educación alternativa. Específicamente, para los jóvenes entrevistados, estar en un sistema de educación alternativa permite vivir nuevas y distintas experiencias, obtener nuevos conocimientos, buen trato y mayor atención docente; vinculándose con avances en relación con el trabajo grupal, mejoras académicas y sensación de mayor capacidad.

"Pero ya aquí es diferente porque sabes que tu eres así... que la nota que sacas es tuya, no te la están poniendo sino que tu te la estás ganando porque la estás haciendo tu y no que te estás copiando o cualquier cosa..." (G16.F)

En este sentido, resultados obtenidos en otras investigaciones (Bergenson *et al.* 2003; Newman *et al.* 1992 y Railsback, 2004, cp. González, 2005) se asemejan en cuanto a que las dinámicas relacionales entre profesores y estudiantes son el factor más importante en lo que respecta a la permanencia del joven dentro de la institución; contrastando con los relatos de los jóvenes no escolarizados, pertenecientes a sectores urbano populares, entrevistados por Sapiains y Zuleta (2001), quienes manifestaron que la escuela constituía un espacio poco afectivo, impropio e impuesto, que dificulta la adaptación, coarta la expresión e iniciativa, además de no garantizar un mejor presente y futuro laboral.

Aún cuando, parecen existir elementos positivos en relación con la vivencia dentro del sistema de educación alternativa; surgen continuas quejas por parte de los entrevistados acerca de la frecuente rotación docente debida al escaso sueldo y trato recibido por el directivo; situación que complica el proceso de enseñanza aprendizaje de los sujetos, quienes deben adaptarse constantemente al nuevo personal y a su método de enseñanza:

“En cuanto a los profesores nosotros hemos tenido muchos problemas porque siempre se van, todo el tiempo se están yendo, siempre son cambiados, entonces ahorita tenemos, por ejemplo este es nuevo, apenas es su segunda clase, y ya es como el quinto profesor de castellano que tenemos, entonces eso es un problema, a veces se van porque no están contentos con el sueldo, otras veces por roces con la coordinadora, y se van, pero siempre por razones similares, por falta de tiempo, falta de transporte”. (E18.M)

Relatos como estos parecen alimentar una y otra vez la sensación de exclusión antes mencionada, en cuanto refieren sucesos incontrolables que amenazan la adaptación escolar y que no se deslindan de la experiencia de vivir bajo contextos carenciados que contribuyen con el carácter crónico que se le adjudica a la pobreza (Turner y Loyd, 1995).

Es por ello, que en su lugar, aparecen por parte de algunos, preferencias enfocadas hacia el buen trato y la estabilidad docente como último tema correspondiente a esta categoría:

“(...) de hecho en el colegio, en el liceo, cambiaría el horario de los profesores porque la verdad es que tanto cambio de profesores nos motiva menos a seguir y este...” (G16.F)

Resultados similares a los anteriores, son los hallados por Pérez (2007) en un estudio diagnóstico realizado en una escuela con altos niveles de pobreza en Argentina, donde los alumnos expresaron, entre otras cosas, como causas del fracaso escolar elementos como estudio insuficiente y/o falta de entendimiento, además de factores relacionados con poca relación con los docentes, ineficiencia e inasistencia de los profesores.

5. El cambio: Un deseo y una dificultad.

Esta categoría está referida a las limitaciones y posibilidades que trae consigo el cambio a nivel escolar, bien sea desde el punto de vista futuro como retrospectivo. Componen esta categoría temas relacionados con cambios de aspectos considerados negativos dentro de la historia escolar y la necesidad de ascender socialmente como un cambio a futuro, que contrastan con la dificultad para contar historias alternativas acerca de su vida escolar y la sensación de incapacidad para obtener el logro futuro.

En este sentido, se manifiestan en primer lugar como deseos de cambio en relación con su historia escolar, las experiencias de humillación y desprecio por parte de otros; el malestar, el desgano hacia la escuela; las excusas y la intermitencia en la asistencia y; finalmente, la repitencia.

“De mi historia escolar.... mira... los malos ratos que he tenido, los problemas así más que todo, los problemas que tengo a veces así para no asistir a clases, estar continua en mis clases, tranquila,

atenta, sin faltar, sin... sin dudas, sin peros... sin nada quitar esos problemas.” (G16.F)

Con ello, los jóvenes entrevistados manifiestan abiertos deseos por cambiar las experiencias escolares negativas que parecen ser parte de la subjetividad planteada por Rodríguez (2006) y cuya repitencia lleva casi inevitablemente a conformar el fenómeno de exclusión, presente en los contextos de pobreza y que trasciende, limitando entre otras cosas, la posibilidad, en este caso, de contar una historia en la cual hubiesen existido mejores experiencias.

En este sentido, pareciera que la cronicidad de vivencias amenazantes y/o negativas, se relaciona con el segundo tema presente dentro de esta categoría, el cual hace alusión a la dificultad presente en los jóvenes entrevistados para contar historias alternativas acerca de sus vidas:

“Mira creo que no, porque si yo retrocediera el tiempo y fuera más activa, este...” (G16.F)

Se nota a partir del verbatim de G, que plantearse la posibilidad de haber tenido una historia escolar distinta, resulta un tema complicado y difícil de expresar o bien un contenido que no termina de definirse y que pudiera vincularse con lo propuesto por Bárcena, *et al* (2004) sobre la limitación que genera la pobreza como fenómeno crónico ante el cual no se puede escapar; ante lo cual, vale la pena añadir, se le suman otras situaciones de exclusión, que más allá de la pobreza, resultan en términos imaginarios, imposibles de cambiar.

Algo similar resulta cuando se trata del deseo de ascender socialmente. Ante este tema, los jóvenes entrevistados plantean el futuro como algo mejor, al que puede accesar por medio del estudio. En términos específicos, se caracterizan como personas académicamente aplicadas, con ideales de ascenso social y críticos ante la postura del otro, lo cual contrasta con la

sensación de poseer menor capacidad que el resto para obtener las metas deseadas:

“(...) entonces yo pregunto y salen los otros, que tú eres bruta y yo no les hago caso, aunque a veces me siento como bruta”. (A16.F)

Por ello, pudiera decirse entonces que las historias de repitencia escolar vividas por estos jóvenes han mermado no sólo el rendimiento académico sino su autoestima (Pérez, 2007) y con ello, su nivel de aspiración (Bell y Dollan, 1995 y Cardenal y Fierro, 2003); generando tal vez estados de ansiedad, depresión y sensación de fracaso (Gila *et al* 2005, cp. Gázquez *et al* 2006) con respecto al logro futuro.

6. Perspectivas de futuro

Esta categoría engloba un conjunto de elementos cuya presencia parece orientar a los jóvenes hacia el futuro, dirigiéndolos a metas enfocadas en el estudio y la superación académica. Estos elementos o temas se vinculan con a) la figura materna, como ejemplo de sacrificio y motivo para seguir adelante; b) el apoyo docente y religioso como guía hacia el logro escolar; c) la escolaridad como medio para evitar experiencias negativas; d) el rendimiento académico como aspecto motivacional; e) la culminación del bachillerato y continuación de estudios superiores como medio de superación personal y f) la prosecución educativa planteada bajo una elección vocacional poco clara.

Hasta ahora se ha planteado que los conflictos familiares, las demandas constantes que aparecen bajo condiciones de carencia, la repitencia y exclusión escolar, además de los sentimientos y estados negativos que esto genera, representan factores que colocan a quien los vive bajo una posición de riesgo y tal vez a quien los mira desde afuera, bajo una posición de total impotencia y desesperanza. Sin embargo, visto de esta manera, lo anteriormente expuesto se corresponde con una mirada parcial de un fenómeno complejo que puede conocerse someramente a partir de la historia personal o biografía situacional,

en este caso, de los jóvenes entrevistados (Dávila, 1995; Duschatzky, 1999 y Rodríguez, 2006)

Aparece entonces, primeramente, la madre, a quien se presenta como una figura trabajadora, triste, que provee lo básico para la subsistencia, con sacrificio; alguien que conciente y motiva hacia el estudio, utilizando como técnica, el consejo; lo cual es similar a lo planteado por Abello, Madariaga y Hoyos (1996), quienes mantienen que la madre es quien provee a los miembros de la familia, mayor apoyo a nivel emocional:

“Ella hablaba mucho conmigo, hablaba conmigo, este bueno, ella siempre es la mamá, para mí la mejor del mundo, tal vez no me pudo dar una gran educación porque no pudo, no pudo tenía que trabajar, y ella cuando estaba en mi casa, ella me consentía mucho, o sea ella siempre, siempre ha sido para mí el ser más especial, mi mamá, y es por ella que yo empecé a estudiar otra vez, que yo empecé, porque ya yo la veía así, que se ponía triste, por ella y por mí también, por los dos”. (E18.M)

Además, la madre parece ser una figura que se ubica por delante del propio sujeto; es la figura por quien él hace. Es decir, el sujeto hace por y para el otro (la madre) y luego por y para él mismo:

“Entonces yo, quiero echar pa’ adelante, sin que me mantenga ningún hombre, yo misma mantenerme o sea todo sacarlo yo misma pa’ adelante. Entonces ahorita yo quiero trabajar, yo quiero sacar a mi mamá adelante”. (A16.F)

Otro aspecto que rodea a la figura de la madre dentro de los relatos, es la poca alusión con respecto al padre; dando la sensación de que la madre representa una persona sola, una mujer-sin-hombre (Moreno, 2007), a quien se le añade el significado de motivo para salir adelante.

“(...) pero ahora entiendo todo lo que está haciendo, porque todo lo que está haciendo es por nosotros, entonces si mi mamá está haciendo todos esos sacrificios por nosotros, entonces nosotros también tenemos que hacer un sacrificio por ella, con las notas, ayudarla.” (A16.F)

Asemejándose a resultados de investigaciones anteriores (Álvarez, 2007; Moreno, 2007; Rodríguez, 2002 y Hurtado, 1998) según los cuales, la madre representa el todo, mientras que la figura paterna parece diluirse o alternar dentro de la lógica matrilineal, como un fenómeno natural.

Por otra parte, la figura del docente y los servicios ofrecidos por las organizaciones religiosas, aparecen en segundo lugar como fuentes de apoyo y guías para el logro escolar; además de otros temas, vinculados con la reflexión y el aliento que se genera y recibe entre los compañeros de clase como aliciente para mantenerse, seguir en los estudios y obtener el logro escolar.

“Bueno, primero porque yo veía a mis amiguitos estudiando, yo veía que algunos profesores decían no que hay que estudiar porque eso lo ayuda a uno a echar para adelante, entonces yo misma, reflexionando, dije: mi mamá no va a estar siempre, ahorita se está ocupando de mi porque estoy pequeña pero ¿más adelante?. Entonces yo veía que mi papá le daba golpes a mi mamá y yo pensaba que si yo no estudio ni nada por el estilo va a venir otro hombre a pegarme, ¿entiendes?”. (A16.F)

Por lo que, continuando con la propuesta de Abello, Madariaga y Hoyos (1996), el apoyo recibido por parte de la madre, queda reducido en momentos de crisis y en su lugar, aumenta el proveniente de otras personas, ajenas a la familia, siendo este apoyo social, un factor poderoso que provee soporte emocional e instrumental a los más desfavorecidos, ayudándoles a superar las vicisitudes de la vida cotidiana; contribuyendo, incluso, con la salida de la condición de pobreza (Palomar y Cienfuegos, 2006), al abrir la puerta hacia nuevos modos de significación Duschatzky (1999).

Relacionado con lo anterior, se observó que la comparación que puede generarse a partir de referentes cercanos o lejanos, en términos sociales, resulta también un factor que aleja a los jóvenes que acuden a la escuela de posibles experiencias negativas que pudieran atravesar. De acuerdo con los relatos, colocarse en la posición de aquellos quienes han atravesado por circunstancias consideradas socialmente negativas y peores que la repitencia y contrastarlas con lo socialmente deseado, los dirige hacia el estudio y el logro de metas relacionadas con lo profesional:

“(...) porque por ejemplo yo he visto niñas que tienen mi edad y están embarazadas, o niñas de mi edad que están pendientes de fumar, pendientes de pasear en moto y eso se ve muy feo, que por ejemplo un hombre llega, yo he tenido experiencias, por ejemplo llega un hombre y dice mira aquella es una chupi que aquella lo otro, y eso se ve feo, se ve demasiado feo, entonces me veo en mis primas que son estudiadas, estudian en la universidad, trabajan en empresas y todo eso”. (A16.F)

Siguiendo a Duschatzky (1999), estar en la escuela representa un espacio donde lo juvenil se representa diferente; rompiendo de algún modo con estigmas frecuentemente adjudicados a los jóvenes de sectores populares.

Se tiene entonces que, más allá de las experiencias negativas y la vivencia de situaciones amenazantes, de carencia y exclusión a las que han estado expuestos los jóvenes entrevistados existen pilares de los cuales pueden y han logrado asirse, obteniendo a partir de éstos, metas que parecen dirigirse hacia el cumplimiento de metas de carácter académico y laboral, que en definitiva, los dirijan hacia una mejor calidad de vida.

Más ampliamente, la escuela parece erigirse como medio para lo posible; pues alberga un campo de deseos, aspiraciones e intereses que constituyen la ilusión del ascenso social (Duschatzky, 1999).

De esta manera, se plantea un tercer tema, el cual versa sobre el rendimiento académico como aspecto motivacional; lo cual a simple vista puede

parecer lógico, pero que detrás de los relatos parece desvirtuar diversas propuestas que colocan a las personas que viven bajo condiciones de pobreza como sujetos con necesidades de logro inferiores a las que pueden tener aquellos que provienen de niveles socioeconómicos superiores (Rosen, 1959, Veroff *et al.* 1960 y Nutall, 1964, cp. García, s.f.); con posturas fatalistas y sentimientos de indefensión dependencia e inferioridad que trastocan el establecimiento y posterior cumplimiento de metas futuras. (Palomar y Lanzagorta, 2005).

Por el contrario, dentro de los relatos se identifican como elementos vinculados con el rendimiento académico temas motivacionales de carácter extrínseco (presión de otros, incentivos, elogios) e intrínseco (gusto, interés y esfuerzo sostenido):

“Después, en el segundo lapso la pasé con 14, tenía que pasar con 14 y bueno, la pasé con 14. Y nada eso fue también porque la hermana me dijo que si no pasaba informática ni contabilidad, no podía pues, no podía, entiendes. Ajá, eso, por esas dos materias me quedaba absolutamente todo. Entonces, la hermana me dijo eso, que tenía que sacar con buena nota lo que es contabilidad e informática, que le tenía que poner más a esas; entonces ahí yo me puse más las pilas y la pasé con 14”. (A16.F)

“(...) pero siempre vuelvo a ponerme en el camino, con la ayuda de los demás... Pero me motivan las alabanzas y... como se dice... ah, los halagos que tienen las personas hacia ti”.(G16.F)

De allí que la necesidad por rendir en términos académicos se presenta entonces como un elemento primordial que mantiene la conducta de estudio y que es moderado, por decirlo de alguna manera, a través de los mensajes provenientes del exterior y del gusto que genera recibir alabanzas y consecuencias positivas.

Ahora bien, éstas consecuencias, despiertan entonces, en los jóvenes entrevistados, deseos por culminar el bachillerato y comenzar estudios superiores, por lo que la competencia académica se presenta, tal y como lo expresan Castillo, Balaguer y Duda (2003), como un factor de gran potencia con respecto a la predicción del rendimiento académico, aumentando además la implicación dentro de las actividades escolares, el esfuerzo invertido y la persistencia en la realización de las tareas, así como las respuestas de carácter afectivo y cognitivo relacionadas con el resultado obtenido en las mismas.

Para ello, se plantean metas a corto y mediano plazo, como puntos de referencia secuenciales y necesarios para concretar su proyecto escolar; que les permitan posteriormente, definir su quehacer en la sociedad:

Primero dedicarme más a estudiar, sobre todo contabilidad e informática, esas dos materias, para yo superarme mejor, este... qué más, hacer cursos que me ayuden, este... qué más, que cuando yo no entienda una clase me acerque y le diga profesor no entendí esto; eso es lo que me va a ayudar, hacer los trabajos, entender y no tener junticas ni nada por el estilo porque las junticas sólo dañan y someten cuando dicen no que tu eres una sometida... Yo pienso superarme estudiando, trabajando por si misma, yo misma tener mi capacidad porque si es por mi mamá... y yo misma todo, todo yo misma. (A16.F)

En este sentido, la prosecución educativa se plantea en los relatos como un tema a futuro, que permite la ascensión social; sin embargo, ésta es poco clara, dirigida hacia múltiples áreas profesionales, en ocasiones disímiles entre sí:

“Sí, me gustaría seguir, terminar y después me gustaría trabajar de Auxiliar Contable y después mudarme de donde vivo, sacar a mi mamá de ahí, tener un trabajo bien... Quisiera seguir estudiando más y trabajando. Estudiando que si en las mañanas y trabajando... no mentira, trabajando en las mañanas y estudiando en las noches (...) Secretaría me gustaría, ser secretaria me gustaría. (...) No sé, pero

me gustaría estudiar en la universidad (...) Sí, me gustaría estudiar enfermería...” (S15.F)

Además, para algunos, la decisión en cuanto a la elección vocacional está en manos externas y lo único claro es que el trabajo es algo motivante, que permite obtener aquello que se quiere y se necesita.

“No... Yo... por las opciones de mi mamá y mi papá, depende de lo que ellos me dicen y depende también de mi nivel académico, porque si yo no tengo un nivel académico, no puedo entrar a ninguna universidad y mucho menos a estudiar medicina que es tan difícil.” (G16.F)

Aquello que se quiere o se necesita está relacionado con la obtención de una vivienda propia, un vehículo, la constitución de una familia y ayudar a la familia nuclear, mayormente a la madre, sacándola adelante sin la ayuda de otros:

Tener mi casa propia, mi carro, tener mi familia, ayudar a mi mamá, sacar yo misma hacia delante sin que nadie me ayude (A16.F)

Como puede verse a partir de los relatos, se evidencia el deseo por obtener un nivel académico superior al bachillerato; sin embargo, la definición vocacional no queda clara pues antes que ella está la necesidad de cubrir carencias materiales que históricamente han estado presentes a lo largo de sus vidas. En este sentido, tomando las palabras de Herrera (1999) como premisa, puede decirse que la trama del fracaso escolar que han tenido los jóvenes entrevistados, se vincula indudablemente con su historia, la de sus padres y de la comunidad dentro de la cual habitan.

En este sentido, no resulta descabellado encontrar poca madurez en relación con la orientación vocacional; pues este tema en nuestro país ha representado a través del tiempo, un verdadero problema; tras la carencia de

una asistencia sistemática y continua, desarrollada en las instituciones educativas; en pro de la cual trabajen de manera coordinada, docentes, estudiantes y familia, en función de ofrecer y obtener formación e información suficiente que les garantice en mayor medida el paso hacia el campo laboral (Martínez, 2003). De allí que esto se vea aún más problemático dentro de instituciones de tipo alternativo, siendo en este caso, centros de capacitación laboral, dirigidos a fomentar el desarrollo de habilidades específicas de un oficio que resulte útil para el desarrollo personal, dentro de los que las oportunidades aunque existen, se ven restringidas en relación con contextos más beneficiados.

En su lugar, más que una elección concreta hacia una carrera a nivel superior, el paso por la escuela provee de deberes y derechos hacia el progreso. Como vimos en los relatos de los jóvenes entrevistados, la entrada a la educación alternativa, logró la meta de *sacarlos* de la exclusión que les confiere la desescolaridad y abrirles la oportunidad de mostrar y *demostrarse* sus capacidades, recibiendo, en consecuencia, el reconocimiento y aliento del otro, lo cual motiva no sólo para mantenerse sino continuar, enfocados hacia el trabajo; no entendido necesariamente “como ascenso social sino como posibilidad de despegue de la fatalidad de origen” (Duschatzky, 1999 p. 82), pues le permite cubrir carencias tempranas que parecieran presentarse prioritarias.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de contenido temático obtenido por medio de entrevistas a profundidad administradas a cinco jóvenes de sectores populares, quienes forman parte de programas de escolarización alternativos; se obtuvieron historias dentro de las cuales se presenta una familia llena de dificultades económicas que, entre otras cosas, llevan a invertir el tiempo libre de los jóvenes hacia actividades que no se vinculan con lo escolar. El cuidado de los hermanos menores y las responsabilidades del hogar, por ejemplo, prevalecen sobre lo académico (Feijoó y Corbetta, 2004); presentándose entonces, la dinámica familiar como elemento que priva de activos y oportunidades esenciales.

A nivel emocional, los miembros de la familia prestan poco apoyo en las tareas escolares; factor que junto con el conflicto entre los padres y la alternabilidad entre distintos hogares, cuidadores e instituciones producto de ello; se constituye como causa de las múltiples repitencias. En contraparte, el deseo de ser parte de una familia completa y unida aparece como factor fundamental para obtener un mejor rendimiento escolar.

En general, aparece primeramente la madre como figura de apoyo (Abello, Madariaga y Hoyos, 1996); trabajadora, sacrificada y cuyo ejemplo resulta un motivo para salir adelante. La madre, tal y como han encontrado otros autores (Álvarez, 2007; Moreno, 2007; Rodríguez, 2002 y Hurtado, 1998), representa el todo, mientras que la figura del padre tiende a aparecer diluida dentro de los relatos, en los cuales parece resaltar la dinámica matrilineal, como un fenómeno naturalizado.

Dentro de la dimensión personal se obtuvo que la desadaptación a la normativa escolar; incursión a nuevos grupos sociales; así como autorreferencias negativas (Herrera, 1999) que versan sobre temas como

desinterés y flojera hacia las actividades académicas; dificultad para retener información y desatención hacia las clases; son elementos que disminuyen paulatinamente la participación académica (Jadué, 2001).

Así mismo, aún cuando expresan intereses y deseos hacia actividades extracurriculares, la sensación de una aparente incapacidad y la dificultad para organizar el tiempo, inciden en el inicio y consecución de las mismas, por lo que vale la pena preguntarse si los sentimientos de precariedad y exclusión, sostenidos en el tiempo, que presentan las personas provenientes de contextos deprivados (Rodríguez, 2006); unidos a una historia escolar negativa, limita o detiene los esfuerzos empleados por ellas para generar nuevas acciones (Bárcena *et al*, 2004).

Además de lo anterior, aparecen la repitencia y la sobre-edad como criterios administrativos que definen la salida del colegio regular (Pérez, 2007). En este sentido, la entrada al sistema de educación alternativa surge como propuesta proveniente de figuras de autoridad tales como docentes y algunos familiares; quienes lo presentan como una opción de salida rápida del bachillerato, donde la edad no resulta un elemento importante.

Entre los elementos positivos que se le adjudican al sistema de educación alternativo, se encontraron: a) representa una salida rápida del bachillerato, además de ofrecer capacitación técnica que permite una rápida inserción laboral; b) la mayor cercanía y el énfasis grupal que otorgan los docentes al momento de evaluar despierta el interés en los jóvenes entrevistados, quienes manifiestan presentar mejorías académicas, además de la sensación de poseer mayor capacidad; c) mayor frecuencia de recompensas e incentivos verbales y afectivos por parte de figuras cercanas y significativas (docentes, familiares y pares).

En este sentido, el apoyo social recibido en la escuela parece abrir las puertas hacia nuevos modos de significación (Duschatzky, 1999); pues la comparación con referentes sociales, cercanos o lejanos que han atravesado

circunstancias consideradas socialmente negativas (embarazo precoz, drogas, entre otras) y contrastarlas con lo socialmente deseado, los dirige hacia el estudio y el logro de metas relacionadas con lo profesional.

Por su parte, la escolaridad alternativa parece tener como costo: a) la sensación de exclusión que manifiestan sentir los jóvenes por parte de los estudiantes del colegio regular y de vecinos del sector; b) la frecuente rotación docente, debida al escaso sueldo y al trato recibido por parte del personal directivo, repercute sobre el rendimiento, en tanto deben adaptarse constantemente al método y estilo de enseñanza del personal nuevo.

En términos retrospectivos, se manifiestan deseos por cambiar las experiencias escolares negativas; sin embargo, la posibilidad de generar una historia alternativa, aún en términos imaginarios se ve limitada, similar a lo obtenido en relación con los factores personales que afectan el rendimiento escolar y que parecen ser parte de los sentimientos de precariedad, exclusión (Rodríguez, 2006) y limitación que tienden a presentar las personas que viven bajo contextos de pobreza (Bárcena *et al.* 2004).

Un fenómeno similar ocurre en relación con el logro futuro, pues en términos personales, los jóvenes entrevistados se identifican como personas aplicadas al estudio y con deseos de ascender socialmente, calificando lo académico como medio para acceder a ello; sin embargo, la sensación de incapacidad y fracaso (Gila *et al.*, 2005 cp. Gázquez *et al.*, 2006) vinculadas con su historia de repitencia parecen mermar su autoestima (Pérez, 2007) y su nivel de aspiración (Bell y Dollan, 1995 y Cardenal y Fierro, 2003).

La prosecución educativa se plantea como tema a futuro, que permite la ascensión social; sin embargo, la misma se presenta con poca claridad y dirigida hacia múltiples áreas profesionales; para los jóvenes entrevistados, la necesidad de cubrir carencias materiales, que históricamente han estado presentes en sus vidas, priva sobre la actividad profesional. Pareciera que el interés hacia el desarrollo en un área específica es menor a la posibilidad que

permite cualquier actividad profesional, para obtener una mejor condición de vida.

Para los jóvenes entrevistados, más que el deseo hacia una profesionalización particular, está el deseo de trabajar, pues esto representa el único medio claro para obtener los bienes deseados o necesitados a lo largo de sus vidas: una vivienda propia, un vehículo, la constitución de una familia y ayudar a la familia nuclear; específicamente a la madre, a quien se desea sacar adelante, sacarla del barrio, sin la ayuda de otros.

Finalmente, se constató que los relatos en relación con la escolaridad que han manifestado los jóvenes entrevistados queda vinculado con su historia, la de sus padres y de la comunidad dentro de la que habitan (Herrera, 1999), por lo que la mejor manera de conocer acerca de las personas, queda definida por los contenidos propios que éstas manifiestan, utilizando para ello, el uso de categorías que respondan a dichos contenidos personales (Rodríguez, 2006).

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Algunas de las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación son:

- ✓ Por tratarse del estudio de las personas en el contexto de su historia y las situaciones en las que se encuentran, la presencia del investigador puede causar efectos sobre ellas (Taylor y Bogdan, 1986). En este sentido, es posible que los jóvenes entrevistados hayan ofrecido respuestas dirigidas hacia lo socialmente deseado o hayan coartado en alguna medida contenidos cargados emocionalmente, si se toma en cuenta que todos presentan experiencias de repitencia y exclusión social y escolar. Además del hecho que, aún cuando la investigadora forma parte del personal que labora dentro de la institución en la que funciona el Centro de Capacitación Laboral, resulta una persona ajena al contexto comunitario.
- ✓ En este sentido, vale la pena resaltar que aún cuando resulta esencial para el investigador cualitativo, experimentar la realidad tal como es experimentada por los sujetos bajo estudio (Blumer, 1969 cp Taylor y Bogdan, 1986), deslindarse por completo de los propios prejuicios, valores e historia, es una labor que resulta imposible.
- ✓ Así mismo, otra limitación que pudiera haberse presentado, se relaciona con la elaboración de la guía de entrevista, tras la cual se pudieron pasar por alto algunas preguntas referidas a temas que pudieran ofrecer mayor información.

- ✓ Finalmente, la incursión en la investigación cualitativa y el tema de exclusión escolar, resultan campos novedosos y desconocidos por parte de la investigadora, razón por la cual fue necesaria la revisión de material bibliográfico e investigaciones, así como la familiarización en dichas materias, razón por la cual el análisis extenso del objetivo de investigación pudo verse limitado.

Por su parte, algunas de las recomendaciones que se pueden ofrecer a partir de esta investigación, serían:

- ✓ Resultaría valioso en el futuro, estudiar la historia de escolaridad de jóvenes pertenecientes al sistema regular que habitan bajo contextos carenciados, con la finalidad de determinar si surgen temas diferentes.
- ✓ Para ello, sería necesario y tal vez más fructífero, contar con investigadores que provengan del mismo contexto dentro del cual se desenvuelven los entrevistados, de forma tal que se obtenga un mejor acercamiento hacia el objetivo de estudio.
- ✓ Así mismo, pudiera resultar interesante estudiar las historias de escolaridad en jóvenes que pertenezcan a sistemas de educación alternativos que procedan de contextos urbanos y de mayor nivel sociocultural, para así poseer un mayor conocimiento acerca de la exclusión escolar en general, más aún, si se toma en cuenta que ésta representa una problema de carácter social (Pérez, 2007).
- ✓ Valdría la pena además, contar con entrevistas a profundidad de jóvenes que hayan obtenido título de bachiller a partir de sus estudios dentro de sistemas de educación alternativo para conocer la

efectividad de los mismo, en relación con la inserción laboral y proyectos futuros.

- ✓ Finalmente, considerando que cada vez son más altos los índices relacionados con contextos de pobreza en nuestro país; sería interesante continuar realizando investigaciones de corte cualitativo para conocer, en mayor medida, la visión que tienen las personas que viven y se desarrollan en éstos contextos, y obtener así una mejor explicación sobre este fenómeno, presente en las distintas culturas nacionales como locales (Arraiga, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, R. Madariaga, C. y Hoyos, O. (1996). Redes sociales: Un mecanismo de supervivencia en sectores de pobreza. *Investigación y Desarrollo. Universidad del Norte*. 4, 73-89.

Álvarez, Y. (2007) *Análisis y descripción de la construcción subjetiva de los ideales de género en mujeres en situación de pobreza*. Trabajo de Grado de Especialización no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M. Y Jiménez, G. (2001) La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo*. 9, 592 – 613.

Arriagada, I. (2005) Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la CEPAL*, 86, 101-113.

Asbury, C. (1974) Selected factors influencing over and underachievement in young school-age children. *Review of Educational Research*. 44, 409-428.

Banco Mundial (2006) *Informe Anual*. Recuperado en Febrero 19, 2008, de <http://www.web.worldbank.org>. DC: Autor.

Bárcena, E., Fernández, A., Lacomba, B. y Martín, G. (2004) Dinámica de la pobreza a corto plazo en España y Reino Unido a través de los datos del panel de hogares Europeo. *Estadística Española*. 46, (157), 461- 488.

Barro, R. y Lee, J. (2000) International data on educational attainment: Updates and implications. *Center for International Development, Harvard University*, 42.

Bell, D. y Dollan, J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology* 24, 2-10.

Beyer, H. (1998) ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*, 71, 89 – 118.

Bivort, B. (2005) Estrategias de superación de la pobreza: Agencia, Ciudadanía y Redes en el Programa Puente. *Teoría*, 14, (2), 9 – 16.

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003) Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, (1) 101-112.

Cariola, C. y Lacabana, M. (2004) Caracas metropolitana: exclusión social, pobreza y nueva pobreza en el contexto de las políticas neoliberales. *Cuadernos del CENDES*, 21, (56), 141-149.

Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2003) Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15, (1), 75 – 81.

Castro, A y Sánchez, M. (2000) Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (1), 87 – 92.

CECODAP (2007) Situación de niños, niñas y adolescentes (NNA) a la luz de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Informe Somos Noticia*. 2 – 6. DC: Autor.

Cervini, R. (2002) Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de la matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*, 8, (2), 135 – 158.

Corbetta, S. (2005) El rol de la escuela en los sectores pobres: Los desafíos de una “nueva pedagogía” y un “nuevo pacto educativo”. Aportes desde la perspectiva ambiental. Argentina: IIEP – UNESCO.

Correia, M. y Rodríguez, J. (2004) *Percepción de dificultad económica, Dinámica Familiar, Autoconcepto, Motivación al Logro, Desesperanza Aprendida y Sexo, en el Bienestar Psicológico General*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Dabas, E. (2003) *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina: Paidós.

Dávila, O. (1995) Juventud popular: Transitando por el trapecio ¿con red o sin ella?. *Última Década*, 3, 1-10.

Dávila, O. (1997) Exclusión social y juventud popular. *Última Década*, 8, 1-9.

Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. México: Paidós.

Fe y Alegría (2008) *Centro Educativo de Capacitación Laboral. [CECAL]*. Recuperado en Febrero, 19, 2008, de [http:// www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org). DC: Autor.

Feijoo, M. y Corbetta, S. (2004) *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Argentina: UNESCO.

Gallegos, A. (1997) La interacción social temprana y variada: Factor de desarrollo psicológico. *Lev Vigotsky, sus aportes para el siglo XXI. Cuadernos UCAB N°1*. Caracas: Publicaciones UCAB.

García, R. (s.f.) Pobreza y motivación. Recuperado en Abril, 09, 2008, de [http:// www.bernardojablonski.com/pdfs/graduacao/pobreza.pdf](http://www.bernardojablonski.com/pdfs/graduacao/pobreza.pdf).

Gázquez, J., Pérez, M. Ruiz, M., Miras, F. y Vicente, F. (2006) Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology Therapy*. 6, (1), 51 – 62.

Ge, X., Conger, R. y Lorenz, F. (1992) Linking family economic hardship to adolescent distress. *Journal of research on adolescent*. 2, (4), 351 – 378.

González, M. (2005) El Absentismo y el abandono: Una forma de exclusión escolar. *Profesorado*. 1, (1), 1- 12.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2001) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Herrera, M. (1999) Fracaso escolar, códigos y disciplina: Una aproximación etnográfica. *Última Década*, 10, 1-9.

Jadue, G. (2001) Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111 – 118.

Kazdin, A (1993). Adolescent mental health. *American Psychology*. 48, (2), 127 - 141.

Kerka, S. (2003) Alternatives for at-risk and out-of-school youth. *Educational Resources Information Center*. 248, 1 - 2.

Lewin, K. (1978) *La teoría del campo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Lou, M. y López, N. (1998) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.

Márquez, A. (2005) *Las diferentes oportunidades de los jóvenes mexicanos de participar en la educación y el trabajo*. Un análisis a partir de la Encuesta Nacional de la Juventud. Recuperado en Febrero, 12, 2008, de <http://www.comie.org.mx>.

Martínez, M. (2003) Rhetoric, best wisheds and reality: Education in Latin America. The challenge of equito and quality. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. 9, (2), 121 – 138.

Martínez, O. (2003) Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada. *Acción pedagógica*, 12, (1), 68 – 79.

McGuigan, F. (1996) *Psicología experimental: Métodos de investigación*. Sexta edición, México: Prentice Hall.

Moreno, A. (2007) La familia popular venezolana. *Temas de formación sociopolítica*. 15, 3 – 52.

Ovejero, A., García, A. y Fernández, A. (1994) *Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional*. *Psicothema*, 2, 245-258.

Palomar, J. (2004) *Pobreza, recursos psicológicos y bienestar subjetivo*. México: Universidad Iberoamericana.

Palomar, J. (2005) The subjective dimension of poverty: a psychological perspectiva. Artículo presentado en *Internacional conference: The many dimensions of poverty. Brasil*.

Palomar, J. y Lanzagorta, N. (2005) Pobreza, recursos psicológicos y movilidad social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, (1), 9 – 45.

Palomar, J. y Cienfuegos, Y. (2006). Impacto de las variables de personalidad sobre la percepción de pobreza. *Anales de Psicología*. 22, (2), 217 – 233.

Palomar, J. y Cienfuegos, Y. (2007). Pobreza y apoyo social: Un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*. 41,(2), 177-188.

Peña, G., Robles, J. y Gómez, M. (2002) *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Pérez, A. (2007) Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43, 1 – 9.

Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G. y Robin, S. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Revista Kairos*, 8.

Ramos, J. y Moreno, J. (2007) Pobreza e institucionalidad: El rol del Estado y las aspiraciones de los pobres de Barranquilla (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 15, (1), 2-29.

Reimmers, F. (2000) “¿Equidad en la Educación? Equidad, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.

Rivas, P. (2006) La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*. 10, 33.

Rodríguez, P. (2002) *Análisis de historias clínicas de una muestra psicoterapéutica de estudiantes universitarios en condiciones de dificultad económica*. Trabajo de Grado de Especialización no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Rodríguez, F. (2004) La pobreza como un proceso de violencia estructural. *Revista de Ciencias Sociales*. 10, 001, 42 – 50.

Rodríguez, P. (2006) La intervención clínica en contextos de pobreza y exclusión: Algunas perspectivas. *Revista venezolana de Psicología clínica comunitaria*. 6, 32 – 61.

Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia: ARFO.

Santalla, Z. (2008) *Guía para la elaboración formal de reportes de investigación*. Caracas: Publicaciones UCAB.

Sapiains, R. y Zuleta, P (2001) Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex cuela y juventud popular: la escuela desde la descolarización. *Última Década*, 15, 53 – 72.

Santrock, J. (2004) *Adolescencia*. Novena Edición. Madrid: McGraw-Hill.

Taylor, S y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Tijoux, M. (1995) Jóvenes pobres en Chile: Nadando en la modernidad y la exclusión. *Última Década*. 3, 1 – 9.

Torres, V., Laura, E. y Rodríguez, S., Norma, Y. (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. Enseñanza e Investigación en Psicología Julio- Diciembre, 11, 002, 255-270. Universidad Autónoma del Estado de México: Red de revistas científicas en América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Turner, R. y Lloyd, D. (2005). Lifetime traumas and mental health: The significance of cumulative adversity. *Journal of Health and Social Behavior*. 36, 360-376.

Ugalde, L. España, L, Lacruz, T. de Viana, M., González, L. Luengo, N y Ponce, M. (2005) *Detrás de la pobreza. Percepciones, creencias y apreciaciones*. Caracas: Ex Libris.

Valle, R., Carmen, González, L. Daniel y Frías, A., Martha (2006) Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de Educación Primaria de nivel

socioeconómico bajo. *Anuario de Investigaciones Educativas*, 7, 237-350. México: Universidad de Sonora.

Vera, L. (s.f.) *La investigación cualitativa*. Puerto Rico. Universidad de Ponce. Recuperado en Febrero, 12, 2008 de <http://www.ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera>.

Villarroel, R. G. y Sánchez, S., X. (2002) Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, 28, 123-141. Chile.

Wimmer, R y Dominick, J. (2000) *Introducción a la investigación de medios masivos de comunicación*. Sexta edición. México: International Thomson.

ANEXOS

ANEXO A. GUÍA DE ENTREVISTA

Caso: _____

Fecha de Entrevista: _____

GUÍA DE ENTREVISTA

1.- ¿Cómo ha sido tu historia escolar? ¿A qué edad comenzaste la escuela?, ¿Cómo fue tu rendimiento académico (Calificaciones, Repitencias, entre otros)? ¿Qué te gustaba hacer en el colegio?

2.- ¿Cómo eres tu como estudiante?

3.- ¿Qué pasó para que te salieras del colegio? ¿Tuviste malas experiencias en la escuela?, ¿Fue algo que veías venir?, ¿Lo planeaste?

4.- ¿Cómo fue tu paso a CECAL? ¿Qué cosas sientes que pasaron en ese momento?, ¿Qué pensabas?, ¿Qué crees que hizo falta para que no sucediera?, ¿Lo decidiste tú?, ¿Lo decidió tu familia?, ¿Lo decidió el colegio?,

5.- ¿Qué cosas crees que tienes tu que te pueden ayudar o te han ayudado a mantenerte estudiando? ¿Qué te gusta del estudio?, ¿En que materias te destacas?, ¿Cuáles son tus fortalezas?, ¿Sientes que el estudio ayuda a las personas a vivir mejor?

6.- Además de ti, ¿con quiénes cuentas a la hora de estudiar? ¿Sientes que tu familia te apoya?, ¿Te apoya otra persona?, ¿Cómo crees que te han ayudado a continuar?

7.- ¿Cuáles son tus ideales y metas en términos de futuro? ¿Qué quieres hacer luego de terminar tus estudios en CECAL?, ¿Cuáles son tus sueños?, ¿Cómo lo lograrías?, ¿Qué pasos debes cumplir para lograrlo?

8.- ¿Qué opinas de estar en CECAL? ¿Cómo te sientes?, ¿Sientes que es diferente al colegio regular?, ¿Te sientes diferente a los jóvenes que estudian en el Andy?

9.- ¿Si pudieras retroceder el tiempo, qué cosas cambiarías? ¿Qué cambiarías en ti?, ¿Qué cambiarías en tu historia escolar?, ¿Qué cambiarías en tu familia?, ¿Qué cambiarías en el colegio? ¿Crees que volverías a estar en CECAL?

ANEXO B. VERBATA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1. LO FAMILIAR: UN TEMA CARGADO DE CARENCIAS Y CONFLICTOS

1.1.- Existen carencias emocionales y materiales por parte de la familia.

VERBATA

Porque en mi casa había problemas, no era que había problemas sino que había ausencia, mi mamá, mi papá se fue y mi mamá se quedó sola con cuatro hijos y ella trabajaba todo el día, mi hermana nos cuidaba cuando podía, mi hermana mayor, y yo estaba prácticamente solo, entonces, en la casa o sea no, no había nadie que me ayudara, que se sentara conmigo a hacer tareas y que me apoye, o sea no. Mi mamá me dio todo el apoyo del mundo, pero así como el apoyo financiero sobre todo no, porque el trabajo de ella no era mucho. (E18.M)

Si, si, si nos ayudamos lo que pasa es que, que resulta que mi mamá está estudiando un año menor que yo, está estudiando en parasistema también, y todos mis hermanos también, ellos habían estudiado más pero resultan que perdieron los títulos, ese es el problema de ellos, entonces ellos tienen que comenzar otra vez desde cero y yo los ayudo, y ellos me piden ayuda a veces pero es en matemática, y yo en matemáticas soy un asco (...) Mi hermano mayor, y mi mamá cuando podía. (E18.M)

No, yo lo hice sola porque mi mamá nunca me dijo a mi ponte a estudiar, nada. Primero porque un día me hicieron pasar en cuarto grado una pena y más nunca (ríe). Me hicieron pasar una pena porque no traje un trabajo y yo dije, más nunca, yo voy a llevar todas mis actividades. Y desde ahí, cada vez que me mandaban una actividad yo la hacía para que no me hicieran pasar pena, pero si es por mi mamá, raspo todo (ríe) (...) nunca me decía ponte a estudiar que esto y lo otro o ven pa' ayudarte con esto que esto y lo otro, sino que todo por mi misma, todo yo misma, lo hacía yo misma siempre lo hago yo misma. (...) Nada, nada... nada, ni siquiera felicitaciones (ríe) No, y cuando iba al colegio me decía, no bueno me felicitaron, me dijeron que ibas bien, más nada. (A16.F)

(...) por ejemplo este lapso, mi mamá no me felicitó ni nada, nada más me dijo "Ay sabes que me felicitaron porque fuiste la mejor de ahí, CECAL y sacaste buena nota" eso fue todo (...) ahorita si pero antes no, en primaria era un problema para que me fuera a buscar las cosas, porque no tenía tiempo que esto y que lo otro, claro yo no lo entendía antes porque estaba pequeña. (A16.F)

(...) y que mi mamá esté atrás mío..... no, nunca me ha gustado que mi mamá esté atrás mío, bueno aunque ella nunca me dice nada... Porque yo digo que si mi mamá estuviera un pelo más detrás de mío yo sacara más mejor nota, porque yo veo que hay mamás que le dicen a los hijos estudia, estudia y estudia y los niños no le paran... Yo tengo una amiga que la mamá anda encima de ella, estudia, estudia, estudia, estudia, estudia y ella no, yo no estudio nada y a mi me gustaría que mi mamá me pusiera a estudiar a mí. (A16.F)

Más apoyo, yo necesito como más apoyo de mi familia porque las otras personas es verdad lo que dicen pero ellos lo dicen porque ellos se han superado, entiendes tienen cosas, en cambio mi mamá, yo necesito más apoyo de mi mamá, apoyo de mi papá, aunque nunca tengo apoyo de mi papá pero más apoyo pues, que mi papá se acerque a mí y me diga las cosas buenas y malas me entiendes, que mi mamá se acerque a mi y me diga AY estás haciendo esto malo, estás haciendo esto bueno o equis cosa, que me de algún consejo porque ella nunca se me ha acercado a decirme esto está malo, nunca, me entiendes (A16.F)

Yo, de mi misma...bueno, yo siento que me hizo falta el apoyo de mi mamá y de mi papá (A16.F)

Si, aunque a mi mamá le dicen pero ella nada. (...) Yo necesito como un apoyo, un apoyo de mi mamá y mi papá, eso es lo que yo necesito... porque como te explico, si mi mamá me apoyara más y mi papá dónde no estuviera ahorita. Lo que me falta ahorita es amor, más... como más comprensión de mi mamá y todo, eso es lo que yo más necesito, más nada, lo que yo quiero es eso (A16.F)

E: Tú sientes que a ti el estudio no es algo que se te dificulte, sino la posibilidad de tener el apoyo de tus padres

P: Exacto, sólo eso (A16)

Si tenía apoyo, pero nunca me gustaba hacer las tareas. (S15.F)

Sí, él... Y mi mamá me ayuda a hacer las tareas, me explica, me revisa los cuadernos y a mi me gusta (...) Bueno... ella más bien... yo como era niña, lo que yo entendía porque no tenía mucho uso de razón, es que ella dejaba que yo hiciera sola las tareas para ver hasta dónde yo era capaz de hacerla y en lo que necesitaba le pedía su ayuda y ella me... me ayudaba.(S15.F)

(...) porque si le hubiese dicho ella me ayuda, ella me ayuda siempre a buscar los libros a hacer las tareas, pero yo no le decía, yo las hacía sola pues. (S15.F)

(...) pero ya ahorita mi mamá no es como antes, ahora yo le digo que no hay clase y ella llama a V (coordinadora de CECAL) para ver si es verdad. (S15.F)

Ay, eso ha sido más... ahorita más, todos me ayudan, todos están pendientes de las tareas, me dicen pa' ir pal' cyber a investigar las tareas, hasta mis primos me ayudan, todos, hacemos las tareas juntos y nos ayudamos entre todos.... (S15.F)

Porque mi mamá no podía conmigo, esté... eran muchos gastos económicos y ella tiene dos hijas más...(G16.F)

Con mi papá.... esté, bueno mi mamá es muy ella, que si libros o sea cualquier día o se los pido a ella o averiguo en internet o en libros, cualquier cosa, hago lo imposible por conseguir la información. Nunca he tenido problemas en cuanto a material para hacer las tareas... Y bueno, mi mamá, mi papá, mi hermana siempre son ... nunca he tenido problemas así con un tema o con alguna tarea porque siempre me ayudan.(G16.F)

(...) ehhhh, cómo te explico, en esos momentos de repetir, no se, las clases, toda esa falta, ellos hubiesen impedido que hubiese pasado esto (G16.F)

Al principio me ayudaba mi papá y después me empezaron a ayudar mis hermanos y después las hacía yo solo, cuando llegué a cuarto grado que repetí (P18.M)

Ahorita me ayuda mi hermana que está en la universidad estudiando Administración y me ayuda con algunas... con algunas cosas y los trabajos los hago yo en internet los días que no tengo actividades o el mismo martes. (P18.M)

No, antes me revisaban las cosas pero ya no...Mi hermano J.L me los revisaba antes que también estudia en la universidad... Pero ahora yo tengo que aprender a hacer las cosas bien y a esforzarme más, cada día más.(P18.M)

1.2.- Conflictos personales y responsabilidades familiares interfieren sobre el rendimiento académico

VERBATA
Bueno, me gusta la contabilidad aunque a veces me pierdo un poquito... Lo que pasa es que a veces no como en mi casa verdad, por estar apurada y todo eso y entonces cuando llego al salón, me duele mucho la cabeza, entonces están explicando y no entiendo nada. Pero cuando yo como ahí sí, entiendo ya más o menos. Inglés, me gusta más o menos aunque siempre la paso. Informática, en el primer lapso fue fatal para mí porque llegué al salón y la profesora me caía mal y lo que hacía era burlarme de todo el mundo, bochinchar y entonces no entregaba los trabajos ni nada, la <i>pasé</i> con 07. Porque sabe que la profesora me dio un chance para que me recuperara, cuando iba terminando yo mi prueba se fue la luz y se apagó y ella me dijo no, <i>préndela otra vez</i> y yo, pero profe... <i>No, hágalo otra vez</i>. Me quedaban como treinta minutos para terminar todo y yo le dije Profesora pero cómo yo voy a terminar todo eso. Y ella me dijo, usted lo tiene que hacer, usted prefirió fue bailar en vez de prestar atención y tal, entonces le dije que no iba a hacer nada y me paré y me fui y no quise presentar, entonces me aplazó con 07 nada más porque, por el poquito que hice. (A16.F) Trato de entregar todos los trabajos, a veces no los entrego porque tengo que cuidar a mi hermanito, y estoy pendiente de él también, haciendo cosas de la casa, y a veces no puedo hacer las tareas por eso (...) lo que pasa es que los dos mayores están en Barinas con la mamá de mi padrastro, y el mayor que tiene 19 está estudiando en el Zulia, para donde mi mamá se quiere ir, entonces yo cuido a mi hermanita que tiene doce y el que tiene un añito (A16.F) Como me sentía al principio, aunque pa' mí normal porque yo a todo el mundo le hablo... Para mí, adaptarme a los profesores nuevos, porque ya estás adaptada a la forma de ser de uno y llega otro, entonces no te adaptas a esa persona y eso es lo que más se me dificulta a mí. Sí porque se va un profesor, llega otro y me tienen enredada, éste explicó una cosa llega otro y explica otra y es una cosa toda loca ahí. Aunque yo trato de preguntar para que me expliquen. Por ejemplo esa profesora con la que estaba ahorita explica bien. Aunque a veces yo no entiendo contabilidad pero ella dice que el que no entienda, pregunte, el que no entienda pregunte (ríe) (A16.F) Es diferente a cuando tu sacas algo mal te sientes así como que los demás sacan más que tú (G16.F) Porque en estos días que yo no he tenido clases, no he venido a clases por motivos de problemas con mi sobrina (G16.F) (...) mis cosas familiares porque yo faltó más que todo por cosas familiares y que también uno se enferma, uno se siente mal, el autoestima y los problemas de nosotras las mujeres pues: la depresión o lo que sea, es lo más por lo que este.... uno puede faltar.(G16.F)

1.3.- Historias de múltiples repitencias marcadas por el conflicto familiar.

VERBATA
(...) y así fue desde primero hasta tercero, y repetí tercer grado, a no, no tercer grado no lo repetí, repetí fue cuarto, en cuarto (E18.M) Este... repito quinto... repetí quinto grado también (E18.M) En primer grado porque me quedé, no fue mi culpa porque fue culpa de mi mamá porque yo estaba chiquitita verdad y me quedé (...) Ajá. Entonces ese fue un año que no estudié. (A16.F)

Ah, okey, ya le explico el procedimiento... Porque mire... yo no sabía verdad, porque yo estaba pequeñita, yo todavía no sabía que tenía que cumplir o no verdad. Entonces faltaba mucho a clase porque mi papá y mi mamá peleaban mucho, entonces muchas veces no entraba a clases porque no me daban ganas y cosas así. En el tercer grado, este no lo perdí sino que dejé de estudiar por problemas con mi papá, él se quería separar de mi mamá entonces estaba que me iba con mi papá, que me iba con mi mamá. Entonces mi papá le pegaba a mi mamá, eso era demasiado horrible en esa época, tanto que yo me quería ir de mi casa pero estaba muy pequeña (ríe). Entonces luego pensé que me tenía que quedar con mi mamá porque con mi papá no era bueno, la verdad él era muy malo, entonces me quedé con mi mamá, después dejé un año de estudiar por eso, por problemas que tenía... Me pusieron a estudiar con mi papá, estudié como medio año, después me trajeron con mi mamá y estudié medio año. (A16.F)

Ah okey, en tercer grado cuando yo llegué, cuando estaba en el segundo lapso, cuando iba por la mitad, me sacaron de ahí y me fui pa' donde mi papá ... (A16.F)

En un colegio ahí pero no me acuerdo el nombre, por ahí por Cartanal, por ahí. E hice ahí lo que fue segundo lapso, medio y tercer lapso, pero eso no se cuenta porque nada más llegué hasta la mitad, entonces ese año no se cuenta. Después me fui con mi mamá y normal, o sea fue triste por eso por los problemas de mi mamá y mi papá. Por eso perdí dos años. (A16.F)

(...) y después pasé para primer año y no sé, no me sentía bien, repetí, después fui otra vez y volví a repetir, entonces me sentía así como mal y después me pasaron a CECAL. (S15.F)

Un cambio, ya no era lo mismo. (S15.F)

Por ejemplo yo me sentía extraño, no era fácil para mí. (S15.F)

Si me costaba hacer las tareas. (S15.F)

(...) así y ahorita yo me arrepiento, me arrepiento de haber repetido, porque estuviera... ay no, este año ya rayándome la camisa pa' pasa' pa' cuarto (S15.F)

Yo hice esfuerzos porque... porque yo se que los hice pero no se... nunca... yo quería sacar veinte en mis tareas pero nunca lo hice pues y como no tenía ayuda porque yo nunca le decía a mi mamá que me ayudara (S15.F)

Lo que pasa es que ahorita me arrepiento... (S15.F)

Bueno yo, cuando vine empecé a estudiar en el colegio normal, tuve que repetir cuarto grado porque no me habían encontrado cupo, pero sin embargo no volví a repetir más, salí de... de la primaria con ese grupo y comencé un liceo por allá por el 23 de enero donde vivo, el cual repetí dos veces puesto que no era, como te digo yo no rendía en el liceo, porque el liceo era muy exigente, y no, no rendí lo suficiente. (G16.F)

Yo estaba... perdón no es ese cuento, yo estudié ese año en un colegio, pero mi mamá me sacó de ahí por... no, el colegio era muy, ósea perdía demasiadas clases, y mi mamá decidió cambiarme, me retiró de ese colegio pero cuando me fue a inscribir en el otro era un poquito tarde, y no me podían pasar directamente para segundo, sino para tercero, y tenía que hacer directamente segundo ahí para ellos evaluarme ahí y después pasar para tercero y así fue, pasé normal. (G16.F)

Lo que me pasó a mi es que no tenía, no rendía muy bien, me sentía incapaz, me... mi mamá me... incluso hasta en psicólogo me llegaron a meter estando en el liceo porque hay psicólogo para todo, pero no, no servía porque ese liceo tiene un colegio y ese colegio tiene todas las

materias que se dan en liceo, ya nosotros no rendíamos ahí, nosotros entramos por palanca y era muy difícil saber todo lo que se ve en el colegio entrando de un colegio diferente.(G16.F)
Si, repetí porque yo no hacía nada, porque yo iba a puro, puro calentar pupitre. (P18.M)

Nada... distraía la clase y... en ese entonces nos habíamos quedados cinco... cinco compañeros (...)
Sí (...) Yo repito porque al principio nos hicieron una prueba pa' ver si sabíamos, entonces en la primera prueba saqué 23 y en la segunda saqué 9 y por eso no pasé y los otros también. (...)
No, yo iba a calentar pupitre cuando... antes de repetir..(P18.M)

1.4.- Una familia completa y unida como principal deseo.

VERBATA

Nada (ríe.) nada porque, porque para mi, mi familia es lo primero, después de Dios claro, pero mi familia para mi, mi mamá, mis tres hermanos, es lo, lo primordial. (E18.M)

Que mi mamá y mi papá estuviesen ahorita juntos, porque eso es lo que yo siempre he deseado y que me apoyaran más (A16.F)

(...) que mi mamá y mi papá no estuvieran peleando todos los días, que no me fuera queda'o ni nada por el estilo y todo normal pues. (A16.F)

Ah...,claro, yo pienso que sí, que si mis papás hubiesen estado más juntos y me hubiesen apoyado uffff, yo pienso que sería la mejor alumna de todo (ríe) Cambiaría demasiado todo (A16.F)

Ay, lo primero, que mis padres estén juntos, lo veo tan... o sea es imposible porque ya se divorciaron pero es lo que yo más quiero, lo que más querría yo, que mis padres estén juntos, así sea conmigo o no sea conmigo, pero eso es lo que más me gustaría.(G16.F)

De mi familia..... mira.... este..... de mi familia..... no sé, no yo creo que hubiera más comunicación entre todos, porque así como mis padres que así no vivan juntos hablan en las tardes, mi hermana y yo casi no nos tratamos y mi hermano siempre se la pasa en la calle porque tiene moto y eso es una distracción para él y la universidad, aunque ahorita a su hija, mi sobrina, la tiene hospitalizada pero gracias a Dios ya el tiene más ocupación, trabaja y estudia y hay un poquito más de comunicación pero la verdad quisiera que hubiera más comunicación y respeto (G16.F)

(...) en cuanto a que desearía que mis padres estuvieran juntos, sabes eso te motiva a que tu no te decaigas de esa manera, como me pasó a mi y ... cuando ellos están en pareja, padre y madre son una sola cabeza que es capaz de hacer lo que sea por sus hijos y estoy segura de que ellos harían por mi lo imposible para que yo nunca estuviera así....(G16.F)

Que no hubiera tanta... porque a mi me mataron un hermano que había caído en las drogas y que lo mataron en la cárcel... (...) Sí, tenían muchas peleas con mi hermano... siempre peleaban... Yo... yo pienso que las peleas no resuelven nada y que las cosas hay que resolverlas hablando.(P18.M)

2. DIFICULTAD PARA ORGANIZAR TEMAS ACADÉMICOS

2.1.- La historia escolar es difusa, llena de dificultades y múltiples cambios.

VERBATA
(...) y mi historia allí al principio fue mala, porque yo era un niño un poco, este..., desadaptado, yo era a veces agresivo, era muy desaseado, aunque me da pena decirlo era desaseado y a veces era buen estudiante (...) y después cuando repetí cuarto, ya cambié, ya comencé a cambiar, comencé a ser un alumno más responsable, eh, con decirte que cuarto lo pasé con B, cuando había repetido cuarto (E18.M)
Desde preescolar, bueno, que yo me acuerde, desde pequeña.. Desde preescolar preescolar o desde que llegué a primaria, a primer grado? (...) No me acuerdo (...) Comencé a los siete años (A16.F)
En primer grado ay yo era como media aguevonaita (ríe) no tenía muchos amigos porque me decían que era, que yo era muy callada y no hacía nada, pero es que no me gustaba bochinchar y de estudiante estudiante era bien, yo me considero que estaba bien, en el colegio hacía todo, cumplía mi deber y todo lo demás. En tercer grado, normal también, me iba bien también, los profesores también me cayeron bien y no tuve casi amigos, si tuve pero más o menos, siempre me la pasaba con dos o tres, no con todo el salón sino con mi pocos me las juntaba. Este... en sexto también me fue bien, me iba bien y era buen alumna, era excelente alumna y cumplía todo pues y por qué me pusieron en CECAL, le explico eso también? (A16.F)
Tenía cosas negativas (A16.F)
No, para nada, tenía mis amigas, tenía mis amigos, eso me ayuda a estar bien. Me gustaba el colegio porque era bueno, me gustaban los profesores. (A16.F)
Yo empecé a cambiar desde sexto, porque antes yo era una niña que no hablaba con nadie, yo era como calla'ita, no me gustaba estar con nadie, ni estar peleando, ni nada por el estilo o sea, estaba pendiente de otra mente, de jugar muñecas y ellos tenían otra mente entiendes. (A16.F)
La escuela, todos los años normal. Iba bien en la escuela desde primer grado hasta sexto, sacaba buenas notas. (S15.F)
Estudí en el Olaso, me gustaba mucho estudiar porque yo era buena alumna, sacaba puro A y B, yo era buena estudiante (...) Bueno, era bien porque nos trataban bien los profesores y los compañeros también... (S15.F)
Me jubilaba y le decía a mi mamá que no había clase y ella me creía, (S15.F)
Antes no les paraba a las clases cuando estaba en séptimo, cuando repetía, no les paraba... me quedaba así (hace gesto de pérdida), no entendía... (S15.F)
(...) hice desde segundo hasta cuarto, después de cuarto salgo de ese colegio y me meten en otro porque vivía con mi padre, mis padres están separados y ya cuando voy a pasar a cuarto grado... a quinto grado me inscriben en otro colegio y ahí hice quinto y sexto normal.(G16.F) Ahhh... decidí irme a vivir con mi papá y a él se le hacía muy difícil traerme de mi casa. (G16.F)
(...) porque ya empiezas, como decir, la etapa de la adolescencia y tienes que... empiezan los amigos, empiezan las fiestas, la echadera de broma y eso te desconcentra y ya no transmites ganas de estudiar sino de echar broma, vienes al liceo pero a echar broma.(G16.F)

Nooo, yo me conocía a todo el liceo y ese liceo es grandísimo, el Jesús Obrero, en ese liceo los conocía a todos y si no y si no estaba aquí, estaba allí y si no me encontraban aquí me iba pa' otro lado y ahí echaba broma (G16.F)

Sí, mi hermana estudiaba aquí... Nosotras empezamos a estudiar, desde que yo me mudé con mi papá empezamos a estudiar juntas, desde quinto grado, menos en séptimo que estuvimos en el mismo nivel pero no en la misma sección, pero era lo mismo, o sea, yo era floja, ella era floja, como que se nos pegaban las cosas, si yo no hacía nada ella tampoco, fuimos como... como gemelas, de hecho nos dicen gemelas, morochas y eso... por eso también ella está aquí, aunque ella rindió menos que yo y la sacaron, a ella la sacaron del liceo antes de que terminara clases y en cambio yo terminé las clases completas... ella nunca terminaba porque mi mamá la sacaba. (G16.F)

(...) por más que sea.... este.... A mi no me gusta estar sin hacer nada y antes así, hacía deportes, incluso hacía deportes estando en el colegio y... no me gusta estar sin hacer nada (G16.F)

En cambio en el otro liceo tenía que aprender todo al caletre y después no me acordaba, hacía chuleta y ...(G16.F)

Hasta séptimo, estando en séptimo me salí... Practicaba atletismo, pero todos los entrenamientos son en la tarde y los profesores que yo tenía dan clase en las tardes no he averiguado en otras partes pues porque no he tenido el interés de otra parte sino que me gusta esa escuela, aunque sería bien experimentar con otros profesores... Yo estaba ahí en el pedagógico, donde está la universidad pedagógica, en frente, en el estadio que está ahí, ahí practicaba yo.(G16.F)

(...) el liceo donde yo estaba quedaba como a tres cuadras de mi casa (G16.F)

Bueno yo, yo estudio aquí porque yo estudiaba en un colegio especial, yo he sufrido, sufría de convulsiones, me dieron convulsiones tres veces, de.... de... Primero, de preescolar a sexto grado estudié en el Instituto Psicopedagógico La Paz, ubicado en el Paraíso... este... no me quisieron dar la beca allá y entonces entré al sistema CECAL (P18.M)

(...) no me quisieron dar la beca y comienzo a estudiar en CECAL.. (...) La beca del Seguro Social para seguir estudiando allá (...) Porque a mi me hicieron una prueba y no la había pasado y por eso no me dieron la beca.(P18.M)

Bien, yo nunca le falté el respeto a ninguna profesora, y nunca llegué a firmar el libro de vida (...) Mis notas eran.. cuando me hicieron un examen mi nota fue la más alta, fue de 23 puntos y todas mis materias allá las tenía pasadas.(P18.M)

(...) porque yo desde que era pequeño... eh... sufrí mucho con las convulsiones que me daban (...) La primera me dio cuando pequeño, perdía el conocimiento y la segunda me dio cuando tenía ocho años, estaba en mi casa y duré tiempo hospitalizado y la tercera me dio haciendo mercado que se me durmió la mitad del cuerpo, la parte derecha del cuerpo, eso fue a los quince años... Yo tenía chequeos allá en la Florida y de ahí me remitieron pa' Sebucan... La última cita la perdí porque me iban a transferir pa' Sebucan, tengo que ir a Sebucan pa' que me vean.(P18.M)

2.2.- Dificultad para mantenerse en una actividad o iniciar actividades nuevas.

VERBATA
No, no, no porque no se, porque me daba flojera, no me daba flojera sino que no lo hacia pues. (E18.M)
Hacer otras cosas, o se me olvidaba y no hacia las tareas. (S15.F)
Ah... yo no entraba, o a veces me quedaba dormida, no quería venir a la escuela, y cuando me pedían la tarea yo decía que no la hice, y no me daban chance para traerla mañana (S15.F)
Si... yo digo que es por flojera porque yo si puedo, yo pienso que me va bien pero yo si puedo, no es que jay, no puedo no quiero; por lo menos ahorita yo siento así (S15.F)
Y mi mamá siempre me preguntaba, <i>te mandaron tareas</i> y yo le decía no, no me mandaron y mi mamá venía a hablar con J (profesor guía) y yo nunca hacía las tareas. (S15.F)
No me gustaba, me daba pena (...) Sí, mi mamá siempre me ayudaba pero lo mío era flojera, por no decirle a mi mamá. (S15.F)
No sé, no quería estudiar, no me gustaba, me daba flojera para'me en las mañanas pa' ve'nir ... No sé, había algo que no me gustaba... no sé, no quería estudiar (...) Estar en mi casa, más nada. (S15.F)
Mira, la característica común de los adolescentes cuando entran al liceo: la flojera, eso es lo que nos ataca a nosotros.(G16.F)
Porque era difícil, me raspaban, a veces pasaba bien, pasaba, pero otras no, raspaba y los exámenes de lapso no los presentaba o si los presentaba los raspaba y no... no hacía casi nada.(G16.F)
(...) pero cuando estaba en el salón más que todo si prestaba atención pero no retenía, no, no, no tenía la capacidad para retener mucha información y me perdía por completo.(G16.F)
Sí, aunque los profesores me decían <i>no, tu vas a pasar, tu vas a pasar, tu vas a pasar</i> , pero no, las notas... cada día las notas tenía menos notas, este... no entregaba los trabajos por flojera o este... no estudiaba, lo que hacía era repasar y nada...(G16.F)
Me regañaban.... me regañaban o me ponían a hacer la tarea o si no cuando llegaba a mi casa me acostaba a dormir ...(G16.F)
No estoy en deportes porque estoy en las clases y los entrenamientos son en las tardes y se me hace difícil pero quiero seguir practicando. (G16.F)
(...)pero no estar sin hacer nada pues, que es lo que a uno también lo tira al piso, a la cama pues, a no hacer nada, es el uno sin estar ... hacer nada, sin una ocupación diaria. Uno tiene... ponte, un taller, una actividad, un deporte eso a uno lo mantiene activo, a seguir haciendo, pero mientras uno esté en un rato libre y uno se va, el no hacer nada lo pone a uno, cómo te digo, inválido pues, le quita el ánimo.(G16.F)
(...) me he quitado el ánimo que he llegado a decirme a mi misma que no quería estudiar más, hoy vine porque ya son varios días sin venir al liceo y cónchale por más que sea ya estoy en la recta final, no me puedo echar para atrás y es necesario seguir.(G16.F)

Mira, el no tener actividades, estar sin hacer nada, solamente en una rutina diaria, de ir para allá y venir a uno lo pone flojo, o sea, el cuerpo se decae, no es lo mismo que tu estés haciendo una actividad diaria, que te activa, hacer esto, aquello, un trabajo, un deporte, este.... tengo que ir a entrenamiento. Pero ahorita aquí, ir al hospital como es mi caso esta semana, ir al hospital y regresar a mi casa, ir a donde mi abuela en la tarde, no es lo mismo a lo que te estoy explicando, es muy diferente.(G16.F)

Ya yo ir al liceo y visitar a mi sobrinita al hospital, ese caso, ya es diferente, hago mi rutina diaria y hago con lo que tengo que cumplir ahorita que es lo de mi sobrina.(G16.F)

A veces me arrepiento de no haber ido pero las condiciones... no puedo y no puedo ir, no me siento con ganas de ir al liceo y no voy...(G16.F)

(...) y de allá para acá uno tiene que está' pila, no es que te vas a dormir en la camioneta porque no sabes si te pierdes y eso es más lo que me mantiene activa y este... a la hora, a la hora de entrar al liceo.(G16.F)

Que no hacía nada, no hacía las *asignaturas* ni, ni trabajaba en casa.(P18.M)

Porque no he encontrado una escuela de música y además porque tengo... yo no pronuncio bien algunas palabras (...) Pero... eh, es por el tiempo, porque aquí tenemos dos días que tenemos que ir en la mañana para la pradera y en la tarde tenemos clase aquí. Los martes tenemos que ir pa' allá pa' la pradera y de lunes a viernes tenemos clases aquí. Y los sábados tengo curso de contabilidad allá arriba en la pradera, de 9 a 11:30...(P18.M)

No porque van a ocupar todo mi tiempo y no lo quiero ocupar porque si hago las pasantías tengo que estudiar de noche y no me va a quedar tiempo para estudiar. (P18.M)

Porque yo se cosas de mecánica, porque yo anteriormente estaba en un transporte, cuando estaba en La Paz y el chofer del transporte me enseñó mecánica y yo sé un poco de mecánica por él...Pero no la estudio porque la mecánica es muy... uno tiene que... siempre tiene que estar con las manos llenas de grasa (...) Que no me gusta ensuciarme (ríe).(P18.M)

3.- FUNDAMENTOS PARA LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

3.1.- La sobre-edad: un criterio que define la salida del sistema regular.

VERBATA

(...) ahí fui, ahí bajé bastante, ya cuando pasé quinto, pasé a sexto, ya en sexto no lo repetí pero estuve en sexto a los 15 años, y fue difícil para mi, porque las diferencias de edades y eso, era motivo de burla, y por eso fue que yo repetí... (E18.M)

(...) ya después en sexto grado me salí de la escuela, porque ya estaba mayor y quería meterme en un sistema como este, pero en esa época no encontré nada así que me puse a hacer varios cursos en el INCE. Hice curso de soldadura, cursos de albañilería y curso de... no me acuerdo. Creo que era de herrería, hice tres cursos en el INCE. (E18.M)

(...) porque nos ven diferentes a ellos, mayores y entonces por eso no me gusta estudiar aquí. (E18.M)

Si, porque primero somos mayores, verdad, que ellos, y tenemos un grado menor, y además

que... este la gente de CECAL, somos más maduros, porque somos mayores, y hemos vivido tal vez cosas que ellos no han vivido. (E18.M)

Después regresé al Olaso y estudié cuarto, quinto y sexto. Cuando llegué a sexto me pusieron en CECAL por la edad, porque ya estaba muy grande. (A16.F)

(...) y ahorita estuviese en quinto año, ahorita con esta edad, pero ya no puedo hacer nada, sólo seguir adelante.(G16.F)

3.2.- La educación alternativa: Una oportunidad que deciden otros.

VERBATA

Si mi hermana mayor, mi hermana mayor que ella estaba haciendo un curso en SUPERATEC, y ella me informó, y yo me inscribí. (E18.M)

No porque el profesor Frank, lo conoce?, Frank, nos había dicho a un grupo que a partir de los 15 años se iban para un CECAL, entonces yo le pregunté qué era CECAL y él me dijo que era algo parecido a un parasistema donde nos ayudan y eso, por la edad y eso. Y yo lo tomé bien pues, si me pusieron ahí, me pusieron. Él me dijo que esto me iba a ayudar bastante que esto y lo otro y así no me iba a tardar tanto en los estudios y entonces le dije que estaba bien y me inscribieron. (A16.F)

(...) aunque para mi era mejor, porque como dice el profesor porque así no me retrasaba en los estudios, me metí por eso. (A16.F)

Fue bien pero no me gustó algo, el uniforme. O sea, a mí me gusta CECAL porque lo tratan bien a uno, te dan oportunidades para las tareas, te explican, todos somos unidos y la verdad me gusta mucho y..., no sé, me gusta mucho, pero lo único que no me gusta así es el uniforme, me gustaría que fuera así como el de aquí (refiriéndose al colegio regular). Y bueno, cuando paso a CECAL, J (profesor guía) habló conmigo, me preguntó que qué quería hacer, y yo le dije, bueno no sé J., y él me dijo, bueno hay aquí en las tardes CECAL y él me explicó. Y yo no sabía nada porque siempre salía a las doce y la verdad no estaba pendiente de CECAL. Y él me dijo que era bien para mí, para los que querían estudiar que tenían después de 15 y, hablé con mi mamá y le dije que me diera una oportunidad para... que yo quería volver a estudiar y bueno, ella me la dio y me inscribí porque yo quería estudiar. Mi mamá me dijo *pero tú quieres estudiar? Porque yo no voy a gastar más real, dime la verdad* y yo le dije que sí, que yo quería estudiar y ahorita estoy sacando buenas notas. (S15.F)

Uy si, fue así los dos años... Pero yo llegué y le hablé de CECAL y me dijo que sí y a mi me gusta y a ella también. (S15.F)

Séptimo, después mi mamá se enteró que hay... liceos para educación adulto, educación adulta. (G16.F)

Ellos siempre decían que me iban a poner a trabajar o cualquier cosa, pero yo después, casi terminando el liceo tenía la opción de CECAL y mi mamá optó por esto pues.(G16.F)

Bueno, ella primero nos consulta, nosotras aceptamos o no, también la distancia, el camino y... bueno.... nosotras aceptamos, porque era una oportunidad más para estudiar, no íbamos a quedarnos en la casa sembradas cuando tenemos la oportunidad de estar aquí.(G16.F)

Porque mi papá me dijo a mí, porque lo anuncian por la radio, en am 1550 creo, que es la de Fe y Alegría (...) No, sólo supo por la radio (...) Me dijo que en la Católica estaban dictando unos cursos y estaba CECAL que me permitía terminar el bachillerato y entonces yo fui con mi papá pa' allá arriba y me inscribí. (P18.M)

3.3.- Se opta por un sistema de educación similar al regular.

VERBATA
No yo quería meterme en un parasistema, pero no encontraba nada que me gustara, porque yo no quería estudiar los sábados, me parecía que era muy, era muy poco estudiar los sábados nada más y seis meses de paso, entonces yo estaba buscando era algo como esto. Como un liceo regular pero para gente de mi edad, para alumnos ya...rezagados, y bueno lo encontré y ya llevo dos años en esto. (E18.M)
(...) este, parecido a lo que se hace acá, pero el que más se acercó así a clases normales de lunes a lunes era este porque los otros eran tipo cursos, pero puros sábados, y este averigüó aquí arriba, me inscribió y empecé hasta ahorita y me ha ido relativamente bien.(G16.F)
No, no yo lo hice con ella, yo le dije a ella, ella misma vino y me inscribió (...) porque buscábamos los dos, y no, no encontrábamos algo que, cuando encontrábamos algo ella no quería, porque encontrábamos era los sábados, bueno entonces cuando encontramos esto, fue justo el momento, esto es lo que estaba buscando. (E18.M)

4.- PERCEPCION ANTE EL SISTEMA DE EDUCACION ALTERNATIVA

4.1.- Sensación de exclusión por parte de los alumnos del liceo regular.

VERBATA
(...) eh no se, esto quién lo va a escuchar? (ríe)... Bueno si le soy sincero este liceo nunca me ha gustado, en realidad cuando yo entré a CECAL pensé que las clases iban a ser en otro lado, pero este liceo no me ha gustado por... por el... no se, por el ambiente, no me gusta el ambiente, y no me gusta tampoco los alumnos, siento que a veces son despreciativos sobre todo con nosotros los de CECAL. (E18.M)
No se, la actitud de los alumnos sobre todo, son muy sobrados, y a veces... no se... creo que no me llevaría bien aquí con un grupo de alumnos normales. (E18.M)
Y los niñitos se me quedaban viendo raro, y yo pensaba en lo que me dijo el profesor, que iba a estar bien y decía bueno vamos hacerlo. (A16.F)
Si los niñitos de aquí, se nos quedan viendo feo a nosotros, entonces eso es lo que me da pena, al principio me daba como pena, porque yo conozco a todo el mundo de aquí, muchos estudiaron conmigo en el Olaso y algunos viven por mi casa o equis cosa, entonces me sentía como extraña (A16.F)
(...) y así me da pena con los que yo estudié y que digan <i>ay esta está estudiando en CECAL, séptimo otra vez</i> , me da pena (S15.F)
Si, porque no nos dan las mismas materias y... el uniforme también y... en el liceo hay bastantes alumnos pues en cambio aquí hay pero más o menos (...) No se, es que a mi me gusta estar uniformada, bien arreglada para venir para el liceo, no me gusta estar así con un pantalón para venir para acá... me da como pena, no sé me da pena que digan <i>ah, ella es de CECAL</i> , o que yo vaya bajando de mi casa y me digan <i>ahí que estudias tú y me vean de arriba pa' abajo</i> , me da pena pues. (S15.F)

Y del liceo, supongo que es igual, yo por lo menos no conozco a nadie y tampoco tengo interés en conocerlos pero por lo menos nosotros estamos centrados en lo que queremos.(G16.F)

Pues porque siempre hay unas personas que te discriminan, hay otras que te quieren así como un trato superficial y hay mucha gente sifrina y uno siempre tiene, este... indicios que hacen que no quiera conocer a las demás personas y sabemos como se caracterizan aquí, ya los conocemos de vista y al verlos de vista uno no los quiere conocer de trato, por lo menos yo no estoy interesada en conocer a nadie de aquí.(G16.F)

4.2.- La diferencia con el sistema regular está en el contenido y la manera de evaluar.

VERBATA
Si porque ellos ven por ejemplo, nosotros vemos en mayor parte, la parte de la contabilidad, vemos sobre todo contabilidad, prácticas de oficinas, documentos mercantiles e informática, que son las materias del oficio y las otras materias son la parte integral, inglés, educación física, castellano, integral que son varias materias en una, que si geografía, historia, etc. (E18.M)
Yo pienso que es casi igual, lo que pasa es que a nosotros desde séptimo nos dan cosas de cuarto año; ellos no ven contabilidad por ejemplo, por eso es diferente. (A16.F)
(...) este... el aprendizaje es diferente, la manera de evaluar, la manera de explicar (G16.F)
Si hay diferencia, allá, este... cómo te explico, allá en ese colegio, en ese liceo, este... uno veía la materia en el colegio, cuando tu llegabas al liceo lo único que tenías que hacer era avanzar en diferente nivel; aquí es diferente, aquí te explican, repasan, te evalúan para ver cómo estás tu y dependiendo de esa evaluación te van haciendo las demás cosas; depende también de nuestra capacidad porque hay unos que no tienen mucha capacidad (...) Exacto, es así, aquí depende del grupo. (G16.F)
No es lo mismo pero a la vez si, porque aquí se ven las mismas materias, es el mismo sistema y los objetivos son los mismos. Lo otro es que la evaluación, o sea, la forma de evaluación es distinta. En un colegio regular se trabaja el 70% en evaluaciones continuas y la prueba de lapso es el 30%. Aquí es al revés, el 30% son evaluaciones continuas y el examen de lapso es de un 70%, y aunque parezca más difícil, para nosotros es más fácil, bueno a mi se me hace fácil y no es que yo estudio, yo lo que hago es que repaso (...) pero este... aquí es diferente, aquí... doy más, me siento menos tapada, retengo más y todo es diferente al liceo regular.(G16.F)
Sí... Bueno no es tanta la diferencia porque ahorita La Paz se unió con IRFA y están dando lo mismo que nos están dando a nosotros...(No. En la edad y en la mente de nosotros que piensa diferente. Ellos tienen una mentalidad diferente a la de nosotros (...) Que ellos piensan diferente a nosotros, nosotros pensamos diferente a ellos, no me se explicar. (...)

4.3.- La vivencia dentro de la educación alternativa resulta positiva.

VERBATA
El procedimiento de CECAL me encanta, demasiado bien, me gustan todos los profesores, he vivido cosas que nunca las había vivido. (...) el Profesor Wilmer nos lleva para eso de recreación y cosas así, entonces me gusta jugar con los niños y todo eso. He conocido más gente que no conocía... Hace una semana fuimos para la Rinconada y había niños de todos los colegios. (A16.F)
Sí, ya hemos ido dos veces y me encanta. Entonces también estoy en una broma de

confirmación y más nada, me gusta CECAL y los profesores también (A16.F) Me gusta porque nos tratan bien y aquí en el Andy también nos tratan bien, nos dan apoyo, hablan con nosotros. Ahora le entiendo, le paro más a las clases. (S15.F) Y ahorita si entiendo, yo le pongo atención a las clases, me siento sola porque si me pongo en grupo no entiendo nada. Por ejemplo ahora yo me siento así aparte, adelante, para poder entender. Si no entiendo le digo a los profesores que me expliquen y me vuelven a explicar (S15.F) Los profesores son chéveres, explican bien, dicen <i>si no entienden, díganme, así sea tres veces, cinco, pero díganme y yo les vuelvo a explicar, así nos tengamos que quedar hasta las seis de la tarde, nos quedamos explicando</i>. Y nos explican, y si no entendemos nos vuelven a explicar. Si en una prueba por ejemplo uno no sabe, los profesores te dan otro chance. Por ejemplo si a uno no entrega la tarea, aunque yo siempre entrego mis tareas porque las hago el mismo día que las mandan, pero bueno, si no lo haces, nos dan oportunidad y así, cosas así. (S15.F) Fue como un giro de 360° porque todo fue diferente, si allá era la más bruta, aquí era la más inteligente, de hecho soy la más inteligente, en cuanto a nivel académico soy la primera de aquí de CECAL... este... hasta el año pasado, en séptimo y ahorita en octavo (G16.F) (...) nos tienen... a pesar de ser adultos, manejamos la situación un poquito más allá, nos ponemos de acuerdo si hay que hacer trabajos, nos ponemos todos de acuerdo en hacer algo y lo hacemos más rápido.(G16.F) (...) y... es muy bueno porque he visto mi.... la <i>mejoración</i> que he tenido en relación con los dos años anteriores.(G16.F) Pero ya aquí es diferente porque sabes que tu eres así... que la nota que sacas es tuya, no te la están poniendo sino que tu te la estás ganando porque la estás haciendo tu y no que te estás copiando o cualquier cosa...(G16.F) No, porque aquí todo el mundo se esmera por obtener lo que quiere, aquí si uno necesita ayuda el otro te la presta, el que tenga más problemas o que haya faltado se acerca a la persona que no ha faltado o que tenga más conocimiento del tema, siempre, como somos poquitos, tratamos de hacer todo en grupo y nos ayudamos mutuamente entre todos.(G16.F) (...) y ahí empecé a estudiar contabilidad, prácticas de oficina, documentos mercantiles.(P18.M) Bueno porque yo al principio, cuando entré aquí, yo... yo no hablaba con nadie y entonces aquí el Prof. W me dijo que tenía que desenvolverme más con los demás compañeros y ahora me desenvuelvo más aquí en CECAL que lo que me desenvolvía en La Paz (P18.M) No... La Hermana M. que... que agarró este sistema para ayudar a todos ... a todos los que han dejado los estudios, así como a todos los compañeros que están allá abajo (...) Bien, son chéveres, tratan bien a ... a ... a... no nos tratan mal a nosotros y ya.(P18.M)
--

4.4.- Dificultad en el proceso de aprendizaje por la poca permanencia del docente.

VERBATA
En cuanto a los profesores nosotros hemos tenido muchos problemas porque siempre se van, todo el tiempo se están yendo, siempre son cambiados, entonces ahorita tenemos, por ejemplo este es nuevo, apenas es su segunda clase, y ya es como el quinto profesor de castellano que tenemos, entonces eso es un problema, a veces se van porque no están contentos con el sueldo, otras veces por roces con la coordinadora, y se van, pero siempre por razones

similares, por falta de tiempo, falta de transporte.(E18.M)
 (...) aunque también tenemos problemas de que se van algunos profesores entonces vienen otros, no nos dan la nota completa, entonces llega el otro profesor y entonces estamos todos como enredados (A16.F)

Sí, eso es lo que me gusta así pues, de CECAL no me gusta eso. Entonces llega uno y pregunta qué les explicó el otro profesor, uno le dice y explica otra cosa, luego llega otro profesor y explica otra cosa, entonces estamos como cónchale, entonces lo que tienen los profesores es que explican, algunos explican, cada uno tiene su modo, o sea, me entiendes (...) entonces hay algunos que yo les entiendo y otros que no les entiendo. (A16.F)

Bueno lo negativo de CECAL son los profesores que van y vienen, que están en una clase, después no están en la otra, explican... cómo te explico llega uno y te explica un método y después llega otro y te explica diferente y uno se pierde pues, es lo único que no me gusta. (A16.F)

Y así... el pago de los profesores porque muchos se van por el pago y el trato de la coordinadora de nosotros, eso es lo que me han dicho y es lo que cambiaría porque se han ido muchos profesores... Mira, en contabilidad nosotros la estamos viendo más ahorita en el tercer lapso porque no teníamos profesor y bueno este (G16.F)

(...) no todos los profesores tienen la misma manera de explicar ni de tratar a los alumnos, un mismo profesor, tu te adaptas a él y sabes cómo es él, cómo es el trato y sabes cómo manejar la situación en el caso de cualquier problema y ya es diferente. Pero si llega otro es como empezar desde cero, porque te tiene que evaluar, tienes que conocerlo y empezar todo un recorrido hasta conocer al profesor. (G16.F)

Que... nada, me gusta todo. Pero que la Hermana M. tiene un carácter muy fuerte, eso es lo que no me gusta de CECAL... No nos regaña sino que nos dice las cosas de una manera con su cara, ella tiene el carácter muy fuerte.(P18.M)

4.5.- Preferencias hacia el buen trato y estabilidad docente.

VERBATA
Y de resto, cambiaría a la profesora Z que era muy gritona, ay no... (ríe) y algunos alumnos que eran muy odiosos, que se metían mucho con uno porque a juro uno tenía que ser como ellos eran, alborotados y todo lo demás y tal... (A16.F) Tampoco, nada, de ninguno... (S15.F) (...) sobre todo respeto, creo que es lo que hace falta también en los colegios (G16.F) Del colegio, bueno, este... la responsabilidad de los profesores. Por lo menos ahorita, la profesora no nos puede dar clases los jueves y eso es tiempo perdido para nosotros, nosotros tenemos que recuperarlo y en qué momento lo vamos a hacer si no nos puede dar clases los jueves... Del colegio, del liceo, cambiaría los profesores, el tiempo que no nos dedican completo, hay unos que si pueden, otros que no.(G16.F) (...) de hecho en el colegio, en el liceo, cambiaría el horario de los profesores porque la verdad es que tanto cambio de profesores nos motiva menos a seguir y este... (G16.F) De la Paz cambiaría a una subdirectora porque a esa subdirectora no le gusta que hagan nada (...) Porque las cosas que hacían antes ella no deja... bueno, no la cambiaría a ella, la dejaría porque la anterior subdirectora dejaba que la gente hiciera cualquier cosa, ahora ella puso más reglas; ahora ese colegio tiene cámaras y no pueden hacer ciertas cosas que hacían antes (...) Una vez, unos muchachos se fueron al centro comercial que está por la plaza Washington,

subieron al centro comercial y tuvieron relaciones sexuales y ahora a ellos los grabaron y por eso pusieron cámaras este año.. En ese sentido la dejaría a ella y no cambiaría a nada de La Paz. y de CECAL tampoco.(P18.M)

5. EL CAMBIO: UN DESEO Y UNA DIFICULTAD

5.1.-La humillación, la flojera y la repitencia como elementos que se desean cambiar de la historia escolar.

VERBATA

(...) qué cosas que yo pueda cambiar, bueno no cambiaria a mi familia por nada del mundo, tampoco cambiaria el lugar donde nací, porque gracias a dios... tal vez mi niñez fue un poco dura (ríe.) pero he visto peores, he visto peores personas, o mejor dicho gente que ha pasado peores cosas, lo que cambiaria sería un poco mi personalidad, porque ojalá yo hubiese sido como soy ahora, yo ahora trato de ser lo mejor que pueda pues, en cambio antes era muy dejado, y por eso muchas veces fui humillado por mis compañeros, por como iba a la escuela, y eran cosas que se salían de la mano de mi mamá, porque ella me dejaba la ropa limpia, pero a mi no me importaba, iba sucio a veces hediondo, y fue muy duro, fue duro, no llevaba las tareas, el uniforme lo llevaba sucio y no era culpa de mi mamá porque ella me dejaba todo listo, en realidad yo era el que... el que hacia las cosas mal. (E18.M)

Pero muchas veces lo hice (ríe.) por flojera, entonces me llevaron a ser lo que soy hoy, y ahora trato de hacer lo mejor posible, de aprender todo lo que pueda, de aportar también a la gente que veo... pero no te he respondido la pregunta (ríe.) no he respondido la pregunta, que cambiaria si pudiera retroceder el tiempo... yo diría que yo cambiaria... mi niñez, mi niñez en la escuela, mi niñez escolar, eso cambiaria, el trato que recibía de los otros. (E18.M)

(...) y que ningún grado me quedara, porque ahorita estaría yo en noveno, o sea con mi grupo que yo tenía antes en mi primer grado, este... qué más, tener buenas notas y seguir para adelante, normal como lo he hecho, normal (A16.F)

Qué cosas cambiaría... que... no me *fuera* jubila'o..., estudiaría más, *poniera* de mi parte, me pararía temprano para venir para la escuela, no faltara....(S15.F)

De mi.... bueno nada porque... este.... me quiero como soy, fea, bonita, gorda, flaca, negra morena, blanca, fea, me gusta como soy y a la gente también le agrado y esa es una característica que a uno también le sube la autoestima y la verdad que de mi no cambiaría nada, bueno si cambiaría algo, por lo menos un poquito del orgullo que tengo (...) pero de verdad, no cambiaría nada. (G16.F)

De mi historia escolar.... mira... los malos ratos que he tenido, los problemas así más que todo, los problemas que tengo a veces así para no asistir a clases, estar continua en mis clases, tranquila, atenta, sin faltar, sin... sin dudas, sin peros... sin nada quitar esos problemas (G16.F)

5.2.- Dificultad para contar historias alternativas acerca de su vida escolar.

VERBATA
(...) (Ríe) probablemente no, no creo que no, creo que, estaría tal vez.... en algún liceo normal, y creo que no me gustaría porque si no hubiera vivido estas cosas no fuera lo que soy ahora (ríe.) (E18.M)
No.... me va a hacer llorar..... (Llora)..... (S15.F)
Mira creo que no, porque si yo retrocediera el tiempo y fuera más activa, este...(G16.F)
No haber repetido cuarto grado y... y más nada... (...) Me costó mucho repetir pero no le paré (...) Pues si, el tiempo se va volando porque hace dos años yo estaba en sexto...(P18.M)
No. (...) Estaría todavía en La Paz porque... no estuviera ni en CECAL ni en La Paz porque estaría estudiando en un curso de mecánica.(P18.M)

5.3.- Necesidad de ascender socialmente y sensación de incapacidad para lograrlo.

VERBATA
(ríe) bueno yo soy una persona con muchas ganas de aprender, con muchas ganas de trabajar, con buenos valores, buenos principios, y con... muchas ganas de... aprender en esta vida, y de avanzar, yo quisiera por lo menos, no es que repudie de donde vengo, nunca lo haría y nunca lo haré tampoco, pero yo quisiera no se vivir en un lugar mejor, tal vez, yo tengo como el sueño americano (ríe.) una familia, tres hijos, una esposa bonita, mi familia, eso pues una casa mejor, un apartamento probablemente, y... si eso sería lo que yo haría... yo he escuchado por ahí que las pruebas de la vida moldean la personalidad de la gente, y yo por lo menos, trato de ser lo más maduro posible, a veces soy ingenuo, demasiado ingenuo pero trato de ser maduro, y de ser objetivo también. (E18.M)
(...) sobre todo porque yo soy demasiado terco, siempre me gusta tener la razón, como cualquier persona (ríe) (E18.M)
De los que estudian pues, con María, Julio, Mero, Jhonny y yo somos los más aplicados, entiendes... y si quieres pregúntale a los profesores pa' que usted vea. (A16.F)
(...) porque todas las personas piensan que los jóvenes no sirven para nada, que están pendientes de otras cosas y eso no es así" (A16.F)
Yo lo admito yo soy bochinchera, soy chalequeadora, pero hasta cierto límite entiendes, y también me aplico a los estudios, aunque no saque las mejores notas pero nunca se me queda ninguna (A16.F)
(...) a veces yo le contesto pero es porque yo soy de esas personas que las cosas son como yo las digo, yo soy demasiado terca, y entonces mi mamá es de las que no que esto y que lo otro. (A16.F)
(...) entonces yo pregunto y salen los otros, que tú eres bruta y yo no les hago caso, aunque a veces me siento como bruta. (A16.F)
Yo me considero buena alumna, siempre he sido buena alumna pues, siempre... (A16.F) (...) y soy una persona de esas que le gusta estar tolerando muchas cosas...(G16.F)

(...) la gente me caracteriza, los que me conocen me caracterizan por ser activa (G16.F)

(...) porque muy orgullosa soy y ... muy contestona y rebelde en algunos casos (G16.F)

6. PERSPECTIVAS DE FUTURO

6.1.- La madre como ejemplo de sacrificio y un motivo para salir adelante.

VERBATA

Ella hablaba mucho conmigo, hablaba conmigo, este bueno, ella siempre es la mamá, para mí la mejor del mundo, tal vez no me pudo dar una gran educación porque no pudo, no pudo tenía que trabajar, y ella cuando estaba en mi casa, ella me consentía mucho, o sea ella siempre, siempre ha sido para mí el ser más especial, mi mamá, y es por ella que yo empecé a estudiar otra vez, que yo empecé, porque ya yo la veía así, que se ponía triste, por ella y por mí también, por los dos. (E18.M)

Entonces yo, quiero echar pa' adelante, sin que me mantenga ningún hombre, yo misma mantenerme o sea todo sacarlo yo misma pa' adelante. Entonces ahorita yo quiero trabajar, yo quiero sacar a mi mamá adelante. (A16.F)

(...) pero ahora entiendo todo lo que está haciendo, porque todo lo que está haciendo es por nosotros, entonces si mi mamá está haciendo todos esos sacrificios por nosotros, entonces nosotros también tenemos que hacer un sacrificio por ella, con las notas, ayudarla (A16.F)

(...) y mi mamá lo que hace es trabajar, trabajar, trabajar, hacer anillos de sharosky y cosas así entiendes, más nada (A16.F)

6.2.- El apoyo docente y religioso como guía para el logro escolar.

VERBATA

(...) y siempre me dicen "que lo que hacen esas niñas se ve feo, mira A tu tienes que estudiar, echar adelante, para que tu mamá no te diga nada", aunque mi mamá nunca me dice nada, "nunca pienses lo peor de tu mamá, estudia por ti sola, más bien ayuda a tu mamá, ponte a estudiar, que tu mamá vea que tu sí sirves para algo, que esto y lo otro, (A16.F)

Ajá eso, ellas ahí hablan con uno, que hay que portarse bien en la calle, entonces todo eso se me mete a mí en la cabeza. (A16.F)

Bueno, primero porque yo veía a mis amiguitos estudiando, yo veía que algunos profesores decían no que *hay que estudiar porque eso lo ayuda a uno a echar para adelante*, entonces yo misma, reflexionando, dije: mi mamá no va a estar siempre, ahorita se está ocupando de mí porque estoy pequeña pero más adelante?. Entonces yo veía que mi papá le daba golpes a mi mamá y yo pensaba que si yo no estudio ni nada por el estilo va a venir otro hombre a pegarme, entiendes. (A16.F)

Los recreadores, ellos siempre me decían "*póngase a estudiar, el estudio le va a servir para futuro, su mamá no le va a durar para toda la vida, su mamá es hasta que ellos vean que ya estas bien, que ya tienes tu hogar. Ni tu papá ni tu mamá te van a durar hasta viejita, por eso ustedes tienen que ayudar a su mamá mas bien, porque ella fue quien le dio la vida*" (A16.F)

Bueno yo creo que las otras personas (A16.F)

Yo lo hago gracias a los profesores o porque yo misma estudio, me analizo... o amigas mías, mis primas que son grandes, están en quinto año, mis hermanos mayores por parte de papá que tienen 25, 26 y mis amigas que son dos y están conmigo ahorita en CECAL que siempre dicen tranquila que vamos a seguir adelante y tal, de resto por mi mamá y por parte de mi familia, nada. (A16.F)

Allá en la pradera porque yo no tengo computadora y entonces allá en la pradera nos dan una hora de internet libre y yo la utilizo para hacer los trabajos. (P18.M)

Todos mis profesores de La Paz que siempre estaban ahí conmigo, diciéndome las cosas... que yo... yo era el mejor estudiante de ahí, que nunca firmé el libro de vida, nunca le falté el respeto a la Directora ni a nadie y entonces ello me apoyaban cien por ciento; más a mi que al otro 50% de los estudiantes...(P18.M)

6.3.- La escolaridad como medio para evitar experiencias negativas.

VERBATA

(...) y yo también pensaba en lo de mi mamá y mi papá, viéndome como en el espejo de mi mamá, que si yo no estudiaba nada sería como mi mamá, y si por ejemplo yo no estudio, me veo en el espejo de mi mamá o me veo en el espejo de cualquier persona. Entonces por eso yo quiero ser una profesional, porque me veo en el espejo por ejemplo de ti. (A16.F)

(...) porque por ejemplo yo he visto niñas que tienen mi edad y están embarazadas, o niñas de mi edad que están pendientes de fumar, pendientes de pasear en moto y eso se ve muy feo, que por ejemplo un hombre llega, yo he tenido experiencias, por ejemplo llega un hombre y dice mira aquella es una chupi que aquella lo otro, y eso se ve feo, se ve demasiado feo, entonces me veo en mis primas que son estudiadas, estudian en la universidad, trabajan en empresas y todo eso. (A16.F)

(...) verme en tanto espejos que hay por la calle, chamas embarazadas, chicos en las drogas, tantas cosas que uno, uno se ve en tantos espejos por más que sea y uno trata de alejarse (G16.F)

6.4.- El rendimiento académico: un aspecto motivacional.

VERBATA

Después, en el segundo lapso la pasé con 14, tenía que pasar con 14 y bueno, la pasé con 14. Y nada eso fue también porque la hermana me dijo que si no pasaba informática ni contabilidad, no podía pues, no podía, entiendes. Ajá, eso, por esas dos materias me quedaba absolutamente todo. Entonces, la hermana me dijo eso, que tenía que sacar con buena nota lo que es contabilidad e informática, que le tenía que poner más a esas; entonces ahí yo me puse más las pilas y la pasé con 14 (A16.F)

Qué más, bueno matemática me gusta y la he pasado siempre sin problemas... (A16.F)

Y bueno contabilidad, como te dije, que me gusta pero a veces no entendía, pero siempre he preguntado aunque me digan que yo soy bruta (A16.F)

Yo digo que en lo de CECAL importa mucho ya te voy a explicar el procedimiento de CECAL, en CECAL tu puedes llevar los trabajos y lo demás pero entonces después a lo último como a las siete semanas te hacen una prueba final, que si por ejemplo la pasaste con diez, ya tienes de nota diez, tienes diez y ya no te sube mas entiendes; entonces para tu mantener tus notas a veces cuando los profesores son buenos, que ven los sacrificios que haces, ven que si los trabajos, entonces por eso te ponen más puntos entiendes, entonces uno tiene que estar más pendiente de los trabajos; que si por ejemplo te pidieron una maqueta, tienes que hacer la

maqueta, entonces cuando te van a poner la nota el profesor se acuerda de que hiciste la maqueta, entonces con eso tu vas acumulando puntos, entonces a la final la pasas con once pero te ponen quince por todos los trabajos que has pasado. Ajá, y si te ven así que lo otro y tal callaito, puedes ser bochinero pero normal, pero si ponerle mayor empeño. Por ejemplo: si tu no viniste a equis clase y te preocupas y le preguntas ¿profesor qué mandó? Y esto y aquello, eso si tienes que estar detrás del profesor. (A16.F)

Pero los estudios bueno, a veces hago las tareas y trato de cumplir con los deberes, por ejemplo Wilmer, tu conoces a Wilmer verdad, él a veces me dice: “Si ustedes me suben las notas, vamos a ir a tal sitio a recrear y eso les vale puntos”, entonces él nos lleva y depende de lo que le digan los otros profesores de la recreación entonces él nos pone la nota, que si por ejemplo “los muchachos lo hicieron bien, estuvieron bien los felicito”, depende de eso Wilmer nos pone la nota, lo que pasa es que hay tanto niño que él no puede estar pendiente de nosotros, sino que los otros, los profesores, los coordinadores le dicen cómo lo hicimos y él nos pone la nota. (A16.F)

(...) pero no importa porque yo lo voy a lograr, yo... yo se que yo puedo. Y ahorita si hago mis tareas, hago caso, me porto bien, llego a mi casa a estudiar, a repasar o le digo a mi tío o a alguien así que me explique todo lo que me manden y no sepa... (S15.F)

(...) pero siempre vuelvo a ponerme en el camino, con la ayuda de los demás... Pero me motivan las alabanzas y ... como se dice... ah, los halagos que tienen las personas hacia ti.(G16.F)

Aunque ahorita tengo gripe y tengo que asistir, pero eso no es motivo para yo estar decaída, así tenga gripe uno tiene que estar de pie porque si no haces nada te terminas de decaer (...) Mi mamá y mi papá, siempre, que si el remedio, este... *tienes que ir al liceo, tienes tantos días sin ir, te hace falta, estás en la recta final, no te vayas a echar para atrás, ve el ejemplo de tu hermano*, cosas así. (G16.F)

Después que repito me dice la psicóloga de allá de la Florida que si yo repetía me quitaban la beca y entonces yo me puse ahí las pilas. (P18.M)

6.5.- Culminar el bachillerato y continuar estudios superiores como medio de superación personal.

VERBATA

No lo se todavía. Me quieren poner aquí, pero en realidad no quiero porque, no se... (E18.M)

Primero dedicarme más a estudiar, sobre todo contabilidad e informática, esas dos materias, para yo superarme mejor, este... qué más, hacer cursos que me ayuden, este... qué más, que cuando yo no entienda una clase me acerque y le diga profesor no entendí esto; eso es lo que me va a ayudar, hacer los trabajos, entender y no tener *junticas* ni nada por el estilo porque las *junticas* sólo dañan y someten cuando dicen *no que tu eres una sometida*... Yo pienso superarme estudiando, trabajando por *sí* misma, yo misma tener mi capacidad porque si es por mi mamá... y yo misma todo, todo yo misma. (A16.F)

Bueno, nosotros hacemos pasantías y después pienso entrar en una empresa o si no bueno, pero el que quiera seguir estudiando en vez de hacer las pasantías lo puede hacer con libertad o también está otra opción de seguir el cuarto, quinto y sexto en este colegio, pero yo optaría por salir a la universidad, ir a la universidad... Entraría primero en un colegio cualquiera, que sea Fe y Alegría para terminar bachillerato porque no quiero parasistema, porque no es lo mismo que el colegio regular.(G16.F)

Cuando salga de CECAL voy a empezar a estudiar por parasistema... Voy a terminar como

Auxiliar de Contabilidad por parasistema y cuando lo termine voy a entrar en la universidad para ser profesor de educación física (...) Si pero hasta noveno que salimos a hacer las pasantías y si uno quiere hace las pasantías o si no puede seguir estudiando... (...) No sé... Yo voy a estudiar por mi cuenta en el Paraíso en un parasistema (P18.M)

6.6.- La prosecución educativa se plantea bajo una elección vocacional poco clara.

VERBATA
Bueno, tener un mejor trabajo, tengo trabajo gracias a... a dios (ríe). Tengo un buen trabajo ahorita. (E18.M) Quiero terminar mi bachillerato, quiero hacer dos carreras de administración, creo que puede ser, Administración de Empresas, pero simultaneas, Administración de Empresas y Mercadotecnia... Mercadeo. (E18.M) Salgo de CECAL con un título de técnico medio en Auxiliar Administrativo, y de ahí saldría trabajando de una vez por CECAL. A nosotros nos ponen a elegir entre pasantías o la universidad, entonces parece que tenemos algo así como media beca en la Andrés Bello, pero eso es opcional... yo en realidad no he pensado bien qué voy a hacer, lo único que se es que quiero trabajar. De aquí salimos con noveno y me faltaría cuarto, quinto y sexto año, entonces yo pienso estudiar por un lado y trabajar, entonces cuando saque sexto año pienso entrar a la universidad. (E18.M) Un parasistema, que es para adultos. (E18.M) Seguir estudiando (...) Bueno en lo que me prepare Dios pues. Si Dios me prepara como Auxiliar de Contabilidad echo pa'lante pues, me pongo a trabajar y comienzo a tener lo que yo quiero, lo que yo necesite, ayudar a mi mamá, ayudar a mis hermanos. (A16.F) Sí, y de informática, entonces pienso hacer lo que me prepare Dios. (A16.F) Tener mi casa propia, mi carro, tener mi familia, ayudar a mi mamá, sacar yo misma hacia delante sin que nadie me ayude (A16.F) Sí, me gustaría seguir, terminar y después me gustaría trabajar de Auxiliar Contable y después mudarme de donde vivo, sacar a mi mamá de ahí, tener un trabajo bien... Quisiera seguir estudiando más y trabajando. Estudiando que si en las mañanas y trabajando... no mentira, trabajando en las mañanas y estudiando en las noches (...) Secretaría me gustaría, ser secretaria me gustaría. (...) No sé, pero me gustaría estudiar en la universidad (...) Sí, me gustaría estudiar enfermería...(S15.F) Bueno yo voy a salir de CECAL con éxito, este.... quiero seguir estudiando y si no puedo estudiar bueno, hacer algo, lo que sea pero nunca estar sin hacer nada... Tengo ganas de estudiar derecho o algo por esos lados, pero como nosotros estamos estudiando para una carrera específica, o sea, de aquí vamos a salir Auxiliar Administrativo-Contable y de ahí tenemos que trabajar con contabilidad, pero si yo quiero irme a una universidad a estudiar por mi cuenta sería derecho o veterinaria o medicina.(G16.F) No... yo... por las opciones de mi mamá y mi papá, depende de lo que ellos me dicen y depende también de mi nivel académico, porque si yo no tengo un nivel académico, no puedo entrar a ninguna universidad y mucho menos a estudiar medicina que es tan difícil.(G16.F) Tener mi título, trabajar en lo que sea, también me gustaría hacer deporte, volver al deporte, quiero ser atleta y voy a hacer lo posible por, después que salga de aquí del liceo meterme en

un deporte, me hace falta porque el deporte lo mantiene a uno activo también. (G16.F)

Entonces quiero salir de aquí y empezar a averiguar para practicar sin parar, dependiendo del horario que me den y si no, pues, hacer cursos o talleres o lo que sea (G16.F)

Quiero ser profesor de educación física y me gusta la música (...) Tocar y cantar. (P18.M)

Yo pienso en el futuro, no sé mis demás compañeros ni sé ellos porque cada cabeza es un mundo (...) En trabajar, estudiar, echa' pa'lante y ya. (...) Una estabilidad, comprarme mi casa y tener un futuro para mis... si llego a casarme... para mis hijos.(P18.M)