

Los estudiantes de secundaria del turno vespertino: sus experiencias escolares en contextos de desigualdad educativa

Middle school students in the afternoon shift: their school experiences in a context framed by educational inequality

Miriam Vargas Cortés^a

Abstract:

This article presents research results from a study focused on analyzing the school experiences of middle school students in the afternoon shift in a context framed by educational inequality. It is based on François Dubet's concept of social experience, which considers three logics of action: integration, strategy, and subjectivation. This is a qualitative study based on semi-structured interviews. The results show that middle school students in the afternoon shift are integrated into their environment, and the strategies that each one puts into play are precisely to integrate with their peers, teachers, and principals. It was identified that, through these experiences, their integration into school life gradually gains ground so that, in this process, they construct the meaning they give to the school and their studies. Furthermore, it was found that the stigmas held by their parents, teachers, principals, and their peers from the opposite shift do not prevent students from being subjects of their own school life but are instead considered as an opportunity to drive them to be subjects with defined goals and objectives, despite the existence of unequal opportunities. In conclusion, the central tensions encountered come from the outside, from the family or the school itself; however, the students interviewed can resolve these tensions. Middle school students in the afternoon shift strive alongside their peers to get their degree regardless of social stigmas.

Keywords:

Students, school experience, inequality, family

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar las experiencias escolares de estudiantes de secundaria del turno vespertino en un contexto enmarcado en la desigualdad educativa. Se parte del concepto de experiencia social de François Dubet, quien considera tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación. El estudio es de corte cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que los estudiantes de secundaria del turno vespertino están integrados a su entorno y las estrategias de cada uno se orientan a la integración con sus pares, docentes y directivos. Se identificó que, mediante las experiencias, su integración a la vida escolar gana terreno gradualmente; de tal manera, en ese proceso construyen el sentido que le dan a la escuela secundaria y a sus estudios. Otro hallazgo es que los estigmas que tienen sobre el turno vespertino padres, docentes, directivos y pares del turno contrario no impiden su construcción como sujetos de su propia vida escolar, más bien los consideran como una posibilidad para construirse como sujetos con metas y objetivos definidos, a pesar de que exista una desigualdad de oportunidades. En conclusión, las principales tensiones encontradas vienen del exterior, de la familia o de la propia escuela, pero las resistencias generadas por los estudiantes entrevistados, ellos logran resolverlas. Así, los estudiantes de secundaria del turno vespertino, sin importar los estigmas sociales, se esfuerzan junto con sus pares, para obtener el certificado de ese nivel escolar.

Palabras Clave:

Estudiantes, experiencia escolar, desigualdad, familia

Introducción

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación, cuyo objetivo es analizar las experiencias escolares de los estudiantesⁱ de secundaria del turno

vespertino en un contexto de desigualdad. El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria pública del estado de Morelos, en Méxicoⁱⁱ. El interés acerca de la experiencia escolar nació de dos cuestionamientos: uno,

^a Autor de Correspondencia, Universidad Pedagógica Nacional | Unidad 171 | Cuernavaca-Morelos | México.

ORCID <https://orcid.org/009-006-6231-0401> Email: miriamvargascortes297@gmail.com

Fecha de recepción: 04/03/2024, Fecha de aceptación: 20/04/2024, Fecha de publicación: 05/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.29057/icshu.v12i24.12417>



¿cómo y por qué se distribuyen los alumnos entre un turno y otro? Y dos, ¿cómo viven su paso en el periodo de secundaria los estudiantes del turno vespertino? Retomando dichas interrogantes, en este artículo se da cuenta de la situación que viven los sujetos de los sectores más vulnerables en su paso por la educación básica; en concreto, en el nivel de secundaria, puesto que de alguna forma marca su vida escolar.

En términos generales, se reconocen las grandes diferencias entre las escuelas, en cuanto a condiciones materiales, recursos y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también entre los niveles educativos, las modalidades y, por ende, entre los turnos. En este espacio se debate por qué se coloca a los sujetos en diferentes segmentos asociados a la calidad, puesto que unos son más prestigiosos que otros, un turno es más deseado que otro, uno es incluyente mientras que el otro excluye a los que desean estar allí. En este contexto de discusión, interesa conocer las experiencias escolares de los estudiantes en su paso por el turno vespertino.

Las experiencias escolares de los alumnos del turno vespertino configuran el centro de interés y un campo de estudio. El análisis de las experiencias frente a la desigualdad se sitúa en un campo de investigación en el que convergen tres líneas temáticas: 1) la desigualdad educativa; 2) las condiciones del turno vespertino, y 3) las experiencias escolares en contextos desiguales.

La desigualdad educativa

En cuanto a la primera línea, Muñoz-Izquierdo menciona que las desigualdades educativas se presentan “en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes” (1996:129-130), situación que se presenta en todos los niveles de educación básica, donde pertenece el subsistema de secundarias. Por otra parte, en relación con los espacios educativos, Blanco señala que “los centros donde asisten los alumnos más pobres no solamente son pobres en recursos, sino en expectativas: los maestros se han resignado a que sus alumnos aprendan poco” (2009:1022), lo que los coloca en situación vulnerable frente a los sectores más privilegiados.

Por otra parte, Blanco, Solís y Robles destacan otra forma de presentar la desigualdad social,

...se manifiesta en las probabilidades de asistir a las diferentes modalidades educativas en las que se segmenta cada nivel, [...] a medida que el origen social es menor, no sólo se reducen las posibilidades de asistir a una escuela más prestigiada, sino también las probabilidades de hacerlo en el turno matutino en contraposición con el vespertino. (2014:165)

De acuerdo con Solís, el término *desigualdad de oportunidades* hace referencia a “los efectos que tienen circunstancias sociales de origen que quedan fuera del control individual (como la situación socioeconómica de la familia de crianza, la raza, la condición étnica o el género) sobre el desempeño de los sujetos” (2016:606). Este autor encuentra que la desigualdad en niveles de escolaridad en México es consecuencia de la disparidad de oportunidades; de manera que existe una relación entre la desigualdad distributiva y la de oportunidades. La última se fundamenta en teorías de justicia social, una de ellas la distributiva —término elaborado a partir del pensamiento de John Rawls— la cual concibe que para hacer justicia es necesario aplicar dos principios: el primero es el de libertad, donde Ferrada argumenta que “implica otorgar igual derecho a la más amplia libertad de cada uno, siempre compatible con una similar libertad para todos”; el segundo, es el de diferencia, que “implica comprender que las desigualdades únicamente son justificables cuando redundan en provecho para todos, y con tal que las posiciones y cargos sean accesibles para todos” (2018:22).

Asimismo, Bracho señala que la desigualdad registrada en la distribución educativa lleva a reconocer que “la atención a la desigualdad educativa, siendo parte de la retórica política, no ha sido capaz de formular estrategias conducentes a la disminución de las importantes distancias en la educación de los distintos segmentos sociales del país” (2002:33).

En otra vertiente de la justicia social se encuentra Dubet (2010), quien propone la igualdad de posiciones y procurar la mayor proximidad entre ingresos y servicios de salud, así como en el acceso a la escuela; es decir, igualar garantías y derechos entre los sujetos. En este mismo sentido, Ferrada (2018) concluye que la igualdad de oportunidades se mueve en tres planos: redistribución, reconocimiento y paridad representativa de todos los actores. Respecto a la desigualdad, Cárdenas menciona que:

Igualar la distribución de oportunidades educativas disponibles para los niños de diferentes condiciones sociales y culturales ha sido una de las metas más importantes para los administradores educativos en todo el mundo; [del mismo modo], ...encontrar formas prácticas y efectivas para traducir la igualdad de acceso a la educación en igualdad de resultados educacionales. (2010:1)

Con base en estas investigaciones, podemos mencionar que la desigualdad genera más desigualdad en el entramado social y, por lo tanto, esta se visibiliza más entre los sectores menos favorecidos. Tal es el caso del contexto del turno vespertino en las secundarias.

Las condiciones del turno vespertino

Sobre las condiciones del turno vespertino, Cárdenas (2010) ha realizado importantes estudios sobre escuelas de doble turno (EDT). En sus trabajos muestra las condiciones y diferencias respecto al turno matutino. Este autor destaca el escaso conocimiento de este tipo de escuelas en México.

A través de un recorrido por la historia de la implementación del doble turno en México, se puede señalar que la política educativa instituyó este espacio, afirmando que se incrementaría la eficiencia en el uso de infraestructura, del personal y de los recursos educativos. Además de que se admitiría un mayor número de alumnos, lo que complementaría los ingresos del personal docente al laborar más horas. El turno vespertino surge cuando una escuela matutina ha estado operando en cualquier plantel.

A raíz de lo anterior, el doble turno se define, según Bray (en Cárdenas, 2010:1), como “una política en la que un grupo de estudiantes asiste [a la escuela] en la mañana y otro completamente distinto en las tardes”. Cárdenas (2010) examina las diferencias en la composición social, las características de instrucción, así como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes entre los turnos vespertino y matutino. Este autor encontró, al estudiar una primaria del turno vespertino, que los insumos educativos son de menor calidad y existe una mayor concentración de estudiantes pobres, calificaciones académicas menores, así como mayores tasas de deserción, extra edad y reprobación.

Dichos factores influyen en aspectos como el acceso a la escuela y el éxito o logro educativo. En el mismo estudio se observa que los problemas citados en el turno matutino son menos graves. De acuerdo con Cárdenas (2010), los “costos de oportunidad”,ⁱⁱⁱ concepto central de dicha investigación, de cierta manera también estarán presentes en otras investigaciones citadas bajo el término “desigualdad de oportunidades” (Solís, 2016).

Respecto a la asistencia, en el estudio de Cárdenas (2010), en el turno vespertino se reporta un porcentaje de asistencia y entrega de tareas menor que en el turno contrario. Asimismo, una tasa de reprobación más alta, que perfila la deserción en turnos vespertinos. En promedio, estos turnos reportan más estudiantes extra edad en relación con el turno matutino, en algunos casos, porque los alumnos que acuden al turno vespertino tienen actividades no escolares para satisfacer necesidades, por ejemplo, trabajar para ayudar a su familia. En el mismo sentido, los directores consideran que en el turno vespertino aumenta las tasas de deserción y ausentismo; mientras que los padres lo perciben inferior en términos de calidad.

En algunos estudios, García (en Cárdenas, 2010) ha descrito que la escolarización de doble turno es el principal disuasivo para implementar un horario de día completo en México, y, por lo tanto, se “daña la calidad de instrucción y la salud de [...] los maestros”. Aunado a estos factores, Saucedo (2005) demuestra que el cansancio de los docentes que laboran en doble turno incide en las relaciones que establecen con los alumnos.

Regresando a la figura de los directores, los estudios de Saucedo (2005) señalan que el sistema de inscripción en las escuelas de doble turno, por parte de los directores, es de manera intencionada, ya que en el turno vespertino inscriben a estudiantes de extra edad, repetidores o bien que han sido reportados por problemas de indisciplina. Por otra parte, Cárdenas (2010) apunta que los directivos utilizan criterios informales para el ingreso de los alumnos, como el pago de cuotas, el desempeño escolar o el resultado de las pruebas, de manera que a los alumnos con menor desempeño los colocan en la tarde.

Lo anterior instituye un esquema de segregación con base en estos rasgos. En consecuencia, quienes se inscriben en la tarde son los estudiantes con menores recursos económicos, situación que los posiciona en desventaja por ser quienes requieren más apoyo y mejor atención. En el mismo estudio de Cárdenas, se señala que los alumnos del turno vespertino tienen mayor tendencia a desertar.

Estudios, como el de Cárdenas (2010), describen un sistema de segregación que determina la asignación de los estudiantes al turno vespertino en función de su perfil socioeconómico. De manera que “implica que algunos estudiantes tienen acceso a distintas oportunidades de aprendizaje a pesar del hecho de que asisten a la escuela en el mismo plantel y viven en la misma zona” (Cárdenas, 2010:14). Identificar estos factores de segregación y describir la magnitud y dirección de estas diferencias es un paso necesario para evaluar el turno vespertino e implementar medidas y políticas necesarias para abatir este problema.

Las experiencias escolares en contextos de desigualdad

Bayón y Saraví (2019) analizan las experiencias escolares de adolescentes en relación con las valoraciones, estigmas y clasificación en contextos populares igualmente segregados y desiguales. El foco de atención estuvo en las experiencias escolares como experiencias subjetivas de clase. El trabajo se realizó en dos escuelas públicas de nivel medio superior (un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [Conalep] y un Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública del Estado de México). Se encontró que

...la escuela constituye un espacio privilegiado para analizar estas dimensiones morales de clase y sus

efectos en la legitimización de la desigualdad [...] las escuelas se constituyen en un termómetro de autovaloración y del valor social del sujeto. (Bayón y Saraví, 2019: 73)

Los autores hacen referencia a que es necesario “ser conscientes de estos estigmas que tienen implicaciones en la subjetividad” (Bayón y Saraví, 2019: 77). Además, reconocen que la estigmatización no obedece al propio estudiante, sino más bien, como señala Reay (en Bayón y Saraví 2009: 79), con “la estigmatización de las instituciones como espacios ingobernables”. Conviene destacar, también, que estos estudiantes, con ciertos estigmas, contrarrestan el rechazo resignificando los estereotipos y desplegando procesos reivindicativos como una forma de resistencia.

En la misma línea de investigación, Palacios (2007) realizó un estudio cualitativo en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), donde analizó aspectos de la construcción de identidad de alumnos asignados a una escuela no deseada, como es el CETIS. Desde la perspectiva de la psicología cultural y con un enfoque etnográfico, Palacios (2007) centró el análisis en la identidad de los estudiantes que pertenecen a una escuela no deseada, ya sea porque no la conocen o bien porque la consideran de mala calidad.

En ese sentido, los estudiantes construyen diferentes significados en torno a la escuela a la que asisten, registrando que: “Lo importante no es ser de cualquier institución sino ser estudiante” (Palacios 2007: 141). El autor encontró significaciones sociales de ser estudiante del CETIS, donde se generaliza —el relajo— como rasgo característico del plantel. Asimismo, reporta que una de las creencias más fuertes en torno a las escuelas de bachillerato en ese contexto se refiere a la baja calidad de la oferta educativa de la SEP, donde se incluyen los planteles del Colegio de Bachilleres, Conalep, CETIS y los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

Lo anterior permite observar no solo la apreciación que tienen de la institución, sino, además, los juicios que tienen de sí mismos los estudiantes. De alguna manera, esta situación tiene cierta similitud con la de la escuela secundaria, primero en los procesos de selección y después, en las valoraciones sociales que se tienen sobre los estudiantes que acuden a estudiar en el turno vespertino en relación con los del matutino. No obstante, Palacios (2007) menciona que durante su permanencia en el plantel van identificándose y olvidando el estereotipo de *rechazados* que constituye una de las identidades de los estudiantes del CETIS.

A partir de las tres líneas de investigación expuestas, el aporte del presente artículo se centra en el abordaje de las desigualdades educativas desde la experiencia de los sujetos, de la manera en que la viven y afrontan, y

especialmente, de los procesos de subjetivación. Al mismo tiempo, es un aporte al conocimiento de las condiciones del turno vespertino.

Aspectos teóricos y metodológicos

Bases teórico conceptuales

Las experiencias de los estudiantes se abordan desde la sociología de la experiencia de Dubet (2010). En este sentido, se reconoce, por una parte, el carácter social y construido de la experiencia y por la otra, la centralidad del sujeto. Desde la sociología de la experiencia, Dubet sostiene que:

La experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real, y sobre todo de verificarlo, de experimentarlo; la experiencia social [...] no es una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y sensaciones, sino una forma de construirlo. (2010: 86)

Para Dubet, la sociología de la experiencia permite “estudiar [...] representaciones, emociones, conductas y las formas por medio de las cuales los actores dan cuenta de ellas, es decir, la subjetividad de los sujetos, la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos” (2010: 229). La sociología de la experiencia postula que cada sujeto construye su propia experiencia articulando tres lógicas: la integración, la estrategia y la subjetivación.

Dubet (2010) define las lógicas de acción como sistemas de significación, familias de motivos o de justificaciones. Dichas lógicas tienen una interrelación: la lógica de integración lleva a los sujetos a identificarse con su contexto; en la lógica de la estrategia el espacio social se puede tomar como una zona de competencia respecto a las relaciones sociales y, en la lógica de la subjetivación, se genera una tensión que provoca que los sujetos se adhieran o se alejen de los principios que rigen la estructura social. A su vez, cada una de las lógicas de acción une al sujeto con tres dimensiones del sistema social: la integración con la cultura; la estrategia con la economía y la subjetivación con la dimensión reflexiva y subjetiva de los sujetos con respecto a los valores y normas sociales imperantes.

Por otra parte, Dubet y Martuccelli (2005) definen a la experiencia escolar como la fase subjetiva de la escuela y la manera cómo los sujetos combinan sus lógicas de acción durante el tránsito por su vida escolar.

La relevancia de esta propuesta teórica radica en analizar qué hace el actor para construirse como sujeto dentro de una estructura social enmarcada histórica y socialmente, además de preguntarse cómo los actores manejan las lógicas de acción para movilizarse en distintos contextos. Especial importancia cobra la subjetivación, ya que los sujetos toman distancia de la mirada de “los otros” y de los propios procesos de socialización, entendidos como

interiorización de normas, para dar paso a la construcción de sus propias experiencias.

Tomando en cuenta la propuesta de Dubet (2010), que coloca al sujeto en el centro, esta investigación reconoce al estudiante de secundaria del turno vespertino como una persona que se construye a sí mismo, que le asigna un sentido a su experiencia y, por lo tanto, que construye un proceso reflexivo en torno a la realidad social en la que vive. Partiendo del supuesto de que los sujetos de investigación cuentan con experiencias en contextos de desigualdad, desde este enfoque sociológico, se pueden conocer los procesos reflexivos que los estudiantes han adquirido dentro de ese dinamismo y respecto a los contextos sociales, como también lo plantea Elias (1991). Con base en lo anterior, se puede reconocer a los estudiantes de secundaria del turno vespertino como sujetos sociales que no se encuentran aislados, sino que más bien se ubican en el sistema escolar, desde donde construyen su experiencia. Derivado de ello, los estudiantes como sujetos sociales, una vez que reconstruyen sus posiciones dentro de su contexto, se constituyen a sí mismos y se transforman dentro de su propia realidad social. En coincidencia con la sociología de la experiencia, para Elias (1991), la experiencia de los sujetos se construye a través de las subjetividades, del entramado de relaciones sociales, y se observa de manera importante en la relación recíproca que se genera y el dinamismo entre el sujeto y los vínculos que entabla. Para analizar las diferencias de las experiencias entre hombres y mujeres, se retoma aquí el concepto de *roles de género*. Para Scott (1997: 289), la categoría de "género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos; y a la vez es una forma primaria de relaciones significantes de poder". Dicho de otro modo, las relaciones entre hombres y mujeres basadas en una jerarquía de poder provienen de representaciones simbólicas sobre la diferencia sexual y operan desde los procesos sociales más elementales. En consecuencia, como menciona Scott (1997:386), "los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder".

Perspectiva metodológica

Para analizar las experiencias escolares de los estudiantes de secundaria del turno vespertino se abordan, en un primer momento, las características personales, familiares y académicas de un grupo de estudiantes, así como el contexto escolar.

Posteriormente, se analizan las formas en que se relacionan los estudiantes con sus pares, maestros y directivos; el significado que tiene la escuela secundaria; las estrategias para integrarse como estudiantes de este

turno, y cómo se sienten frente a ellos mismos y frente a sus pares del turno matutino.

La conexión entre los aspectos teóricos y la estrategia metodológica se basaron en la sociología de la experiencia de Dubet (2010), mediante la articulación de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación en el contexto familiar y escolar, las cuales derivaron, metodológicamente, en categorías de análisis y dimensiones de observación. A su vez, estas permitieron conocer las experiencias de los estudiantes a través de su propia narrativa y de la construcción de significados dentro de su contexto.

Esta investigación tiene un carácter cualitativo y es un estudio de caso instrumental, puesto que, al examinar un caso en particular, con un objetivo diferente al simple reconocimiento del caso, este se estudia para profundizar un tema o afinar una teoría (Stake, 1998). Participaron estudiantes cuya edad fluctuaba entre 12 y 16 años, adolescentes y jóvenes que cursaban los tres grados del turno vespertino y matutino durante el ciclo escolar 2018-2019.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y junio del 2019 y comprendió dos fases: la primera tuvo como propósito demarcar el contexto de desigualdad, donde se identificaron y caracterizaron las desigualdades existentes en la escuela comparando variables que visibilizaron las diferencias en ambos turnos.

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico de carácter descriptivo a 422 estudiantes (125 del turno vespertino y 297 del turno matutino), para obtener información acerca de su familia y la escuela^{iv}. Asimismo, el instrumento permitió conocer aspectos acerca de la elección del turno de los estudiantes e identificar desigualdades entre los turnos, así como recabar información para elegir a los estudiantes con los que se llevó a cabo la segunda fase de investigación. En este procedimiento se eligieron catorce estudiantes y se conformaron dos grupos: los que eligieron el turno y los que no. Se buscó un equilibrio entre hombres y mujeres y la participación de estudiantes de los tres grados (ocho de ellos cursan el primer grado, dos el segundo grado y cuatro el tercero).

En la segunda fase y durante el mes de junio del 2019, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, con el apoyo de un guion derivado de las propias dimensiones de análisis; con una duración promedio de una hora. Se incluyeron categorías propuestas desde la perspectiva teórica de las lógicas de la experiencia: integración, estrategia y subjetivación. Dicho guion de entrevista permitió explorar a profundidad la subjetividad de los catorce estudiantes y reconocer su experiencia social y escolar en torno a la desigualdad educativa.

El análisis se llevó a cabo en tres etapas, se optó por una codificación en la que se aplicaron algunos recursos de

codificación abierta y axial (Coffey y Atkinson, 2003). Para iniciar, se realizó una codificación temática que permitió estructurar una matriz a través de una codificación manual, que tenía como objetivo profundizar con base en los ejes de análisis y las lógicas de acción. En segundo lugar, se realizó la codificación axial que resultó en un cuadro de dimensiones (vertical y horizontal) para analizar la información de los catorce estudiantes. Además de la primera y segunda codificación, que generaron conceptos sensibilizadores, como *estereotipos sobre los de la tarde*, *estigmas y discursos o argumentos reivindicativos*, se identificaron metáforas, frases condensadas y palabras clave con las que se recuperaron las voces de los propios entrevistados.

En el tercer nivel de análisis se elaboraron relatos analíticos de vida de los catorce estudiantes, a partir de la perspectiva de Bertaux (2005). Este autor considera que el relato permite “comprender cómo funciona y cómo se transforma, haciendo hincapié en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos y los procesos, así como la lógica de la acción que los caracteriza” Bertaux (2005:5). De la misma manera, constituye un instrumento de adquisición de conocimientos prácticos orientados a la descripción de las experiencias de vida en primera persona. El relato permitió acceder a dimensiones subjetivas de los entrevistados y a visibilizar elementos centrales de las experiencias de los estudiantes.

El contexto escolar y familiar

El estudio se llevó a cabo en una secundaria pública de doble turno, ubicada en una colonia de la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos^v. Esta se encuentra ubicada en una zona urbana a cinco minutos del centro de la ciudad. Uno de los rasgos característicos es que dentro del poblado existe una colonia fundada por los ejidatarios y cuyos hijos asisten a dicha escuela. Otro aspecto importante es que a un costado de la escuela se encuentra una cancha pública de fútbol que, si bien la escuela puede utilizar, representa también un riesgo, en tanto que es un lugar de reunión para todos los pobladores, donde hay consumo de alcohol y, eventualmente, conflictos, que además del riesgo, son distractores para los estudiantes.

La matrícula de la escuela se compone de 297 estudiantes que asisten en el turno matutino y 125 en el vespertino. Durante el ciclo escolar 2018-2019, que fue el periodo en el que se realizó el trabajo de campo. Se puede considerar que la escuela cuenta con una infraestructura suficiente, de acuerdo con sus necesidades, que está conformada por un aula de medios, utilizada también como sala de juntas; una biblioteca escolar, ubicada dentro del mismo espacio;

cancha de usos múltiples; explanada cívica; 16 salones, 2 módulos de baños, y cuenta con servicios de luz, agua, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono. La plantilla escolar se integra por una directora, dos subdirectoras, 36 docentes, 4 prefectos, 2 trabajadoras sociales, un médico escolar, 4 intendentes y un velador; además labora personal de la Unidad de Servicios y Atención a la Escuela Regular (USAER).

Con la finalidad de ubicar en términos sociales y familiares a los estudiantes, se describen algunos de sus rasgos principales. En primer lugar, cabe mencionar que, de los catorce estudiantes entrevistados, siete son hombres y la misma cantidad mujeres. El rango de edad se ubica entre doce y quince años, lo cual significa que han tenido una trayectoria educativa continua. La mayoría proviene de escuelas públicas (doce) y solo dos de instituciones privadas.

En términos académicos, solo cuatro de los estudiantes mantienen un promedio dentro del mayor rango de calificaciones (nueve y diez); seis tienen promedio de ocho; tres de siete, y solo uno obtuvo seis. En cuanto a su lugar de residencia, once de los estudiantes viven en el poblado donde se ubica la escuela; dos, en otra colonia, y uno más, en otro municipio. La situación de las familias de los estudiantes es diversa: siete de sus parejas parentales están divorciadas; seis permanecen casadas y viviendo juntos, y una madre de familia es viuda. Ocho de los entrevistados se encuentran integrados al entorno familiar y los seis restantes presentan conflictos en su entorno, ya sea por adicciones de la madre o el padre o por la separación de estos.

Resultados de la investigación

En este apartado se presentan, primero, los casos más característicos en relación con la llegada al turno vespertino, con el propósito de saber cómo inicia el camino de algunos de ellos e identificar cómo se sienten en este espacio, así como la forma en que los procesos de socialización dentro de la familia marcan una diferencia en torno a la manera en que ingresan al turno vespertino, y segundo, se dan a conocer los hallazgos de acuerdo con cada una de las lógicas de la experiencia. A manera de ejemplos, se presentan los casos más significativos de alumnos que no eligieron el turno vespertino, pero que, además, muestran situaciones significativas relacionadas con los roles de género.

La llegada al turno vespertino

El inicio del camino de la primaria a la escuela secundaria y, de manera particular, el ingreso al turno vespertino marca notables cambios a nivel personal y en relación con la familia. Por ello, es importante analizar cómo se sienten en este espacio y los nuevos vínculos que establecen.

Juanita^{vi} cursa el primer grado y es una alumna comprometida; a pesar de ello, su desempeño académico no es de excelencia. En el siguiente relato comparte su experiencia en relación con su llegada al turno vespertino:

[...] vine a hacer mi examen para entrar, se me hizo un poco difícil, pensé que me iba a quedar en la mañana, pero salí en las listas de la tarde [...] Mi mamá y yo pensamos que quizás había reprobado el examen y por eso quedé ahí, pero no... ¡pasé! con 8.5. Al principio sentí feo, lloré, no me gustaba porque nunca había estado en la tarde, aunque mi hermana vino a esta escuela en la tarde también. Yo no me acostumbraba los primeros días.

A partir de su llegada e inconformidad con su estancia en el turno vespertino, ahora su perspectiva es otra. Al respecto, comparte:

Ahora ya me acostumbré, ya vamos a terminar el primer año y ya me gusta estar en la tarde. Mi mamá me dice que está mejor que esté aquí porque le puedo ayudar [...] Me gusta que somos poquitos y todos nos conocemos [...] Los maestros ya nos conocen y nos entienden a los que trabajamos [...] llego rápido y me meto al salón, ahora ya no me regañan tanto como al principio; además, ya con lo poco que ayudo en el negocio de mi mamá puedo comprar mi material para los trabajos.

Como se observa, Juanita en un inicio no quería ingresar al turno vespertino. Durante su estancia en este espacio ha cambiado su percepción sobre el turno, ahora se siente integrada, a pesar de que en un inicio le causaba emociones encontradas. Si bien sus experiencias a partir de su incorporación le han permitido reconstruirse a sí misma, también desarrolló un sentido de pertenencia que está relacionado con el trabajo continuo del actor para construirse a sí mismo como sujeto, como lo señala Dubet (2010).

Jhony es otro estudiante que no eligió estar en el turno vespertino, y vive conflictos dentro de su entorno familiar, también comparte su experiencia sobre la llegada a la secundaria:

Yo estudié la primaria en escuela particular, estaba muy a gusto, pero mi mamá ya no pudo pagar la escuela y me dijo que tenía que ir a una federal [...] ni modo, lo importante era estudiar y como llevaba más o menos buenas calificaciones hice examen, pensamos que me iba a quedar en la mañana, la sorpresa fue que salí en las listas de la tarde ¡eso fue horrible! Lo peor que me pudo pasar ese año. [...] me dio mucho coraje y sentimiento, porque compañeros míos de cuando yo iba en otra escuela que no es esta última, porque ahí solo fui dos años, estaban en las listas de la mañana. Entonces me pregunte: ¿qué hicieron para estar en la mañana? ¿cómo le hicieron? ¡Era injusto!

En este sentido, la familia de Jhony, por cuestiones económicas, ya no pudo mantenerlo en la escuela

particular y presenta examen de selección para ingresar a la escuela secundaria federal de su colonia. Es interesante rescatar esta experiencia, porque además de conocer cómo llegó a esta institución e identificar su proceso de integración, también permite remitirnos a los procesos de admisión y colocación que instaura la escuela, así mismo, a través de su permanencia en el turno, saber cómo se siente ahora. En este orden de ideas, Jhony llegó a la institución como consecuencia de dificultades que se asocian a la condición social, que transforman las desventajas de orígenes sociales en falta de oportunidades educativas (Solís, 2016). Sin embargo, aun cuando Jonhy expresa su alegría por haber quedado en la tarde, bajo el siguiente relato, también deja ver su inconformidad:

[...] sentí también alegría, porque nunca había hecho examen para entrar a una escuela, pero también sabía que ¡sí podía entrar a una escuela donde tuve que hacer un examen! [...] entonces pensé ¡sí pasé, pero en la tarde, ahí venía lo triste y lo bonito a la vez, ¡eso era algo bueno! pasar, aunque sea en la tarde, ¡hubiera sido peor que ni en la tarde quedara!

El relato de este estudiante, pone de manifiesto que, lejos de ser un proceso de selección de cualidades que exprese el control de actitudes, aptitudes como parte de reforzar las desigualdades educativas, se sujeta a procesos internos desiguales que se instituyen al margen de una norma regulatoria equitativa y justa. Sin embargo, desde su ingreso y permanencia este estudiante construye su propia experiencia que lo fortalece dentro del entorno escolar.

Desde la lógica de la integración

La lógica de integración se define como un sistema donde el actor moldea su identidad interiorizando las normas y valores a través de los distintos roles de los prototipos de la sociedad que “[...] el individuo ha hecho suyas, en el curso de la socialización primaria, infantil y profunda, las expectativas del prójimo” (Dubet, 2010: 103). En otras palabras, la forma en que cada individuo se integra al entorno, mostrando la función socializadora de la comunidad donde se desenvuelve y a través del cual adopta un estado, una cultura, una posición y roles preestablecidos, desde su nacimiento dentro del seno familiar o en el propio contexto escolar. A partir de esta lógica, las normas que los estudiantes adoptan dentro de la sociedad están yuxtapuestas a los vínculos de identificación sobre los procesos de socialización y la conformación de sus representaciones. Por ello, dentro de esta lógica, los estudiantes de secundaria del turno vespertino se identifican tanto con los códigos familiares o escolares, pero a su vez, dentro de esta lógica, reconstruyen su integración mediante la defensa de sus posiciones y la afirmación de sus valores.

Victorino, estudiante de tercer grado, sostiene que a pesar de que no eligió el turno vespertino, le gusta estar en la escuela. La experiencia escolar de este estudiante sobre las conductas sociales que observa dentro del contexto escolar transforma el sentido de sus experiencias, pues se ve en la necesidad de incorporar intereses propios que dinamicen los procesos de integración. Al respecto, comparte:

[...] los primeros días sí era horrible, salí en las listas de la tarde y mi mamá no me pudo cambiar, no tenía quien le ayudara a cambiarme, ¡porque eso sí, se necesitan palancas! Así que ya me quedé aquí [...] Después ya me di cuenta [de] que era mejor porque le ayudo a mi mamá en las labores domésticas por la mañana, cuando mi papá no está [...] A él no le gusta que yo ayude con eso, se enoja muchísimo, dice que eso es para mujeres y hasta nos quiere pegar a mi mamá y a mí [...] Yo soy feliz haciendo eso; de hecho, quiero estudiar para chef [...] así que fue lo mejor que pudimos haber hecho [...] Como soy muy sociable, ayudo a mis amigos a expresarse con los maestros y con la directora, que siempre nos ve feo. El otro día la escuché decirle a uno de la mañana que si seguía teniendo reportes lo iba a cambiar a la tarde [...].

Por lo tanto, los estudiantes están integrados a un sistema social heterogéneo y, como señala Palacios (2008), muchas veces los éxitos de los estudiantes van a la par de las estrategias de adaptación que modelan su identidad y a cómo afrontan las dificultades y desigualdades que desafían tanto a mujeres como a hombres en relación con los roles de género.

En lo referente a la integración de los estudiantes a la escuela, se encontró que las experiencias se construyen antes y luego de su llegada al turno vespertino; sin embargo, como parte de un proceso que transforma a los estudiantes, a partir de su estancia en la escuela, los estigmas de sus padres,^{vii} sobre el turno vespertino, se van transformando y los sujetos desarrollan un sentido de pertenencia desde su ingreso a la secundaria.

Desde la lógica de la estrategia

Dentro de la lógica de la estrategia, Dubet (2010) plantea que el sujeto requiere de capacidad estratégica dentro de las relaciones sociales. Esta lógica nos da cuenta del comportamiento que cada sujeto utiliza dentro de su campo de acción; en consecuencia, las interacciones sociales que se generan en los ámbitos familiar y escolar están supeditadas a los recursos ideológicos que cada estudiante utiliza a través del convencimiento, de la seducción o de la justificación para defender su postura ante las desigualdades que observan entre el turno matutino y vespertino, o bien, ante los estigmas que se tienen de los estudiantes de secundaria que acuden a estudiar por la tarde.

La estrategia para afrontar la desigualdad de roles de género

Las experiencias de los estudiantes del turno vespertino permiten reconocer sus estrategias dentro de la institución, que contrarrestan los efectos de la desigualdad en los roles de género. Tal es el caso de Ivana, quien cursa el primer grado y persigue un objetivo: terminar la educación secundaria; para lograrlo, utiliza recursos que articula con cada experiencia.

[...] prácticamente elegí estar aquí, me dio alegría cuando me quedé en este turno, porque mi mamá trabaja por la tarde, en casa mi papá les da mucho el lado a mis hermanos solo por el hecho de ser hombres, así que prefiero estar fuera cuando mi mamá sale a trabajar [...] pero ¡oh sorpresa que me llevé cuando me di cuenta de que en mi salón eran más hombres que mujeres y además machistas! Aquí en la escuela todos tenemos las mismas capacidades de aprender, tanto hombres como mujeres [...] jugamos fútbol y no por eso somos más que los varones, aunque ellos nos miran como que no somos nada [...] también cuando se trata de podar el jardín en la clase de ciencias lo hacemos, aunque los maestros nos dicen que “eso lo hagan los hombres”, yo siempre digo que nosotras también lo podemos hacer [...] Poco a poco nos han tratado mejor a las cinco mujeres que seguimos en el grupo. A veces es difícil porque se ponen muy agresivos, pero trato de platicar con ellos, aunque a veces sí nos peleamos.

Siguiendo con las lógicas de la experiencia, es importante destacar que dentro de las estrategias se visibilizan formas de resistir la desigualdad desde el rol de ser mujer, pues se siguen reproduciendo las representaciones asignadas a las mujeres y a los varones replicando prácticas respecto a un rol o a otro. Se encontró que los estudiantes de alguna manera compiten; sin embargo, en el proceso se reconstruyen como estudiantes y desde el rol de ser mujer dan sentido a sus experiencias, con lo que se reivindican y pueden incorporarse en distintos contextos sociales.

Desde la lógica de la subjetivación

Desde la perspectiva de Dubet (2010), la subjetivación se refiere al sentimiento de libertad que manifiestan los sujetos, que pone en evidencia el logro de las experiencias adquiridas y compartidas a través de la otredad. De la misma manera, define la identidad de estos en relación con su capacidad de reconstruir y distanciarse de los roles establecidos dentro del orden social, al constituirse como un ente crítico que se confronta con el mundo que le rodea. Una vez que el sujeto adopte esta posición, su proceso de reflexividad estará dado por aquello que lo impulsa a subjetivarse y por las tensiones que encuentra dentro de este proceso.

Lía, estudiante de primer grado, al combinar las lógicas de acción, logra por primera vez en su trayecto escolar

integrarse con sus pares implementando sus propias estrategias para ser aceptada por sus compañeros. Ella desarrolla procesos de reflexividad donde se reconoce, se acepta, con sus alcances y sus límites tanto dentro de la familia como en el contexto escolar. Al respecto comenta:

Si digo la verdad, me describo un poco antisocial. Le digo a mi papá que no soy perfecta; lo intento por él, me deprimó si no soy perfecta como quiere mi papá. A veces siento que en mi familia intentan romperme o separarme, más bien como contarme secretos uno del otro para que yo me una a uno o a otro; algo así como los presidentes, que dicen: "Oye, ¡el presidente hizo algo mal! ¡Mejor vota por mí!". Es como que mi voto les importa mucho [...] Ahora ya sé que cada uno tiene sus cosas buenas y malas, y que yo no soy más que su hija. Venir a la escuela en la tarde hace que ellos hagan sus cosas mejor, sin que yo lo impida [...] Ahora trato también de hacer mis tareas, ayudar tanto a mi mamá como a mi papá y no creerme lo que dicen uno del otro.

Dentro de su proceso de subjetivación, Lía adquiere autonomía, un aspecto que la ha reconstruido: la familia ha dejado de ser un aparato de control, ahora ella se distancia del orden. Las experiencias dentro de su contexto familiar han tenido eco en el entorno escolar. Esto se observa cuando menciona: "Yo pensaba que los de la tarde eran los que sobraban, ahora que pasó ya el tiempo desde que ingresé, sé que la opción del turno vespertino es una buena opción, pero claro, no es la mejor".

Las diversidades de experiencias y la interacción en distintos escenarios han permitido que Lía se constituya como un sujeto con una capacidad reflexiva que se observa en el siguiente relato:

Los niños de la mañana y de la tarde estudian, tienen la misma edad, viven las mismas cosas; las niñas menstrúan, los hombres sienten hormonas, son las mismas personas, tienen los mismos maestros, las mismas materias, simplemente los separan en inteligentes y burros [...] simplemente somos las mismas personas: igual los de la tarde somos inteligentes, igual podemos aprender más si no nos tacharan siempre de burros, igual podemos aprender muchas cosas. Los del turno vespertino podemos hacer muchas cosas, podemos hacer hasta mejores cosas que los de la mañana. ¡Somos personas! ¡Vivimos! ¡Eso sí, vivimos!

La experiencia familiar y escolar de Lía es uno de muchos ejemplos que visibilizan los distintos posicionamientos que los estudiantes han alcanzado desde su ingreso, permanencia y participación en el turno vespertino; es decir, "la manera como los actores representan y construyen este sistema" (Guzmán y Saucedo, 2015: 1027).

Discusión

En los debates respecto a la desigualdad educativa se concluye que esta se presenta en diferentes planos; es decir, a nivel de sistema educativo, de escuela, entre turnos (matutino y vespertino) y sobre los mecanismos que operan al interior de las instituciones que van segregando a los estudiantes. En este contexto desigual se encuentran las escuelas de doble turno, siendo el espacio vespertino, el más vulnerable y socialmente estigmatizado.

Por otra parte, las políticas educativas que se manejan dentro de las instituciones forman parte de un escenario social que fragmenta y oprime a los estudiantes del turno vespertino, instaurando reglas que evidencian algunas de las normas sociales de una clase dominante. Esto se refleja en la distribución interna de la propia escuela, donde se niega el acceso a los estudiantes del turno vespertino a determinados espacios y servicios. Es también evidente la diferencia entre los turnos respecto a las normas, reglamentos y principios morales.

Así es como en el sistema educativo se presentan distintas caras de la desigualdad escolar, que se observan en determinados grupos sociales y educativos, lo cual nos remite a afirmar que la igualdad o desigualdad de oportunidades permite a los estudiantes acceder, permanecer o egresar de algún subsistema educativo en circunstancias y condiciones desiguales.

Retomando lo que Tenti señala en relación con las instituciones educativas, las cuales están dotadas de "reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos" (2008: 63). Las experiencias escolares de los estudiantes de secundaria del turno vespertino demuestran que la segregación está asociada con la posición social.

La desigualdad educativa está relacionada con las desventajas económicas, culturales y sociales de los estudiantes del turno vespertino. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Cárdenas (2010), en los turnos vespertinos se encuentra la mayor concentración de estudiantes que presentan un menor aprovechamiento académico; es el turno con mayor deserción y con un alto índice de reprobación, situación que prevalece en el contexto donde se llevó a cabo la investigación.

El análisis permite también identificar que los costos de oportunidad están asociados al ingreso y la permanencia, de acuerdo con el factor económico de los estudiantes, pues muchos de ellos tienen que trabajar, ya sea en su hogar o fuera de él, para permanecer en la institución. Por otra parte, en relación con los docentes que imparten

clases en este espacio, se comparte lo que Saucedo (2005) menciona sobre la relación docente-estudiante; la postura que adquieren los profesores que laboran en el turno vespertino denota cansancio al llegar a este turno, lo que hace que los estudiantes muestren un menor empeño y que exista una desigualdad de condiciones entre un turno y otro. En ese sentido, los estudiantes del vespertino experimentan la exclusión escolar y social cotidianamente, al igual que los estigmas que se les adjudican, como el ser "flojos", "burros", "indisciplinados", entre otros.

Se destaca que los estigmas que pesan sobre los estudiantes han logrado fortalecer su identidad encontrando cualidades entre sus pares, tanto del mismo turno como del contrario. No se puede perder de vista en este aspecto lo que Dresch, Sánchez y Aparicio (2005) señalan sobre las personalidades entre los "sujetos de la mañana" y "los sujetos de la tarde", y con lo que aquí se está de acuerdo, pues cada uno tiene una personalidad diferente; sin embargo, a partir de los estigmas que les son impuestos, logran decidir sobre ellos mismos y actuar en función de las circunstancias que se les presentan. Se encuentran coincidencias con Bayón y Saraví (2019), quienes revelan que, ante contextos estigmatizados de clase, los jóvenes logran resignificar los estereotipos, construyen discursos reivindicativos y despliegan prácticas de resistencia.

Es importante mencionar que, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (2005), en los adolescentes de secundaria la lógica de integración pierde fuerza y da paso al proceso de subjetivación, puesto que existe un cuestionamiento y exigencia de reciprocidad, acompañado muchas veces de actos de resistencia, como consecuencia de la autonomía que ya se experimentó y que dio paso a la resolución de conflictos con una actitud crítica en situaciones emergentes. En este sentido, los estudiantes de secundaria del turno vespertino, mediante la lógica de integración, interiorizan normas y valores; dentro de la lógica de la estrategia, lo movilizan hacia objetivos e intereses personales, y en la lógica de subjetivación lo empujan a apartarse de los estereotipos y estigmas que se tienen del turno vespertino.

Conclusiones

Es posible afirmar que, desde la perspectiva de Dubet, en la sociología de la experiencia, el vínculo de lo social con el estudiante se desarrolla por medio de las tres lógicas de acción, de manera que fue útil por los siguientes motivos: 1) porque se analizó la forma de integrarse a los distintos contextos; 2) porque se conoce la cualidad estrategia de los estudiantes, que ponen en marcha para obtener un determinado fin, y, 3) porque el proceso de subjetivación de los estudiantes marca un antes y un después que los posiciona como sujetos.

Respecto a los procesos de integración de los estudiantes existen situaciones de desigualdad respecto a los roles de género dentro de la familia, primero, no solamente con los mandatos de los roles femeninos, sino también con los que les son otorgados a los hombres, y esto se configura como un elemento importante para la elección del turno vespertino; y segundo, el estigma convierte al estudiante en un sujeto desacreditado que encuentra en sus iguales aceptación.

En relación con la integración de los estudiantes a la escuela, se confirma que: 1) las experiencias se construyen antes y a su llegada al turno vespertino; 2) las experiencias de integración son significativas no solo con sus pares, sino con sus maestros y con los propios directivos, a pesar de que ellos también estigmaticen el turno vespertino; y, 3) los estudiantes logran reconfigurarse en el día a día como sujetos que, en un proceso de integración ponen en juego habilidades académicas, sociales y culturales que les permite relacionarse y a la vez, empoderarse en este contexto con desigualdad de oportunidades.

Los estudiantes despliegan su capacidad estratégica dentro de la familia, estableciendo alianzas. Es decir, instauran espacios de negociación con los miembros con recursos propios y reglas del juego que activan a todos los integrantes de la familia; de esta manera logran cumplir objetivos propios.

Por otra parte, la capacidad estratégica de los estudiantes dentro de la escuela irrumpe con las normas de la institución. Los estudiantes de secundaria del turno vespertino son capaces de construir sus propias experiencias, posicionarse en este espacio competitivo y movilizar acciones contra la institución considerada como espacio de poder. En este sentido, los estudiantes despliegan estrategias para ser aceptados por sus pares, docentes y directivos frente a la desigualdad de oportunidades en relación con el acceso a la escuela secundaria. Es decir, ellos visualizan que su ingreso a la educación básica, en este caso a la escuela secundaria, se ve trastocado por las desigualdades sociales. Es aquí donde se concluye que, en términos competitivos, los estudiantes luchan con otros para ocupar un espacio en la institución y, más aún, en el turno vespertino; una vez que obtienen un lugar, se ven obligados a desplegar estrategias para permanecer y completar sus estudios.

Es importante concluir, también, que las estrategias de algunos de ellos contrarrestan los efectos de la desigualdad de los roles de género, al establecer, en términos de competencia, vínculos con sus pares a partir de ciertos roles preestablecidos. Realizar actividades escolares que históricamente han sido asignadas a determinado sexo los ha llevado a traspasar normas y

reglas que la institución, como espacio social, reproduce y naturaliza.

Se concluye que las experiencias de los estudiantes dentro del contexto familiar, en relación con los procesos de subjetivación prevalecen en tres posturas: 1) recobran sentido, cuando cuestionan o se distancian de roles establecidos dentro del ámbito familiar; 2) cuando se asumen como sujetos reflexivos, ya que en el proceso aprendieron a distanciarse de la familia, la cual ha dejado de ser un aparato de control, y 3) cuando reconstituyen y resignifican dentro del escenario familiar a sus pares, rompiendo los estigmas como estudiantes del turno vespertino. Asimismo, los procesos de subjetivación dentro del entorno escolar han sido alterados por experiencias de desigualdad, desde la incorporación, ingreso y permanencia como estudiantes del turno vespertino. Es importante señalar que en estos micro contextos se proyectan procesos de desigualdad entre mujeres y hombres que fomentan la acción del rol masculino, acentuando las oportunidades o desventajas que se tienen como estudiante al acudir a formarse en un turno vespertino y más aún si se es mujer.

No se percibieron tensiones entre las lógicas de integración, estrategia y subjetivación; más bien se encontró que se corresponden una y otra; que las lógicas de la experiencia, en este trabajo, resuelven, se complementan y tienen un equilibrio. De ello resulta necesario afirmar que los estudiantes de secundaria del turno vespertino están integrados y las estrategias que cada uno pone en juego son precisamente para integrarse con sus pares, docentes y directivos.

Se identificó que, a través de las experiencias, su integración a la vida escolar gana terreno en forma gradual, de tal manera que en ese proceso construyen el sentido que le dan a la escuela secundaria y a sus estudios. Asimismo, se encontró que los estigmas que tienen sus padres, docentes, directivos y sus pares del turno contrario no son determinantes para no ser sujetos de su propia vida escolar, más bien, lo consideran como una oportunidad para que estos estigmas sociales los impulsen a ser sujetos con metas y objetivos definidos, a pesar de que exista una desigualdad de oportunidades.

En conclusión, como parte de un proceso social, las tensiones principales encontradas vienen del exterior, de la familia o de la propia escuela; las resistencias que generan los estigmas sobre los estudiantes entrevistados, quienes además articulan las lógicas de acción en total libertad, resuelven de manera objetiva estas tensiones. Es así como los estudiantes de secundaria del turno vespertino, sin importar los estigmas sociales, se esfuerzan junto con sus pares para obtener el grado escolar.

Referencias

- Bayón, María Cristina y Saraví, Guillermo (2019). "La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias". *Desacatos*. Núm. 59. pp. 68-85. México: CIESAS. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.29340/59.2050>.
- Blanco, Emilio (2009). "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm.14, pp.1019-1049. México: REMIE. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a3.pdf>
- Blanco, Emilio, Solís, Patricio y Robles Héctor (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COLMEX
- Bertaux, Daniel (2005). *Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bracho, Teresa (2002). "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica". *Educar*. Vol. 29, pp. 31-54. México: CIDE. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.325>.
- Cárdenas, Sergio (2010). *Separados y desiguales: las escuelas de doble turno en México*. Documento de trabajo 244. México: CIDE.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dresch, Virginia, Sánchez, Pilar y Aparicio, Marta (2005). "Diferencias de personalidad entre matutinos y vespertinos". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 37, núm. 3, pp. 509-522. Bogotá: Fundación Konrad Lorenz.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (2005). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elias, Norbert (1991). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Ferrada, Donatila (2018). "La igualdad de oportunidades en Chile: opciones y consecuencias para la educación", en Donatila Ferrada (ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades: investigación en educación para la justicia social*, pp. 19-40. Santiago de Chile: Ediciones UCM.
- Goffman, Erving (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2015). "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, núm. 7, pp. 1019-1054. México: REMIE.
- Muñoz-Izquierdo, Carlos (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: FCE.
- Palacios, Rafael (2007). "Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada". en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coord.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, pp. 127-148, México: UNAM/Pomares.
- Palacios, Nancy (2008). *Disciplina, norma y democracia: sus concepciones y funcionamientos de la cotidianidad de la escuela*. Tesis de doctorado. Cali: Universidad del Valle.
- Saucedo, Claudia (2005). "Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 26, pp. 641-668. México: REMIE.
- Scott, Joan (1997). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Martha Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 327-364. México: UNAM.
- Solís, Patricio (2016). *La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad en Los grandes problemas de México: VII Educación*. México: COLMEX.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tenti, Emilio (2008). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vargas, Miriam (2024). Experiencias escolares de estudiantes de secundaria del turno vespertino: un acercamiento a los procesos de desigualdad educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional [Borrador de tesis doctoral. UPN].

NOTAS

ⁱ Con el propósito de facilitar la lectura es importante aclarar que en este artículo se utiliza en términos genéricos “los estudiantes”, “los docentes”, “los alumnos”, “los padres de familia”, “los adolescentes” entre otros, incluyendo también el género femenino

ⁱⁱ El artículo es resultado de la tesis doctoral de la autora, titulada: Experiencias escolares de estudiantes de secundaria del turno vespertino: un acercamiento a los procesos de desigualdad educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 17-A.

ⁱⁱⁱ Los “costos de oportunidad” son las circunstancias asociadas al ingreso, acceso y permanencia, las cuales dependen en gran parte del factor económico. Es decir, por diversas circunstancias el estudiante se ve orillado a trabajar con remuneración o sin ella dentro del hogar. En la mayoría de las ocasiones, dado que estos estudiantes trabajan por la mañana la posibilidad de estudiar se restringe al turno vespertino. Las actividades remuneradas o trabajos que llevan a cabo los alumnos no solamente están relacionadas con la inscripción al turno vespertino, el concentra una mayor cantidad de estudiantes con carencias, sino también afecta la asistencia, rendimiento, y a la entrega de tareas repercutiendo en sus notas.

^{iv} Los datos más relevantes entre ambos turnos se identificaron con los resultados de la aplicación del cuestionario sociodemográfico; el mayor porcentaje (19%) de padres que no estudiaron pertenecen al vespertino, en tanto los del matutino (20%) alcanzaron el nivel de licenciatura, sin tomar en cuenta a los que accedieron a un posgrado. El porcentaje mayor de madres que concluyeron una carrera técnica está en el matutino (20%) y solo el 11% en el vespertino; de la misma manera el 14% de las madres de este turno no estudiaron o solo concluyeron la educación primaria, en tanto que las madres con una licenciatura acabada o un posgrado se encuentran en el turno matutino.

Respecto a la actividad de los padres, el mayor número de desempleados se encuentra en el turno vespertino (25%) y solo el 16% en el matutino. Existe una desigualdad entre los padres que tienen una profesión (aunque no se determina su actividad) 14% para el turno matutino y solo el 8% para los del vespertino. Por otra parte, un menor porcentaje de madres del vespertino son profesionistas (6%) en comparación con las del turno contrario (11%) destacando que el 6% de las madres de los alumnos del turno vespertino se desempeñan como trabajadoras domésticas.

El 73% de los alumnos del turno matutino cuentan con equipos de cómputo en casa, en tanto en el turno contrario solo un poco más de la mitad (53%), y el servicio de internet (70% y 88% vespertino y matutino, respectivamente). Este hecho coloca en desventaja a los estudiantes del turno vespertino por no acceder en su totalidad a estos servicios, siendo un indicador de las diferencias socioeconómicas entre las familias de ambos turnos.

Respecto a las similitudes y diferencias académicas entre los alumnos de ambos turnos, el 14% que corresponde al turno vespertino curso más de una vez algún grado, y solo el 4% el turno contrario. Con respecto a la reprobación, más de un tercio (38%) de los alumnos del turno vespertino, tuvieron materias reprobadas, en tanto en el turno contrario solo la cuarta parte (24%).

^v Por razones éticas se mantiene el anonimato de la escuela donde se llevó a cabo la investigación.

^{vi} Por razones éticas se mantiene el anonimato de los estudiantes que dieron la entrevista.

^{vii} Para Goffman (2006: 16), el término *estigma* refiere a “un atributo profundamente desacreditador, dentro de una interacción social”; es decir, es un atributo que ocasiona en quien lo posee una desvalorización. Se trata de un estereotipo negativo hacia la persona que lo tiene.