

# El apoyo familiar y las condiciones materiales en la conformación de expectativas académicas y profesionales de estudiantes de una escuela secundaria pública en la Ciudad de México

*Family support and material conditions in shaping the academic and professional expectations of students in a public secondary school in Mexico City*

José Ramírez Martínez  
Zoila Rafael Ballesteros

## RESUMEN

Este artículo expone parte de los resultados de una investigación más amplia desarrollada desde una perspectiva cualitativa fundamentada en los conceptos de habitus y capital cultural sobre el desempeño académico de estudiantes de secundaria en la Ciudad de México. Se encuentra que aquellos alumnos con mejores resultados académicos han interiorizado un habitus académico que prescinde del apoyo familiar, pero reconocen y aprovechan las condiciones materiales de sus familias. Por el contrario, los alumnos con condiciones más desfavorables y un habitus no orientado a las exigencias escolares, carecen tanto de atención familiar suficiente como de condiciones materiales idóneas. Las perspectivas vocacionales-laborales de aquellos con mejor desempeño se orientan a trabajos de nivel profesional, mientras que aquellos con un desempeño menor conciben el acceso a la vida laboral de forma inmediata.

*Palabras clave:* Estudiantes de secundaria, familia, perspectivas vocacionales-laborales, habitus.

## ABSTRACT

This article showcases part of the results of a broader investigation developed from a qualitative perspective based on the concepts of habitus and cultural capital on the academic performance of high school students in Mexico City. It is found that those students with better academic results have internalized an academic habitus that dispenses with family support but recognizes and takes advantage of the material conditions of their families. On the contrary, students with less favorable conditions and a habitus not oriented towards school demands, lack both sufficient family care and suitable material conditions. The vocational-employment prospects of those with better performance are oriented towards professional-level jobs, while those with lower performance approach towards a working life immediately.

*Keywords:* Secondary school students, family, vocational perspectives, habitus.

## INTRODUCCIÓN

Durante décadas, no ha dejado de ser investigado el impacto que tienen las condiciones sociales y materiales presentes en el contexto de los estudiantes de distintos niveles educativos con los resultados que se observan de su desempeño académico (Blanco, 2017a; Caprara, 2016; DiMaggio, 1982; Rodríguez, 2016). Distintos investigadores han dado cuenta de las dificultades que dichos estudiantes atraviesan en la institución escolar al tener que desenvolverse en un espacio que se caracteriza por la aplicación de un currículo oculto y formal y que con frecuencia está inserto en una sociedad con altos niveles de desigualdad (Blanco, 2017b; Lozano, 2010; Lozano y Rafael, 2018) Así, se han investigado aspectos como los orígenes y características socioeconómicas e incluso las posibles trayectorias tanto educativas como laborales de aquellos estudiantes que viven en condiciones sociales más desfavorables. Con ello, se ha encontrado que dichas condiciones limitan su acceso a niveles altos de escolarización y cuyo desenlace se caracteriza por un ingreso al mercado laboral en edades tempranas; mismo que termina por obstaculizar que dichos jóvenes se encuentren matriculados en instituciones educativas de nivel básico, medio superior o superior (Blanco, 2017a; Blanco et al., 2014; Holm et al., 2013).

En cuanto a las características sociales del alumnado, frecuentemente se han estudiado aquellas que se relacionan con el ingreso económico o con los niveles de escolaridad de sus familiares (An y Western, 2019; Erola et al., 2016). Pese a lo anterior, aún son escasos los trabajos que integran a profundidad una perspectiva cultural en la interpretación de estas condiciones materiales o sociales, mismos que descuidan repetidamente sus implicaciones en el desempeño escolar. Los hallazgos de estas investigaciones contrastan fuertemente con las estadísticas que generalmente solo muestran los valores de variables como el ingreso económico de las familias o sus correspondientes niveles de escolarización, haciendo uso, comúnmente, de los datos socioeconómicos de las pruebas estandarizadas.

**José Ramírez Martínez.** Profesor de matemáticas en la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Es Maestro en Competencias para la Formación Docente por la Escuela Normal Superior de México y Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas por la misma institución. Ha participado en coloquios y congresos nacionales. Correo electrónico: jose.ramirez20@aefcm.gob.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8021-0654>.

**Zoila Rafael Ballesteros.** Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de México. Es Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Autora y coautora de diferentes artículos y capítulos de libro sobre la escuela secundaria, la formación docente y los saberes docentes. Entre sus publicaciones recientes destaca el libro *Pandemia y escuela secundaria. Reportes desde las voces profundas* (coord., 2021). Es integrante del cuerpo académico consolidado Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria. Profesora con perfil PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: zolraf@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1623-9310>.

La investigación educativa ha mostrado la importancia de las redes de apoyo familiar como fundamental para que los estudiantes logren mejores resultados académicos (Chaparro et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2018). Sin embargo, la interpretación de este aspecto, la forma en la que debe ejercerse y el diagnóstico de necesidades del mismo atraviesan aspectos tan complejos como las condiciones económicas, la implicación de los padres o tutores en la resolución de dudas escolares e incluso en la búsqueda de atención especializada para aspectos de tipo conductual o psicológico (Palacios y Corona, 2003), aspectos que no han sido abordados con suficiencia desde la investigación cualitativa y mucho menos en programas de intervención educativa.

Estos elementos, junto con la ausencia actual de investigaciones sobre las orientaciones vocacionales y laborales de estudiantes de secundaria, permiten retomar algunos de los hallazgos efectuados en este nivel, en donde se ha encontrado que la percepción de la situación histórica y social del contexto de los estudiantes les genera expectativas que muchas veces distan de la intención de continuar sus estudios y que optan por trayectorias laborales muy alejadas del ámbito profesional que se inculca en las escuelas (Lozano, 2010; Lozano y Rafael, 2018).

Como alternativa a la limitación en la interpretación y comprensión de estas condiciones y de sus efectos, es posible considerar otra perspectiva que busca comprender la particularidad dentro de la generalidad, como la de Pierre Bourdieu (2011), quien a través de los conceptos de *habitus* y *capital cultural* trata de explicar cómo los estudiantes –y los sujetos en general– se desenvuelven según las exigencias de su contexto sociocultural, siendo este último parte de una cultura arbitraria que se autolegitima. Con ello, las exigencias escolares terminan por movilizarse dentro de un campo cultural en el cual los estudiantes se pueden desenvolver con relativa facilidad, o en el caso opuesto, desde donde son víctimas de rechazo, falta de oportunidades y hasta estigmatización.

Así, para Bourdieu (2011) el *habitus* se concibe como la interiorización durable de principios, creencias, valores, formas de actuar y de un cúmulo de elementos simbólicos y culturales que se presentan como representaciones que legitiman una cultura. En cuanto al *capital cultural*, lo describe en tres formas: incorporado, como la acumulación de creencias y prácticas que van formando un *habitus*; institucionalizado, en forma de certificados y diplomas académicos, y objetivado, como elementos tangibles tales como son los libros, las obras de arte, etc.

Derivado de esto surge el interés de investigar dichas condiciones y caracterizaciones a través de las siguientes preguntas de investigación que guían el presente trabajo: ¿Cuáles son las expectativas académicas y profesionales que construyen los estudiantes de secundaria? ¿Cómo significan el apoyo que reciben por parte de sus padres o tutores para cumplir con sus expectativas? ¿Cuáles son las condiciones materiales y simbólicas que favorecen o desfavorecen el trabajo académico de los estudiantes en la escuela secundaria? Los propósitos son: describir, comprender e

interpretar las condiciones materiales y simbólicas expresadas en la cotidianidad de los estudiantes a partir del concepto de habitus y capital cultural, y cómo estos dan forma a su concepción del apoyo familiar y de las posibles trayectorias laborales y vocacionales a las que pueden acceder. Asimismo se buscó dar cuenta de las dificultades que los estudiantes atraviesan por encontrarse frente a las expectativas, prácticas y exigencias del campo cultural en el que se integra la institución escolar.

### METODOLOGÍA Y DESARROLLO

Debido a la naturaleza del problema de investigación, se optó por una metodología de corte cualitativo que tiene como propósito recuperar la subjetividad de los informantes, quienes se desarrollan dentro de un contexto cultural e histórico más amplio (Taylor y Bogdan, 1996). Esta perspectiva permite comprender la manera como los sujetos construyen su mundo, es decir “estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1999, p. 32).

La investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2019-2020 en una escuela ubicada en la Alcaldía Miguel Hidalgo. La población que participó en este trabajo fueron estudiantes que cursaban el segundo año de secundaria en la Ciudad de México. Por cuestiones de la contingencia sanitaria, se optó por la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas y entrevistas semiestructuradas a jóvenes que durante el primer grado de secundaria obtuvieron resultados académicos altos, es decir, con promedios de 9 y 10; medios, de 8 y 7, y bajos, con calificaciones de 6 o reprobatorias. Así pues, se aplicaron 58 cuestionarios abiertos y seis entrevistas a profundidad; estas últimas fueron realizadas a cuatro mujeres y dos hombres, quienes accedieron a participar pactando previamente los criterios de confidencialidad en sus respuestas. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 12 y los 13 años. Las entrevistas se desarrollaron por la plataforma Meet y fueron grabadas para su posterior transcripción, mientras que los cuestionarios se realizaron en un formulario de Google. Los ejes que orientaron las entrevistas fueron los siguientes: las expectativas de los padres o tutores respecto al futuro académico y laboral de los estudiantes, el tipo de apoyo que reciben por parte de estas figuras y las dificultades que enfrentan con sus padres y la escuela cuando no cubren las expectativas académicas y profesionales que se esperan de ellos.

Las herramientas utilizadas en esta investigación (entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos e información estadística del desempeño de los alumnos) fueron recolectadas y organizadas con base en un cuadro categorial fundamentado en los conceptos de habitus y capital cultural de Bourdieu, como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Cuadro categorial del capital cultural y habitus*

| Dimensión                  | Subdimensiones  | Indicador  | Instrumentos     |
|----------------------------|---|--|------------------|
| Capital objetivado         | Condiciones socioeconómicas   | 1. Ingreso económico familiar                                    | Cuestionarios    |
| Capital institucionalizado | Escolaridad   | 2. Escolaridad de los padres o tutores                           | Entrevista       |
|                            | Actividades laborales   | 3. Actividades laborales de los padres                           | estructurada y   |
| Capital incorporado        | Hábitos y costumbres  | 4. Participación de la familia en las actividades del estudiante | semiestructurada |
|                            | Expectativas y estrategias familiares e individuales sobre movilidad social, escolaridad y empleo | 5. Expectativas familiares y personales sobre la escuela         | Observación      |
|                            |   | 6. Expectativas familiares y personales sobre el trabajo         | participante     |
|                            |   |  | (escuela)        |

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la información se recurrió a la transcripción de las entrevistas, la revisión y análisis de las respuestas en los cuestionarios para identificar los temas emergentes y las respuestas frecuentes en los discursos. Para ello se elaboraron diversos cuadros de análisis triangulando el dato empírico, los referentes teóricos y la propia interpretación de los investigadores. Esto llevó a organizar la información en categorías sociales de investigación que concentran las tendencias de los informantes (Lozano y Mercado, 2011). Los resultados se presentan a continuación.

## RESULTADOS

### El alumnado y la situación familiar

Han sido pocos los trabajos que han investigado a profundidad las características sociales y económicas de los estudiantes en un marco de profundización de sus vivencias y cotidianidad. En este sentido, trabajos clásicos como el de Paul Willis (1988) fueron pioneros en mostrar cómo las inquietudes de los jóvenes –desde sus correspondientes marcos geográficos y temporales– vienen a estar mediadas en buena parte por sus características sociales y económicas. Sus intereses, lenguaje, decisiones, e incluso su desempeño en la escuela, difieren ampliamente cuando se contrastan estudiantes con orígenes y características socioeconómicas y culturales distintas.

Parte de estas características, que resultan clave en la educación secundaria, corresponde al respaldo de sus familiares durante el curso de este nivel educativo e incluso de niveles previos. En este sentido, los jóvenes señalan y describen cómo viven el apoyo familiar en el desarrollo de sus actividades escolares, haciendo énfasis en aquellas vivencias que han resultado significativas para ellos y que emergen como parte de sus testimonios. Por ende, expresan acontecimientos tangenciales que se movilizan entre ambas instituciones: la familia y la escuela. Uno de ellos refleja la

falta de tiempo como un elemento que frecuentemente se considera fundamental en el desempeño académico de los estudiantes. Una alumna comenta lo siguiente:

No, mis papás casi no me apoyan en tiempo [...] ellos trabajan todo el día, y a veces solo le envío por WhatsApp a mi mamá algunas hojas que necesito impresas y me las trae en la noche cuando regresa del trabajo, pero ellos casi no están, trabajan todo el día y llegan hasta la noche [...] casi no están tiempo conmigo.

Otra joven estudiante da su testimonio:

Desde que falleció mi mamá se me han ido complicando las materias, porque ella me apoyaba en todo [...] y como yo no tengo papá, pues la única que me ayuda es mi tía, pero ella también tiene a sus hijos, tiene tres, y como trabaja, casi no tiene tiempo.

En el caso opuesto, estudiantes con mejores condiciones económicas parecen tener percepciones opuestas sobre el respaldo de sus padres. Al respecto, una alumna comparte su concepción del apoyo familiar:

Pues yo digo que mis dos papás me apoyan muy bien, yo vivo con los dos [...] Yo creo que el apoyo es que te ayuden en las dudas que tienes y en los proyectos, que te den los materiales para la escuela.

Un joven además afirma:

Ellos me han dado todos los materiales, me han dado todas las cosas que hoy me ayudan a poder sobresalir [...] es algo que no había pensado.

En este sentido, comienzan a distinguirse contrastes entre las percepciones de los estudiantes con condiciones de vida más favorables con respecto a sus homólogos que presentan condiciones más adversas. Entre estas diferencias destaca la percepción del apoyo familiar, la cual parece orientarse con más fuerza a las condiciones materiales que pueden proveer los padres o tutores con mayores recursos a sus hijos, mismas condiciones que estos últimos parecen reconocer. Sin embargo, también se distingue que aquellos alumnos que tienen los mejores resultados académicos tienden a requerir de menor tiempo y atención por parte de sus padres en la supervisión de sus tareas escolares. Al respecto, una alumna que ha presentado un buen desempeño académico comenta:

En mi casa mis hermanos tienen sus propias cosas, cada uno tiene su computadora, no tenemos que compartir ni nada de eso, cada uno tiene sus cosas [...] cada quien es independiente, mis tareas las hago yo sola, y si me trabo en algo, pues lo investigo por mi cuenta.

Otro alumno con altas calificaciones comenta:

Mi papá es el que más me ayuda con la escuela, aunque en general ambos [papá y mamá] me ayudan en el ámbito escolar. Comúnmente acudo más con mi papá, pero ambos me apoyan en lo que pueden.

Otra estudiante de alto desempeño afirma:

Desde la primaria siempre he tenido buenas calificaciones y siempre me han ayudado, aunque ahora ya casi no les pido ayuda.

De estos últimos testimonios, que pertenecen a estudiantes con buenas condiciones socioeconómicas, se encontró con frecuencia que refieren haber tenido un apoyo constante de sus padres principalmente durante el curso de la educación primaria. Incluso parece que en el nivel actual han logrado depender cada vez menos de la asesoría de sus tutores en el plano académico. En efecto, dichos testimonios indican que el tiempo efectivo que pasaron sus padres con ellos –principalmente durante la educación primaria– ha sido suficiente para atender ámbitos relativos a la presencia y atención familiar, y dichas condiciones parecen haber generado e interiorizado prácticas de autonomía que actualmente siguen prevaleciendo dentro de su desempeño en la escuela (en el nivel secundaria). Es más, esto último parece reflejarse en su autopercebida capacidad para resolver sus propias dudas y en los altos resultados académicos que estos estudiantes han demostrado en sus respectivas evaluaciones escolares.

En el caso opuesto, los resultados y características de algunos estudiantes parecen coincidir en que, al no tener buenas condiciones económicas y de atención por parte de sus padres desde edades tempranas, su dependencia de otras personas como hermanos o familiares se incrementa, al tiempo que también presentan mayores dificultades académicas que el resto de sus compañeros. Incluso, dichas condiciones desfavorables se han manifestado en las trayectorias académicas de sus familiares. Una estudiante con condiciones sociales complicadas comenta:

No [...] pues mis hermanos casi nunca me ayudan [...] es que ellos andan por su lado y yo por el mío [...]. Luego ambos son como enojones, entonces les pregunto algo y no me hacen caso [e] igual mi hermana tampoco me hace caso. [...] Mi hermano va en la tarde, es que reprobó un año cuando falleció mi mamá [...] por eso lo pasaron en la tarde y se atrasó un año; además él está en una escuela diferente [...] es que es un poco problemático.

Al tiempo que otro estudiante relata:

Quienes más me ayudan son mi hermana y luego mi mamá [...] yo tengo tres hermanos, uno es medio hermano [...] Mi hermana es la que estudiaba, pero tuvo que dejar la escuela y empezó a trabajar. Ya no pudo pagar su escuela y trabajó [...] estaba estudiando la universidad. Aunque dice que quiere ahorrar dinero para volver a estudiar

De estos testimonios se puede apreciar que las complicaciones socioeconómicas y educativas parecen reproducirse incluso entre miembros de la misma familia. Lo anterior no es de sorprender, ya que se ha estudiado desde hace más de cinco décadas cómo las condiciones de desigualdad son las que más tienden a heredarse pese a la apuesta de la movilidad social fundamentada en la escolarización (Althusser, 1971; Bowles y Gintis, 1976).

Adicionalmente, es posible indicar que determinadas complicaciones socioeconómicas también se traducen en una menor cantidad de tiempo libre por parte de sus familiares. Efectivamente, los alumnos que participaron en esta investigación y cuyas familias viven condiciones adversas reportaron salarios menores, al tiempo que indicaron tener que laborar durante jornadas de trabajo más largas que los padres cuyos hijos presentan mejores calificaciones. Así, esto parece tener como desenlace que los padres de familia con menores ingresos y jornadas más largas disponen de una menor cantidad de tiempo para la asesoría o el apoyo de las actividades escolares de sus hijos. En efecto, esto provoca un círculo vicioso: una permanente ausencia de condiciones económicas óptimas, y por ello, una carencia de atención por parte de sus tutores debido a sus condiciones laborales y económicas desfavorables.

Lo anterior viene a ser descrito por los mismos estudiantes. Así, una alumna con buenas condiciones socioeconómicas afirma:

Mis hermanos y yo somos independientes, y hacemos nuestras tareas aparte, casi nunca les pido ayuda, y en caso de que me trabé a veces mis papás le pagan a un profesor y él me explica.

Mientras que otra alumna con condiciones adversas contrasta:

Entonces [...] mi tía es la única que me ayuda. [...] en mi casa solo tenemos un celular, pero mi tía también tiene sus hijos y les presta el celular para que hagan sus tareas, por eso luego no entro a las clases [virtuales].

En suma, es posible percatarse de cómo las caracterizaciones de tiempo efectivo por parte de los tutores o padres de familia, así como sus características socioeconómicas, contrastan ampliamente entre alumnos con un alto desempeño y alumnos que presentan un bajo desempeño. Lo anterior parece venir a reforzar lo planteado por la propuesta de la reproducción sociocultural de Bourdieu, misma que indica que, a través de distintos esquemas de desigualdad social y de caracterizaciones particulares de capital cultural y hábitos, se obtienen diferentes resultados ligados al desempeño de los estudiantes y que se adhieren o contraponen a las exigencias de la institución escolar (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Passeron, 1996; Gaddis, 2013; Mota, 2017).

Finalmente, se aprecia que los estudiantes con condiciones económicas favorables parecen depender menos de la presencia de sus padres —posiblemente por el acceso a todos los materiales de investigación a su alcance—, mientras que aquellos con mayores carencias socioeconómicas no solo están privados de dichos materiales, sino también de la presencia de figuras familiares que puedan orientarlos en sus dudas académicas o para auxiliarlos en el desarrollo de las tareas escolares.

### **Las alternativas vocacionales-laborales de los estudiantes de secundaria**

Un aspecto de particular atención corresponde a las interiorizaciones generadas en los mismos estudiantes sobre su futuro académico y laboral. Al respecto, ha sido

posible apreciar que los estudiantes que participaron en este trabajo adquieren en su cotidianidad información referente a los cursos vocacionales y laborales tanto de la institución familiar como de la escolar. De esta forma, ¿qué encuentran los estudiantes respecto a su idea de ingreso al mercado laboral? Pues bien, algunas características que ellos describen corresponden tanto a sus antecedentes o experiencias cercanas como a sus expectativas sobre el futuro. Durante la educación secundaria parece que dichas ideas no son aún muy claras. Sin embargo, los estudiantes dan cuenta de estos aspectos de forma muy particular. En cuanto a las actividades laborales de sus familiares, un alumno comenta:

Mi papá [...] creo que solo terminó la prepa y trabaja de tablarroquero. Él repara los muros cuando hay terremotos y así, cuando se cuartean los cuartos, él va y los repara [...] también hace muebles de tabla-roca y hace muy bien su trabajo. Con lo poco que fui a verlo y acompañarlo vi cómo tiró un muro completo y él solito en un día lo volvió a hacer de nuevo, la verdad es que sí me gusta su trabajo.

Otra alumna relata:

Mi mamá vendía gelatinas en la tarde. Me gustaba su trabajo porque ella era buena, ella era honesta y honrada.

Ahora bien, ¿qué ideas evocan las trayectorias laborales de sus familiares en estos estudiantes? ¿Refuerzan una trayectoria común, o, por el contrario, divergen de sus antecedentes familiares? Una de las estudiantes parece mostrar una ambivalencia con respecto a las características laborales de su familia; de esta forma, afirma:

Me siento orgullosa de mis papás porque se ganan el dinero honestamente. Pero por otro lado no me gusta porque casi no pasan tiempo con nosotros. Y yo desde chiquita, pues, ellos se tenían que ir y siempre me cuidaba una tía o con la mamá de un compañero o así. Nunca me cuidó mi mamá porque estaba trabajando [...] No deseo repetir ese trabajo, yo siempre he querido terminar una carrera, por eso le echo ganas a la escuela.

Otra estudiante cuya situación socioeconómica es óptima y holgada comparte su opinión:

No, no me gusta su trabajo. Porque mi papá da clases de muchas cosas complicadas de matemáticas y mi mamá es estilista [...] mi papá da clases, pero a mí no me gusta hablar así mucho con gente [...] igual también mi mamá habla mucho con la gente en su negocio.

Adicionalmente, otro alumno describe su caso:

Le dije a mi papá que quería ser agente de bienes raíces y después me dijo que no les pagaban tan mal; luego me comentó que les pagaban mejor a los notarios [...] por todo eso mi plan a futuro de grande es ser notario, y no notario de México, yo quiero irme a Canadá.

Estos relatos parecen indicar que los jóvenes calculan el peso de ciertas trayectorias laborales de acuerdo a su experiencia personal y familiar. En efecto, si aspectos como la ganancia económica es importante para ellos, parecen optar por opciones

que la garanticen, mientras que, si el factor económico no les resulta tan relevante, se orientan entonces a posibles trayectorias con mayor libertad creativa, horarios más flexibles o condiciones laborales que se adapten a sus gustos o incluso su personalidad.

Al respecto, una estudiante comenta:

Yo quiero estudiar diseño gráfico [...] siempre me ha gustado dibujar y diseñar y crear [...] cuando era muy pequeña mis compañeros me decían que dibujaba muy bien y eso.

Otra alumna relata:

Pues me llama la atención Derecho [...] me gusta discutir con las personas y mis papás también me lo han dicho.

Aquellos alumnos que no tienen contacto directo con expectativas laborales de tipo profesional –y que coinciden en tener resultados académicos bajos y condiciones materiales desfavorables– describen trayectorias más simples o con menor nivel de detalle. Por ejemplo, un alumno de un desempeño intermedio afirma:

A mi papá le gustaría que yo estudiara en la militar terminando la secundaria y estudiara arquitectura o ingeniería [...] porque es lo que más me llama la atención.

Otra alumna comenta:

Licenciada [...] me gustaría ser licenciada [en Derecho].

Un elemento particular de estos testimonios, que en general se distingue por afirmaciones breves y con pocos detalles, responde a los expuesto por Bernstein (1984), quien indica que aquellos estudiantes con condiciones socioculturales orientadas a clases sociales de menores ingresos expresan con frecuencia un vocabulario más reducido, encaminado a ideas sencillas y poco elaboradas, mientras que aquellos con características socioculturales similares a las fomentadas en el ámbito escolar formal tienden a desarrollar un vocabulario más amplio y expresan ideas más detalladas. Dichas caracterizaciones parecen estar muy relacionadas con el concepto de capital cultural, en el cual se entiende que las creencias e incluso las trayectorias laborales que seleccionan los jóvenes están mediadas por sus características socioculturales, así como por el tipo de roles exigidos en la escuela, el hogar y la sociedad y la forma en la que los individuos responden a estos (Bourdieu, 2011; Bowles y Gintis, 1976; Gaddis, 2013).

Para finalizar, los estudiantes relatan las opciones que tendrían si tuvieran que dejar de estudiar; sus testimonios resultan contrastantes con otros de sus pares con familias de mayores ingresos y de menores ingresos. Un alumno de buen desempeño y situación económica favorable comenta:

Pues ahorita mismo no podría hacer nada. No podría trabajar porque no soy alguien mayor de dieciocho años para que tenga un trabajo. Después, si tuviera un trabajo sería tal vez ilegal o algo por el estilo...

Mientras que resulta contrastante la opinión de una joven con las condiciones más adversas de entre todos los participantes:

[Me pondría] a trabajar vendiendo gelatinas como mi mamá [...]

Y agrega:

[...] en mi casa mi tía es la única que trabaja y nos da de comer [...] le gusta mucho su trabajo, [es] comerciante.

Por último, dos estudiantes expresan su opinión:

Pues tal vez ayudaría a mi mamá en su trabajo.

Mi mamá no trabaja y mi papá, pues, la pasa ahí en su trabajo [...] a mí no se me hace tan complicado el trabajo de mi papá [...] se me hace interesante, pero a él se le hace pesado.

Lo anterior muestra con mucha claridad la relación entre la propuesta teórica del valor simbólico (capital cultural y capital simbólico) y sus respectivos ejemplos en las percepciones de alumnos con características socioeconómicas y culturales que se advierten casi opuestas. Esto se manifiesta en cómo perciben tanto las posibilidades como las condiciones de ingreso al mercado laboral, ya sea como algo fácil e inmediato (en alumnos con condiciones económicas adversas) o algo difícil o poco realista (en alumnos con mejores condiciones socioeconómicas). De esta forma, el potencial que los estudiantes autoperceben de ellos para desempeñarse en el ámbito laboral (con sus habilidades y limitaciones) viene a estar mediado por la relación de este con el campo cultural en el que se sienten más familiarizados; pudiendo ser un campo cultural semejante al que se promueve en la escuela (la escolarización hasta niveles profesionales) o diametralmente distinto (oficios o trabajos que no requieren de una alta escolarización). Así pues, las inclinaciones vocacionales y laborales de los estudiantes se enmarcan más como una consecuencia sociocultural como la hallada por Bourdieu y Passeron (1996) que por una cuestión aleatoria:

La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural [p. 18].

En suma, estos relatos coinciden en que los estudiantes con mejores resultados escolares se orientarán más hacia ciertos cursos profesionales; también aquellos con resultados más bajos lo hacen, aunque con un nivel de detalle menor. Igualmente, hay que destacar el hecho de que la ausencia de información de estas posibles trayectorias laborales también llega a relacionarse con las posibilidades de empleo y éxito futuros (Charles-Leija et al., 2018; Torío et al., 2007). Por ello, parece conveniente que, aún en edades tempranas, los jóvenes tengan acceso a esta información, ya que, por lo visto previamente, los estudiantes parecen ir generando expectativas e interiorizacio-

nes basadas en esta información, que resultan clave en sus elecciones futuras desde niveles educativos tempranos como en la educación secundaria.

Por otro lado, parece que la información que obtienen de sus experiencias particulares también permite que tengan una perspectiva distinta a lo que sus familiares han trazado desde su ámbito laboral, y quizá esto puede ser una oportunidad para que la institución escolar facilite la apertura de espacios a través de programas o asignaturas que les provean de dicha información dentro del curso de su educación formal.

## DISCUSIÓN

Como ha sido posible observar en las narraciones de estos estudiantes, la presencia familiar y las condiciones materiales parecen tener un papel fundamental en la generación de interiorizaciones sobre el apoyo familiar como también en sus inclinaciones vocacionales y laborales. En este sentido, cabe destacar el contexto de estos resultados, ya que los mismos fueron obtenidos durante un periodo en el cual se magnificaron las actividades de forma remota, es decir, durante el periodo de contingencia sanitaria.

Al respecto, es posible discutir cómo las condiciones materiales expusieron de forma más clara las limitaciones y las ventajas que tienen ciertos alumnos sobre otros con respecto a sus ingresos económicos familiares, siendo el acceso a materiales y recursos tecnológicos (computadoras, celulares, internet, tabletas, etc.) uno de los aspectos que fue más representativo en el desarrollo adecuado de las actividades en línea, y que cuando se carecía o se gozaba de dichas facilidades los estudiantes lo percibían y reflejaban en sus resultados académicos.

Parte de estos hallazgos ha confirmado lo expuesto por otras investigaciones llevadas a cabo en México durante el periodo de pandemia. Una de ellas fue la realizada por Ávila (2021), quien encontró que las condiciones de desigualdad que se presentaron durante ese periodo han visibilizado con mayor fuerza las desventajas académicas de los estudiantes con menores recursos económicos. Más aún, dichas condiciones perpetúan aún más el rezago de los estudiantes en situaciones socioeconómicas adversas, al tiempo que también promueven una mayor violencia simbólica (desde una perspectiva Bourdieana) en aquellos estudiantes que no pueden cumplir con las exigencias de una escuela a distancia y carente aún de alternativas a las dificultades y características de estos estudiantes.

Por otro lado, en otra investigación llevada a cabo por Ramírez-Martínez y Rafael (2021) se hace mención a las dificultades, principalmente socioemocionales, que un conjunto de alumnos de secundaria enfrentaron durante el periodo de contingencia sanitaria en México. En dicho trabajo se encontró que las actividades a distancia trajeron consigo un impacto claro en sus resultados académicos, efecto asociado a los nuevos modelos de enseñanza en línea (en la que no había participación de todos los estudiantes) y a las consecuencias familiares que enfrentaron y que terminaron por

tener un impacto comúnmente negativo en el desarrollo de sus actividades académicas (como la pérdida de empleos de sus padres o tutores, o el fallecimiento de estos).

En cuanto a la concepción del apoyo familiar, destaca el hecho de que la pandemia parece haber desentrañado la dimensión material –desestimada muchas veces por las autoridades– que afecta los resultados de los estudiantes de la presente investigación. En este sentido, los alumnos que narran sus testimonios hacen énfasis comúnmente a los materiales que sus padres les proveen y al tiempo que estos les han dedicado. Mismas narraciones parecen ser más determinantes en el periodo de contingencia por las características de acceso a estos dispositivos, ya que el precio de estos no suele ser tan accesible como los recursos tradicionales que usan los estudiantes dentro del aula (cuadernos, libros gratuitos, lápices y bolígrafos, etc.).

En adición a lo anterior, cabe mencionar que las características y prácticas familiares suelen estar enlazadas con los resultados académicos, siendo el apoyo familiar una dimensión de análisis a través de diferentes prácticas como las conversaciones diarias, las muestras de afecto, el establecimiento de tiempos de estudio, las rutinas diarias o el interés familiar en actividades con valor educativo, entre algunas otras (Redding, 1997), mismas que, en efecto, pudieron verse afectadas por el periodo de contingencia sanitaria.

Por último, el papel de la familia en estas redes de apoyo y su percepción por parte de los alumnos no escapa a la presión y autoridad que ejercen los mismos padres en las decisiones de sus hijos y también en sus resultados. Basta observar cómo las prácticas de autoridad de los padres han llegado a configurar muchas de las prácticas y expectativas de la comunidad escolar, siendo incluso una institución que aún solicita y promueve el uso de prácticas tradicionalistas de enseñanza y disciplina (Lozano, 2010).

En cuanto a las perspectivas vocacionales y laborales, no hubo referencias específicas que indicaran que el periodo de pandemia trajera consigo cambios en sus preferencias o expectativas, sin embargo, sí se encontró que el tránsito de los alumnos por los niveles educativos previos va generando pistas de que dichos estudiantes construyen una preferencia hacia alguna actividad, al mismo tiempo que la experiencia y contacto que tienen con las actividades de sus padres también genera sentimientos de afiliación o de rechazo a dichas actividades.

La disposición de recursos materiales parece ser muy importante en este sentido, ya que, como reconoce Lozano (2010), “para el más desfavorecido económicamente, con bajas expectativas escolares desde su familia y desde él mismo, las asignaturas no le serán útiles para lo que piensa realizar en su futuro” (p. 118).

Dichos orígenes sociales, asociados a sus condiciones socioeconómicas, parecen ser un obstáculo constante, ya que en una investigación a profundidad llevada a cabo hace más de dos décadas en el nivel secundaria en México se reconoce el impacto negativo de dichas condiciones en el desempeño de los alumnos (Sandoval, 2000).

Ahora bien, los hallazgos presentados sobre las perspectivas laborales y vocacionales también mostraron que las condiciones sociales de sus familias impactan en sus preferencias sobre estos elementos. Sin embargo, resultó contrastante que en algunos casos los estudiantes se orienten hacia las mismas actividades que sus padres y en otros casos no. Entre los aspectos que se pueden discutir sobresale que aquellos estudiantes con características sociales más desfavorables se ven más inclinados a insertarse en el mercado laboral de forma más inmediata que sus homólogos cuyos padres o tutores tienen empleos mejor remunerados y con mayores niveles de profesionalización. Esto puede explicarse por la posible inculcación desde edades tempranas de las necesidades y carencias del hogar, siendo estas el principal motivo por el cual se les incentiva a considerar el trabajo inmediato como una opción muy probable durante su etapa de estudiantes.

En contraparte, los alumnos que tienen mejores condiciones económicas parecen ser motivados a todo lo contrario, es decir, a alcanzar niveles de escolarización y de profesionalización mayores, y con ello desde jóvenes se les inculcan ideas que motiven aceptar estos cursos vocacionales y laborales.

En este sentido, se ha encontrado que parte de los discursos de los jóvenes indican que sus preferencias vocacionales-laborales tienen una alta influencia con su contexto, siendo sus grupos familiares o sus pares en la escuela quienes refuerzan sus preferencias hacia una u otra trayectoria. Sin embargo, a diferencia del trabajo elaborado por Lozano y Rafael (2018), donde los alumnos refieren una crisis de la utilidad de la escolarización, los alumnos de la presente investigación tienen opiniones distintas, considerando con mayor fuerza que la escuela sí les puede proveer de alternativas e incluso de una trayectoria profesional bien definida; aunque en el caso de los estudiantes de menor desempeño estos se muestran y exponen estar constantemente preparados para ingresar al mercado laboral en cuanto la situación se los exija, así sea en el mismo momento en que se hicieron las entrevistas.

Dichos contrastes pueden deberse a múltiples condiciones, como son los orígenes y características socioeconómicas de los estudiantes, sus valores familiares, la ubicación de sus centros escolares y de los lugares de residencia de estos e incluso consecuencia de los cambios generacionales. Más aún, el efecto de la pandemia puede haber interiorizado otro tipo de aspiraciones y preocupaciones, mismas que podrían ser observadas en trabajos futuros sobre esta línea de investigación.

## CONCLUSIONES

Con respecto a lo encontrado en las categorías sociales del presente trabajo, se puede concluir que la caracterización y percepción del apoyo familiar se ha desarrollado en estos alumnos a partir de aspectos como su personalidad, las características y condiciones de apoyo en los niveles educativos previos (preescolar y primaria), las

condiciones de tiempo disponibles de sus padres, y las condiciones económicas de estos (mismas que se relacionan con sus jornadas y condiciones laborales).

En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes que participaron en este trabajo presentan condiciones y necesidades de apoyo familiar distintas entre sí. Tal es el caso que, para aquellos con mejores resultados académicos, y con prácticas de mayor autonomía escolar, el apoyo familiar parece caracterizarse a partir de garantizar el acceso a las condiciones materiales necesarias y suficientes para realizar sus tareas escolares de forma adecuada e independiente –al menos durante el nivel secundaria–, mientras que para aquellos con mayores carencias materiales, la ausencia de sus tutores o redes familiares de apoyo (ya sea porque trabajan o porque ya no viven con ellos) parecen materializar condiciones que agravan aún más sus niveles de desempeño, siendo así estudiantes con una mayor cantidad de dificultades y también con menores posibilidades de recibir apoyo en sus tareas o actividades escolares.

Lo anterior puede dar pistas sobre el motivo por el cual los distintos programas y acciones gubernamentales fomentados en las escuelas (aumento de las horas de escolarización, exámenes de regularización, o actividades extraescolares) han tenido un impacto cuestionable en los resultados académicos de los estudiantes con condiciones sociales más desfavorables.

Si bien en México se ha llegado a encontrar un efecto positivo en la implementación de estos aspectos, como el aumento de escuelas de tiempo completo (Luna y Velázquez, 2019), aún se puede encontrar que su efecto real en los resultados de los estudiantes no es el esperado, prueba de ello son los resultados de las múltiples pruebas estandarizadas, aunado a que dichas pruebas fueron retiradas por fallas en su aplicación y por la mala práctica de preparar a los alumnos para aprobar dichas evaluaciones dejando de lado los aprendizajes (INEE, 2015). Así, los registros de evolución de dichos puntajes, como el reportado por PISA, sigue manteniendo a México en los lugares más bajos de todos los países que son evaluados con este instrumento y que son parte de la OCDE (Backhoff et al., 2017; Caracas y Ornelas, 2019; INEE, 2017). Con ello, el papel de la atención a estos factores socioeconómicos parece de vital atención para compensar determinadas carencias sociales que han terminado por impactar en el desempeño académico del alumnado.

Adicionalmente, se puede apreciar que las explicaciones que parten de la propuesta teórica del *habitus* y del capital cultural parecen confirmar, al menos para el caso de estos estudiantes, que se han reproducido tanto las desigualdades sociales en los alumnos con menor desempeño académico como las interiorizaciones sobre las expectativas vocacionales-laborales de ambos tipos de alumnos. En efecto, mientras que para unos se ha interiorizado un *habitus* orientado a una profesionalización –y con ello actúan logrando mejores resultados–, para otros este *habitus* no implica necesariamente una preparación universitaria, siendo este último un *habitus* encaminado

hacia actividades de poca especialización –comercio informal, oficios, etc.– y con ello también muestran mayor disposición a abandonar la escuela en caso de presentar complicaciones persistentes.

Esto permite establecer que en los proyectos que buscan mejorar el desempeño académico de uno o un grupo de varios estudiantes se pueden llegar a encontrar distintas necesidades de apoyo, siendo las carencias materiales y de presencia de soportes familiares las que se encontraron con mayor frecuencia para este trabajo, lo que muestran la dificultad de homologar los programas de intervención educativa si no existe un diagnóstico profundo de sus condiciones particulares.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- An, W., y Western, B. (2019). Social capital in the creation of cultural capital: Family structure, neighborhood cohesion, and extracurricular participation. *Social Science Research*, 81, 192-208. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.03.015>
- Ávila, R. J. (2021). La educación remota durante la pandemia, una nueva manifestación de violencia estructural y simbólica en México. *Diálogos sobre Educación*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1064>
- Backhoff, E., Vázquez-Lira, R., Baroja, J. L., Guevara, G. P., y Morán, Y. (2017). *México en el proyecto TALIS-PISA: un estudio exploratorio. Importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas*. INEE.
- Bernstein, B. (1984). Códigos amplios y restringidos sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (2a. ed., pp. 357-374). Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Blanco, E. (2017a). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 751-781.
- Blanco, E. (2017b). ¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México. *Estudios Sociológicos*, 35(103), 3-32. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n103.1516>
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a. ed.). Fontamara.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books. <https://doi.org/10.2307/3090251>
- Caprara, B. (2016). The impact of cultural capital on secondary student's performance in Brazil. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2627-2635. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041116>
- Caracas, B., y Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Chaparro, A. A., González, C., y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Charles-Leija, H., Torres García, A. J., y Castro Lugo, D. (2018). Efectos del capital social en el empleo en México. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 263-283. <https://doi.org/10.18601/01245996.v20n38.11>
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Erola, J., Jalonen, S., y Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratifica-*

- tion and Mobility*, 44, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.08.002>
- Holm, A., Jæger, M. M., Karlson, K. B., y Reimer, D. (2013). Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. *Social Science Research*, 42(6), 1431-1442. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.06.001>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015). *¿Qué es PLANEAE?* INEE.
- INEE (2017). *México en PISA 2015*. INEE.
- Lozano, I. (2010). *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. Díaz de Santos.
- Lozano, I., y Mercado, E. (2011). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. ENSM.
- Lozano, I., y Rafael, Z. (2018). El estudiante de secundaria: significados y sentidos sobre su futuro académico-laboral. *Praxis Investigativa ReDIE*, 10(19), 44-56.
- Luna, D. A., y Velázquez, P. G. (2019). Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 87-120.
- Mota, M. (2017). *La teoría bourdieana sobre habitus para el análisis de la relación tic y estudiantes: fundamentos e implicaciones*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10.
- Palacios, R., y Corona, A. (2003). Problemática psicoeducativa de estudiantes de secundaria y bachillerato: una experiencia en el campo de la psicología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6(3), 1-16.
- Ramírez-Martínez, J., y Rafael, Z. (2021). Desafíos tecnológicos y emocionales de profesores y alumnos en la educación a distancia. En I. Lozano y Z. Rafael (eds.), *Pandemia y escuela secundaria: reporte desde las voces profundas* (pp. 75-98). Newton.
- Redding, S. (1997). *Familias y escuelas*. Academia Internacional de Educación.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108.
- Rodríguez, E. (2016). El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 34(102), 119-144. <https://doi.org/10.24201/es.2016v34n102.1447>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Aljibe.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torío López, S., Hernández García, J., y Peña Calvo, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación (Madrid)*, (343), 559-586.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Cómo citar este artículo:

Ramírez Martínez, J., y Rafael Ballesteros, Z. (2022). El apoyo familiar y las condiciones materiales en la conformación de expectativas académicas y profesionales de estudiantes de una escuela secundaria pública en la Ciudad de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1528. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1528](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1528)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.