



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



**Modelos culturales en
narrativas sobre la escuela
El caso de los alumnos del
Telebachillerato #30**

Tesis

que para obtener el grado de
Maestro en Estudios Culturales

presenta

**Samuel de Jesús Laparra
Méndez**



Director de tesis

Dr. Fernando Lara Piña

Codirectora

Dra. Emma Hilda Ortega Rodríguez



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Septiembre de 2015



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
 COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRIA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, septiembre 11 del 2015.

Oficio No. CIP/401/15.

C. Samuel de Jesús Laparra Méndez
 Promoción: **3a**
 Matrícula: **13061009**
 Sede: **Tuxtla Gutiérrez, Chiapas .**
 Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado de la **Maestría en Estudios Culturales**, para la defensa de la tesis intitulada:

"Modelos culturales en narrativas sobre la escuela. El caso de los alumnos del Telebachillerato # 30".

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR

Director



Vo. Bo.

DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO

Coordinadora

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo financiero otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través del Programa de Becas, durante el periodo agosto de 2013-julio de 2015.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 7 |
| Capítulo 1. Hacia un marco conceptual interdisciplinario | 13 |
| 1.1. Relevancia de la psicología cultural..... | 14 |
| 1.1.1. Antecedentes..... | 21 |
| 1.1.2. Narraciones, voces y lenguajes sociales..... | 25 |
| 1.1.2.1. Bruner y la narratividad | 26 |
| 1.1.2.2. Bajtín: voces y lenguajes sociales..... | 29 |
| 1.2. Conceptos clave de la lingüística cognitiva..... | 33 |
| 1.2.1. Cognición, metáfora y realidad social..... | 36 |
| Capítulo 2. Antecedentes y fundamentos teóricos de la investigación en modelos culturales..... | 43 |
| 2.1. El enfoque cognitivo-cultural..... | 43 |
| 2.2. Esquemas conceptuales: definición y tipos | 48 |
| 2.2.1. Esquemas de imagen | 53 |
| 2.2.2. Esquemas de proposición | 53 |
| 2.3 Mappings conceptuales mentales y culturales | 55 |
| 2.4. Los modelos culturales como orden cognitivo superior | 59 |
| 2.5. Cognición cultural y modelos culturales | 62 |
| 2.6. Los modelos culturales: definiciones y propiedades..... | 64 |
| 2.7. Motivación y fuerza directiva de los modelos culturales | 71 |
| 2.8. La teoría de modelos culturales como propuesta de interpretación . | 74 |
| 2.9. Modelos culturales y análisis cultural del discurso..... | 80 |
| Capítulo 3. Premisas básicas y perspectiva metodológica | 87 |
| 3.1. El punto de partida | 87 |
| 3.1.1. Contexto..... | 89 |
| 3.1.2. Participantes..... | 91 |
| 3.2. Preguntas de investigación | 92 |
| 3.2.1. Pregunta general | 93 |
| 3.2.2. Preguntas específicas | 93 |
| 3.3. Propósitos de la investigación..... | 93 |
| 3.3.1. Propósito general | 93 |
| 3.3.2. Propósitos específicos | 94 |
| 3.4. Encuadre epistemológico..... | 94 |

| | |
|---|------------|
| 3.5. Fundamentación teórico-metodológica | 96 |
| 3.6. Estrategia metodológica..... | 99 |
| 3.6.1. Recolección de datos..... | 101 |
| 3.6.2. Procesamiento de datos..... | 105 |
| 3.6.2.1. Elaboración de una base de datos | 106 |
| 3.6.2.2. Transcripción y codificación | 106 |
| 3.6.3. Categorías de análisis | 107 |
| 2.6.3.1. Metáfora y metonimia..... | 108 |
| 2.6.3.2. Palabras clave | 109 |
| 2.6.3.3. Razonamientos..... | 109 |
| 2.6.3.4. Discurso referido | 110 |
| 2.6.3.5. Proverbios-refranes | 111 |
| 3.6.4. Estrategias de análisis de las narrativas..... | 112 |
| | |
| Capítulo 4. Modelos culturales en el discurso narrativo sobre la escuela..... | 115 |
| 4.1. Caracterización y categorización del corpus..... | 117 |
| 4.1.1. Determinación de frecuencias y asociaciones..... | 121 |
| 4.1.2. Categorización de fragmentos discursivos | 137 |
| 4.1.2.1. Discurso referido | 138 |
| 4.1.2.2. Proverbios..... | 141 |
| 4.1.2.2. Razonamientos..... | 143 |
| 4.1.3. Criba y clasificación de expresiones metafóricas | 146 |
| 4.2. Formulación de modelos culturales | 149 |
| 4.2.1. Modelo cultural de la escuela: La formación es una carrera de obstáculos | 153 |
| 4.2.2. Modelo cultural de la vida: La vida es una guerra | 162 |
| 4.2.3. Modelo cultural del sujeto: Quien no estudia es un animal | 167 |
| 4.3. Atributos y funciones de los modelos culturales | 172 |
| 4.3.1. Funcionamiento de los modelos culturales..... | 172 |
| 4.3.2. Motivación y fuerza directiva | 174 |
| 4.3.3. Elaboración reflexiva y desviaciones | 176 |
| | |
| Conclusiones | 181 |
| | |
| Referencias..... | 189 |
| | |
| Anexo 1. Narrativas | 197 |
| | |
| Anexo 2. Clasificación de metáforas..... | 229 |

Introducción

En la teoría cultural contemporánea destacan dos aspectos. Primero, el énfasis en la función primordial que tiene el lenguaje en la constitución de las prácticas culturales de cualquier grupo o sociedad; segundo, la generalización de la idea de que la cultura consiste en un intercambio de significados entre los individuos. Así, de acuerdo con Hall (1997), la cultura tiene que ver con la producción e intercambio de significados y el lenguaje es el medio privilegiado para dar sentido a las cosas; es el medio por el cual se producen e intercambian los significados.

La articulación de los dos aspectos anteriores permite introducir la noción de *discurso*, que resulta central en el campo de los Estudios Culturales, sobre todo cuando se la utiliza con el propósito de desentrañar de qué modo las prácticas discursivas contribuyen a la configuración de fenómenos y procesos socioculturales. Al tomar en cuenta un área de especial interés en los Estudios Culturales, como es la construcción de posiciones de sujeto en los discursos, y la relevancia de la narración biográfica para comprender la construcción de las formas culturales en la realidad cotidiana, este trabajo de investigación

pretende dar cuenta de la necesidad de realizar análisis textuales detallados y mostrar, así, la contribución de los usos lingüísticos en la estructuración de lo cultural.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que esta investigación parte de una concepción sociosemiótica de la cultura, en la cual, según Gilberto Giménez (2005), se la puede entender como “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p. 9). Esta concepción permite establecer un vínculo entre los modelos simbólicos y los actores que los incorporan y los expresan en sus prácticas sociales; por lo tanto, en esta investigación se considera la cultura desde la perspectiva de los sujetos (forma interiorizada) y no desde las formas objetivadas.

Al fijar el interés en las formas simbólicas interiorizadas que configuran el significado de las narrativas sobre la escuela en un grupo de jóvenes del sector rural, estudiantes del nivel medio superior, el enfoque de los esquemas cognitivos o modelos culturales, elaborado por la teoría cognitiva de la cultura, resulta de especial relevancia. Esta perspectiva pretende responder la interrogante sobre cómo encontrar la cultura en el habla, por lo cual el discurso es entendido como un

medio que, con el apoyo de ciertas técnicas de análisis, permite llegar a formular saberes y formas de comprender la cultura.

Si se tiene en cuenta que los problemas de las sociedades quedan representados en los discursos que producen y reproducen, entonces resulta de suma importancia identificar los significados que se soportan en modelos mentales, modelos culturales, representaciones sociales e ideologías, puesto que se reconoce que estas entidades cognitivas contribuyen a orientar la acción social y a promover formas de interacción entre los miembros de una sociedad. Aunque el análisis de los textos y discursos es un componente fundamental para comprender las culturas, los Estudios Culturales subrayan la interpretación de las transformaciones en la producción (y difusión) histórico-social de los discursos; por otra parte, de acuerdo con Valenzuela Arce (2003), los Estudios Culturales consideran aspectos como la diversidad, que es una categoría sociocultural de comparación, y la diferencia, pero también la conformación de sistemas de significación, mediante los cuales se atribuyen significados, acción que también incluye la (re)producción de prejuicios, estereotipos, esquemas mentales, modelos culturales, entre otras categorías de construcción de significado. Por lo anterior, en esta investigación el análisis va más allá del estudio del discurso y pretende penetrar en los procesos de configuración y reproducción de elementos cognitivos que

guían la selección de procedimientos lingüísticos en consonancia con regulaciones culturales.

La elección de los modelos culturales como base conceptual para entender los significados que la escuela comporta en el discurso de los sujetos, deriva de las posibilidades que este enfoque ofrece para comprender la cultura a partir de la interpretación de la experiencia humana, que se constituye en saberes circulantes y que entrelaza las formas en que se comprende la realidad y se actúa en el mundo social. Por otra parte, la relevancia de esta investigación, enmarcada en el programa de investigación de los modelos culturales, puede justificarse, de acuerdo con Roy D'Andrade (1992), en el sentido de que para entender a la gente se necesita comprender qué los impulsa a actuar como lo hacen: es necesario conocer sus metas y eso implica entender su sistema de interpretación, que es parte de aquello que constituye e interrelaciona esas metas.

Debido a la dificultad teórico-metodológica que implica el estudio de las formas simbólicas interiorizadas de la cultura, acentuada por la falta de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, la investigación tuvo un doble reto: por un lado, ensayar con una metodología que integrara los procedimientos más adecuados para lograr una ilustración completa de los modelos culturales que pueden configurarse a partir del discurso narrativo; por otro, realizar un análisis que permitiera comprender la relación entre los modelos

culturales, la motivación y la acción a la que dan lugar y las restricciones contextuales, en tanto fenómenos culturales y cognitivos de significación que pueden incidir, al incorporarlos en intervenciones posteriores, en el desarrollo de lo que se ha denominado *análisis cultural del discurso* y aumentar sus aplicaciones en el campo de los Estudios Culturales.

Se espera que la puesta en marcha de la metodología contribuya con el enriquecimiento de los métodos del análisis cultural del discurso y a su desarrollo en el contexto regional. Por otra parte, es posible que, al recuperar la evocación de modelos culturales en voz de los actores sociales, a través de las narrativas, pueda ser útil para entender cómo viven, piensan, interpretan y actúan de acuerdo con los modelos culturales que han interiorizado y en relación con las constricciones de sus experiencias de vida.

Este trabajo está constituido por cuatro capítulos. En el primero se trata de construir un marco conceptual interdisciplinario, a través de la integración de conceptos básicos retomados del campo de la psicología cultural y de la lingüística cognitiva. De la primera se retoman principalmente los conceptos de narrativa y de polifonía; de la segunda, la teoría de la metáfora como recurso cognitivo.

En el capítulo dos se realiza un recorrido por los conceptos básicos que permiten configurar la teoría de los modelos culturales como una perspectiva teórica que parte de una aproximación cognitivista a la

cultura, o de una definición cognitiva de la cultura, en que se presuponen significados compartidos e interiorizados. En este capítulo se exponen los principios teóricos y metodológicos que permiten a esta teoría explicar qué formas adopta el conocimiento, cómo se organiza, qué elementos implica o a qué finalidades sirve. De modo particular, cómo es que puede explicar por qué esa caracterización del conocimiento cultural le dota de capacidad generativa para constituir un discurso social y para impulsar pautas de acción.

El tercer capítulo es la exposición del desarrollo metodológico, desde el punto de partida o problematización hasta las estrategias de análisis de las narrativas, pasando por la formulación tanto de las preguntas como de los objetivos de la investigación. Este capítulo incluye, además, el encuadre epistemológico y la caracterización de cada una de las categorías que se utilizaron para realizar el análisis del discurso.

Finalmente, en el capítulo cuarto se expone el proceso de análisis cultural del discurso, que comprende el primer acercamiento a los significados que se vehiculan en las narrativas sobre la escuela, a través de la caracterización y categorización del corpus de análisis, y el análisis de los modelos culturales que subyacen en el discurso narrativo de los participantes, a través de la formulación de dichos modelos y su posterior interpretación a la luz de fragmentos discursivos seleccionados.

Capítulo 1. Hacia un marco conceptual interdisciplinario

El análisis de los modelos culturales que subyacen en el discurso narrativo es, sobre todo, la búsqueda del significado. Este significado que se busca no es más que una concreción de los saberes culturales que permiten la interpretación de la realidad, que orientan la acción en el mundo y se expresan a través del discurso. Estos tres aspectos que se interrelacionan en el análisis de los modelos culturales crean la necesidad de realizar un abordaje interdisciplinario, por lo que en el presente capítulo se trata de construir un marco conceptual interdisciplinario que permita identificar y analizar los modelos culturales que se configuran a través del discurso narrativo sobre la escuela.

En el primer apartado se exponen los antecedentes y conceptos básicos de la psicología cultural, especialmente lo relacionado con la narratividad como característica de la psicología popular, y los aportes de Bajtín a la perspectiva histórico-cultural en el estudio del sujeto a través del concepto de polifonía. En el segundo apartado se exponen

los conceptos básicos de la lingüística cognitiva, particularmente los relacionados con la noción de artefactos y su extrapolación para la comprensión de lo que es un modelo cultural. La antropología cognitiva constituye la tercera disciplina involucrada en el análisis de modelos culturales y sus presupuestos básicos se explicarán con mayor detalle en el siguiente capítulo.

1.1. Relevancia de la psicología cultural

La psicología cultural, tal como la conciben sus exponentes, puede considerarse como una tentativa de acercar la cultura al eje principal de la psicología. Michael Cole, uno de los principales autores de esta propuesta, defiende una psicología de la cultura, la cual sería “una psicología que incorpora la cultura en la mente” (1999, p. 123). Ésta no es una rama nueva o una parcela dentro de la psicología, sino una psicología que pone la cultura en el centro de sus intereses. De acuerdo con Cole (1999), las principales características de la psicología cultural serían dos: el énfasis en la acción mediada en contextos específicos y la concepción de que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. En este sentido, los individuos son considerados como agentes activos de su propio desarrollo, pero la forma como actúan en los diferentes entornos depende de la organización cultural específica de cada contexto.

Una aproximación a la pregunta sobre lo que es la psicología cultural puede hallarse en el artículo *Cultural psychology-what is it?*, publicado en 1990 por Richard A. Shweder. En este texto el autor se propuso definir la psicología cultural como la disciplina que estudia la forma en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana:

Cultural psychology is the study of the way cultural traditions and social practices regulate, express, transform, and permute the human psyche, resulting less in psychic unity for humankind than in ethnic divergences in mind, self, and emotion. Cultural psychology is the study of the ways subject and object, self and other, psyche and culture, person and context, figure and ground, practitioner and practice live together, require each other, and dynamically, dialectically, and jointly make each other up (p. 1).

La idea subyacente en esta definición es la mutua constitución o el vínculo irreductible que existe entre lo psicológico y la experiencia social, histórica y cultural. Es decir, no es posible entender la formación y psicología de las personas sin tomar en cuenta los conceptos culturales, las instituciones sociales y los artefactos¹ que se encarnan en prácticas humanas y que fomentan modos específicos de percibir, imaginar, sentir o recordar el mundo.

La teoría más reconocida como “cultural”, dentro de este ámbito de la psicología, es aquella propuesta por Cole y desarrollada por

¹ Wartofsky describió los artefactos (incluidas las herramientas y el lenguaje) como “objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo” (1973, p. 204, citado en Cole, 1999).

algunos autores que se han inspirado en su obra y mantienen una fuerte orientación sociocultural. Cole (1995, 1999) no reconoce la relación causa-efecto para explicar las relaciones entre cultura y aspectos psicológicos; plantea, por su parte, que la mente y la cultura se construyen en un proceso dinámico. Además, este autor propugna una psicología cultural marcada por la psicología histórico-cultural rusa y enfatiza los siguientes aspectos como ejes del análisis: la mediación a través de artefactos, el desarrollo histórico y la actividad práctica.

En este punto, Cole traza una línea de influencia directa con Vygotsky, al resaltar la naturaleza social de los artefactos y los orígenes sociales de los procesos mentales humanos. Pero, en lugar de tratar el concepto de instrumento como lo han hecho los autores rusos, Cole utiliza dicho concepto como una subcategoría de la definición más general de artefacto. La noción de instrumento se amplía en la noción de artefacto, puesto que Vygotsky (1998) originalmente consideraba dos niveles al discutir los instrumentos (materiales y psicológicos) y la noción de artefacto, por su parte, incluye tres niveles en el análisis que realiza Cole (1999) siguiendo a Wartofsky.

La tipología propuesta por Cole distingue entre artefactos primarios, secundarios y terciarios. Los primeros serían los instrumentos y objetos materiales, utilizados directamente en la producción (hachas, agujas, pero también palabras, personajes míticos, etcétera); los segundos estarían conformados por esquemas y normas sociales y su

función sería preservar y transmitir los modos de acción y creencias; el tercer tipo estaría constituido por *scripts*, que pueden caracterizarse como conjuntos de actividades o secuencias de acciones que tienden a ser realizadas por miembros de un grupo cultural y que implican artefactos primarios (un objeto material) y secundarios (una norma social). Los *scripts* son ampliamente compartidos y orientan a los miembros de un grupo en relación con lo que es esperado en diferentes situaciones (Cole, 1999). De este modo, en relación con la idea de cultura, Cole no adopta ni la posición de externalización (la cultura como producto de la actividad humana) ni la de una característica mental (conjunto de creencias y conocimientos). Puede afirmarse, *grosso modo*, que la psicología cultural estudia la cultura en tanto entidad que al mismo tiempo está incrustada y reflejada en la psicología individual.

Cole reseña básicamente dos corrientes dentro de la psicología cultural: una que sigue la línea de la psicología rusa (representada por Vygotsky, Luria y Leontiev) y otra advenida de la antropología y de las teorías culturales norteamericanas. En esta última puede ubicarse a Shweder (1995), quien mantiene un enfoque en el contexto, lo específico en el contenido del pensamiento humano y la mediación de los signos. Bruner representaría la corriente influida por la escuela rusa, con énfasis en la emergencia y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros mediados por los signos que se organizan culturalmente. Cole (1999) señala que aunque puedan

observarse distintas formulaciones en el campo de la psicología cultural todas coinciden en que el contexto sociocultural es determinante del funcionamiento mental.

Según el argumento de Bruner (2009), una de las razones por las que la cultura debe ser un concepto fundamental de la psicología radica en el poder de lo que denomina *Folk psychology* (psicología popular). De acuerdo con el autor, la psicología popular es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen; consta de una teoría de la mente, la propia y la de los demás, y de una teoría de la motivación.

Siguiendo a Bruner (2009) puede sintetizarse que una psicología sensible a la cultura, particularmente si otorga un papel fundamental a la psicología popular como factor mediador, debe estar basada no sólo en lo que hace la gente, sino también en lo que dice la gente que hace y en lo que dice que la llevó a hacer lo que hizo. Además, este tipo de psicología debe ocuparse de lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué; sobre todo, debe ocuparse de cómo dice la gente que es su mundo.

La corriente representada por Bruner tiene su foco centrado en el aspecto sociosimbólico y entre sus principales expositores puede encontrarse al mismo Cole. La concepción de cultura descrita por este último se basa principalmente en la noción de artefacto, es decir, la idea de que los seres humanos se diferencian porque viven en un

ambiente transformado por los artefactos acumulados históricamente a través de generaciones anteriores. Para abordar los análisis desde esta perspectiva se utilizan conceptos como artefactos, *scripts* o guiones y procesos de mediación. Estos conceptos hacen referencia a procesos psicológicos en sus formas de organización cultural y son la base más directa de lo que posteriormente se entenderá por *modelos culturales* en el campo de la antropología cognitiva.

En las definiciones de Cole (1999) destaca un aspecto “relacional” que también se encuentra en las ideas de Jahoda (1995). Este autor afirma que la idea central de la psicología cultural es la diversidad del comportamiento humano y que existe una conexión entre el comportamiento individual y el contexto cultural donde sucede. Así, puede sintetizarse que la idea básica de la psicología cultural es que ningún medio sociocultural puede existir y tener identidad sino es en relación con la manera en que las personas captan los significados y recursos del mismo.

En la psicología también pueden advertirse los efectos del llamado *giro lingüístico*. Este hecho ha permitido que se le preste una mayor atención al lenguaje y, en el campo de la psicología cultural, a las narrativas, lo que ha generado una mayor cercanía en el debate psicológico a cuestiones antes abordadas sólo en los terrenos de la reflexión filosófica y las ciencias sociales. El giro lingüístico ha propiciado, también, un cambio en la dirección de las investigaciones

propias de la psicología; es lo que Bruner (1997) denomina *la segunda revolución cognitiva*: mientras la primera ha hecho girar la atención de los comportamientos al pensamiento, la segunda ha girado de las explicaciones psicológicas de los pensamientos al lenguaje presente en las comunidades de uso.

Este proceso de “lingüistización” de las ciencias ha comportado, en tiempos recientes, un renovado interés por la filosofía constructivista, que sirve, precisamente, de marco epistemológico a esta investigación. Esto no es difícil de comprender si se atiende al hecho evidente de que una de las funciones más importantes del lenguaje consiste precisamente en su capacidad simbólica para mediar entre el mundo externo y el mundo interior. Así, por medio de constructos lingüísticos y/o simbólicos las personas entienden, interpretan, simbolizan, relacionan, manipulan, interrogan, verifican o refutan los hechos del mundo exterior, pero también, gracias a esos mismos constructos, sienten, expresan o comunican a los demás sus estados internos o dan sentido a su experiencia biográfica.

Como señala Bruner (2009), la meta de la revolución cognitiva era descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos crean a partir de sus encuentros con el mundo, para luego plantear hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basan. En este sentido, la psicología cultural se centra en las

actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido tanto al mundo como a ellos mismos.

Por otro lado, Bruner (2009) afirma que en virtud de la participación de las personas en la cultura, el significado se hace público y compartido. La forma de vida de cada persona, adaptada culturalmente, “depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 2009, pp. 31-32).

1.1.1. Antecedentes

Serrano (1996) ha definido la psicología cultural como el estudio de la “constitución mental de y por las formas simbólicas —esto es, acciones y expresiones humanas significativas—, discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas” (p. 99). La empresa de la psicología cultural resulta entonces como esencialmente interdisciplinar; es un espacio en que convergen investigadores y pensadores venidos de diversos campos: psicología social (Hazel Markus); psicología evolutiva (Michael Cole, Jan Valsiner, Jerome Bruner); antropología (Richard Shweder, Roy D’Andrade) o lingüística (Katherine Nelson). Esta interdisciplinariedad, que por una parte aporta riqueza, por otra hace que esta perspectiva no sea un edificio

homogéneo, sino que cada escuela, cada autor, aporte su visión diferencial dentro de unos principios generales compartidos por todos ellos.

Teniendo como pilares las ideas originales de Leontiev, Luria, Vygotsky y, posteriormente, Bajtín², la base del pensamiento histórico-cultural en psicología es la visión de que el fenómeno psicológico debe ser entendido en su génesis, en el proceso de su formación y transformación en el tiempo. El desarrollo de los procesos psicológicos típicamente humanos es una parte vital del desarrollo integral de las personas, todo el ciclo de vida, en contextos interpersonales y socioinstitucionales específicos, por la mediación de insinuaciones sociales en diferentes prácticas de la cultura. La cultura se presenta, de este modo, organizada en sistemas semióticos que se expresan, consolidan y modifican en el contexto concreto de las prácticas sociales y de la comunicación intersubjetiva.

Con base en lo anterior, resulta evidente que el lenguaje y sus distintas formas de expresión es un instrumento cultural-psicológico que proporciona el mecanismo formal para el dominio humano de los procesos psicológicos (Kozulin, 2000). Estos procesos cada vez tienen más peso en la perspectiva sociocultural de la psicología y en las investigaciones que se inscriben en ese campo disciplinar. Por lo tanto,

² Sin ser psicólogo, Bajtín hizo importantes aportaciones al campo de la psicología cultural, principalmente para entender la construcción del *self* (la ocurrencia de otras voces en la construcción del *self*).

el lenguaje empieza a ser entendido como un aspecto central en la constitución subjetiva de las personas, en la medida en que establece un punto de conexión entre el orden de lo psicológico y el orden de la cultura, a través de los significados. Así, el lenguaje resulta no un mero “acompañante” de las acciones, ni un simple medio de expresión de ideas; es un instrumento para transformar la realidad (Kozulin, 2000).

Tomando como premisa el hecho de que ni el lenguaje ni el pensamiento por sí solos contienen las propiedades inherentes al todo psicológico, en el campo de la psicología cultural se define como unidad de análisis al significado de la palabra, puesto que es esta unidad la que se considera que contiene toda la complejidad del objeto de estudio (Vygotsky, 1998). En seguimiento a lo anterior, puede afirmarse que el significado constituye a la palabra, distinguiéndola de un mero sonido arbitrario, y al mismo tiempo, en el plano psicológico, considerando este significado como una generalización, el acto de formación de un concepto (Sebastián y Rosas, 2001).

De acuerdo con Sebastián y Rosas (2001), el significado de la palabra permite el despliegue del pensamiento verbal y establece una relación dialéctica que va del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. Para Vygotsky (1998):

El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está atado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en

la medida en que el lenguaje está atado al pensamiento e iluminado por él (p. 289).

A partir de lo anterior Vygotsky (1997) establece dos planos de análisis del pensamiento verbal: en el plano exterior se encontrará el aspecto sonoro del lenguaje; en segundo lugar, se encuentra un plano semántico del lenguaje, que sería el plano interno. En este contexto resulta necesario aclarar que ambos planos constituyen una unidad en el lenguaje; cada uno tiene su identidad y función: el aspecto externo se corresponde con la función comunicativa y el aspecto interno con la función intelectual. Además, es importante subrayar que “el plano semántico del lenguaje es sólo el inicial y primero de todos sus planos internos. Tras él, se abre al investigador el plano del lenguaje interno” (Vygotsky, 1997, p. 97).

La característica esencial de este lenguaje interno es la abreviación; en otras palabras, comporta una disminución del aspecto sonoro de la palabra, que es la máxima simplificación sintáctica (puramente predicativa), y una estructura semántica particular, que implica el predominio del sentido por encima del significado, tal como lo señala Vygotsky (1997):

Las palabras... poseen un significado definido y constante, pero en el contexto adquieren un sentido mucho más amplio en el aspecto intelectual y afectivo. Este enriquecimiento de las palabras a través del sentido que les presta el contexto, es la ley fundamental de la dinámica de su significado. Un vocablo en un contexto significa más y menos que la misma palabra aislada: más, porque adquiere

un nuevo contenido; menos, porque su significado se ve limitado y disminuido por el contexto. El sentido de una palabra, dice Paulhan, es un complejo y móvil fenómeno proteico; cambia en las diferentes mentes y situaciones y es casi ilimitado. [...] En el lenguaje interno el predominio del sentido sobre el significado, de la frase sobre la palabra y del contexto sobre la frase no es la excepción sino la norma general (p. 108).

1.1.2. Narraciones, voces y lenguajes sociales

En los apartados anteriores se ha bosquejado la importancia que para la psicología cultural tiene el concepto de artefacto o instrumento de mediación. Este término representa, tal como en la tradición vigotskiana, la principal fuente de reflexión y análisis pues de ahí se empieza a perfilar el concepto de modelo cultural aplicado en esta investigación. Se advierte, también de manera bastante general, que este concepto es extrapolado desde su concepción como herramienta psicológica para aplicarse a aspectos que tienen una gran relevancia desde el punto de vista cultural y es precisamente desde esa extrapolación que resulta útil en este trabajo.

Por lo anterior, en este apartado se exponen algunos conceptos que se proponen desde este punto de vista: las narraciones, o la capacidad narrativa enfatizada por Bruner, y los constructos de Bajtín, entre los que se encuentran los de voz o polifonía y lenguaje social, que de acuerdo con varios autores se relacionan con la concepción histórico-cultural de la psicología cultural, y también son de relevancia para el análisis cultural del discurso utilizado como metodología en

esta investigación. De acuerdo con Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), la perspectiva conceptual de Bajtín permite observar cómo las personas se desarrollan a través de y alrededor de las formas culturales mediante las cuales se les identifica y se identifican ellas mismas en el contexto de su filiación o desafiación con aquellos asociados a esas formas y prácticas. Estos conceptos se sitúan evidentemente en el terreno propio de este tipo de psicología al permitir comprender los vínculos entre el individuo y el medio cultural y la explicación de cómo se coordinan ambos para su construcción dialéctica.

1.1.2.1. Bruner y la narratividad

Uno de los teóricos principales de la psicología cultural y del movimiento narrativo es Jerome Bruner. Sus primeras investigaciones en el campo de la percepción —que promovieron el surgimiento del movimiento *New Look* dentro de la psicología cognitiva— estuvieron directamente enlazadas con la tradición perspectivista. Sin embargo, conforme sus intereses psicocognitivos fueron ensanchándose hacia la pragmática lingüística y la antropología cultural, su referencia filosófica fue desplazándose paulatinamente hacia el denominado “constructivismo simbólico” (puesto que éste era capaz de suministrar un marco teórico-conceptual mucho más omnicompreensivo y globalizador).

Bruner (2009) sostiene que hay dos modalidades en el sistema cognoscitivo de las personas a partir de las cuales se conforman maneras diferentes de construir la realidad. Las dos modalidades propuestas por este autor son el pensamiento paradigmático y el modo narrativo. La modalidad paradigmática, también llamada lógico-científica, tiene que ver con las capacidades humanas de razonamiento, explicación y análisis lógico o científico. Esta modalidad se representa a través de la imagen de la computadora que procesa información. La finalidad de este sistema está vinculada con la solución de problemas prácticos de la vida cotidiana. La abstracción que produce el sistema de pensamiento paradigmático está relacionada con los aspectos más universales o generales del conocimiento. La modalidad narrativa, por su parte, consiste en contar historias, tanto a uno mismo como a otras personas. Al contar o narrar las historias las personas van construyendo los significados en que sus experiencias adquieren sentido. De esta manera el significado surge de la narración, que es una actividad constante en la vida diaria. El modo de abstracción que produce el conocimiento narrativo se relaciona con el interés por lo particular; se ocupa de las intenciones de las acciones humanas en su acontecer histórico.

De acuerdo con Bruner (2009), el espacio propio de una psicología cultural es lo que se denomina *psicología popular*, es decir, la manera en que la gente organiza su experiencia, conocimientos y transacciones

relacionadas con el mundo social. Esta psicología popular tiene un carácter narrativo, no tanto conceptual o lógico (tal como se han definido estas modalidades en los párrafos anteriores) y se constituye a partir de unas narraciones que vehiculan unas expectativas 'normativas' (o normativizadas en el interior de una cultura); además, estas narraciones son capaces de relacionar los acontecimientos cotidianos y sus posibles desviaciones de las expectativas prescritas culturalmente.

Las narraciones, tal como son concebidas por Bruner (2009), pueden caracterizarse del siguiente modo:

- Tienen una naturaleza secuencial. Las narraciones constan de una secuencia de sucesos, estados mentales y acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. El significado de cada elemento individual que participa en la narración ha de extraerse, por lo tanto, en función de su relación con el resto de elementos, de su lugar dentro de la trama narrativa.
- Las narraciones no necesariamente son 'verdaderas' (en el sentido de que su enunciación se corresponde cabalmente con la realidad externa). El criterio de bondad de una narración no es tanto un criterio de 'verdad' sino de 'verosimilitud', de modo que las narraciones pueden ser reales o imaginarias sin que se vea afectado su poder como relato.

- Las narraciones presuponen una estructura que da forma a la experiencia. Son, por tanto, marcos de esquematización que estructuran, segmentan y caracterizan los acontecimientos del mundo. En otras palabras, las narraciones reestructuran el conocimiento de las personas y le dan sentido, por lo que se relacionan con los esquemas, guiones y demás conceptos que han aparecido dentro de la psicología cognitiva para explicar esta organización del conocimiento en la memoria humana.

1.1.2.2. *Bajtín: voces y lenguajes sociales*

Las aportaciones de Mijail Bajtín también han resultado de interés para la psicología cultural, sobre todo por la relevancia de sus constructos en el análisis de la cultura y sus vínculos con la persona como aspecto clave del que tiene que dar cuenta la psicología. Es necesario, aclarar, sin embargo, que Bajtín no fue un psicólogo y sus intereses no eran precisamente explicar o analizar el desarrollo humano: se enfocaba principalmente en asuntos de lingüística y teoría literaria. Empero lo anterior, los conceptos que construyó desde su teoría se han utilizado fructíferamente en el campo de la psicología cultural, con el análisis de la naturaleza de la mente, del *self* y del mundo social y cultural.

La perspectiva teórica de Bajtín se enfoca en el enunciado como unidad fundamental de la comunicación. Al respecto es necesario

aclarar que no se trata de un enunciado descontextualizado ni analizado en función de sus características puramente gramaticales o sintácticas, sino que se toma en relación con el desarrollo de una acción, ubicada en una situación concreta y realizada por un hablante concreto, por lo que su estudio se emparenta con lo que se denomina pragmática lingüística.

Al concebir el enunciado del modo descrito anteriormente, a Bajtín (1981) le resulta necesario recurrir a un concepto más amplio, que es el de voz, con el cual entiende la conciencia del hablante, lo que implica su perspectiva, su horizonte conceptual, su visión del mundo y sus intenciones al hablar. Para Bajtín (1981) un enunciado implica voces de otros al menos en dos sentidos:

- Primero, todo enunciado es una respuesta a enunciados de otros, de manera que afirma, refuta, complementa, se fundamenta en ellos, los presupone, etc. De una manera u otra, un enunciado toma en cuenta enunciados (y voces) pasados.
- Segundo, el enunciado se caracteriza por su direccionalidad. Las personas construyen sus enunciados anticipando los que vendrán después, anticipando sus posibles respuestas, de manera que el receptor (su voz) es activo y está incorporado en los enunciados que se emiten.

Por otra parte, y esto es lo más relevante de la teoría de Bajtín en relación con los objetivos de esta investigación, la producción de un enunciado implica que el hablante se apropia de voces de otros y entra en encuentros dialógicos con ellos. En síntesis, puede afirmarse que los enunciados no son estrictamente individuales; aunque son emitidos individualmente implican una creación colectiva. Esta visión del enunciado como creado colectivamente hace referencia a la incorporación de enunciados o voces ajenas, por un lado; por otro, se refiere al ajuste del enunciado a una situación concreta y a las circunstancias en las que se emite, las que determinarán también su contenido, su estructura y su función.

La naturaleza dialógica del lenguaje que se deduce de los presupuestos teóricos de Bajtín no se remite únicamente a las relaciones entre enunciados y a la diversidad de voces que están implicadas en ellos; hace referencia, también, al hecho de que cada enunciado refleja y reconstruye aspectos más amplios, que Bajtín ha llamado lenguajes sociales. Un lenguaje social, de acuerdo con Bajtín (1981), es un sistema sociolingüístico concreto de creencias que define una identidad distintiva para sí mismo dentro de los límites de un lenguaje que es unitario sólo en abstracto. Un lenguaje social, desde este punto de vista, es un tipo de lenguaje que conlleva cierta perspectiva sobre el mundo, cierta ideología, y que se vincula generalmente con determinados grupos sociales. Los distintos

lenguajes sociales dan sentido a los enunciados y a las voces, de manera que cada enunciado, en cierto grado, apela a un lenguaje social.

La concepción de la interacción que comporta la idea de producción dialógica del enunciado es eminentemente social y cultural, lo que significa que el significado no está depositado en el enunciado individual, sino que se crea y se transmite a partir de su confrontación con otros significados que implican voces ajenas. Por otra parte, esas otras voces tienen su referente en formas culturales representadas por los lenguajes sociales, los cuales buscan, generalmente, legitimar ciertas prácticas o naturalizar determinados aspectos de la realidad.

Otro aspecto de la teoría de Bajtín que resulta relevante para el análisis de los modelos culturales, específicamente en lo relacionado con la fuerza directiva y las desviaciones de los esquemas culturales, es la distinción entre *discurso autoritario* y *discurso internamente persuasivo*. Con el primero el autor se refiere a un discurso monológico e incontestable; con el segundo, a una reconstrucción más abierta de las intenciones y palabras autoritarias de los otros. La tensión que se produce entre estos dos discursos permite que los hablantes “reacentúen” las palabras ajenas para poder producir una postura autorial propia.

1.2. Conceptos clave de la lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva, más que un modelo teórico uniforme, se puede definir como un movimiento lingüístico que agrupa diversos submodelos que se ocupan de diferentes parcelas del conocimiento lingüístico, entre los que se pueden mencionar, como los más conocidos, la teoría de la metáfora y la metonimia conceptual; la gramática de construcciones; la gramática cognitiva; la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual y la semántica de marcos.

A pesar de todos estos submodelos, un lingüista cognitivista suele estar de acuerdo en una serie de principios teóricos y metodológicos que a continuación se describen de manera breve. Lo primero de todo es que entiende el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas, es decir, una capacidad integrada en la cognición general. La capacidad lingüística no se puede entender de manera independiente y autónoma, por lo que habría que estudiar cómo se relaciona el lenguaje con las demás capacidades cognitivas como la memoria, la categorización o la percepción, ya que es posible que los mecanismos que se utilizan en estas otras capacidades puedan ayudar a entender un poco mejor cómo funciona el lenguaje.

Esta premisa conlleva una serie de consecuencias. La primera de todas es que se rechaza la existencia de un “órgano lingüístico”. Ahora se trata, de acuerdo con Ibarretxe-Antuñano (s.f.), de buscar

conexiones entre la facultad lingüística y las demás facultades cognitivas y ver qué evoluciones graduales han tenido lugar para dar paso al lenguaje. Otra consecuencia es que se han de investigar y tener en cuenta todos aquellos conocimientos, tanto empíricos como teóricos, que se tengan sobre la cognición, el cerebro y el lenguaje, y lo que es más importante aún, las investigaciones han de ser consistentes con lo que se sepa de estas áreas. Por eso, el estudio del lenguaje no se puede plantear como una tarea exclusivamente lingüística, sino que se tienen que utilizar los conocimientos que otras disciplinas (antropología, psicología, neurología...) ya han descubierto.

Otra base teórica es que el lenguaje es simbólico por naturaleza, es decir, se basa en asociaciones entre la representación semántica y la representación fonológica (y morfosintáctica). Estas asociaciones están motivadas y entroncadas más o menos directamente en la experiencia y relación con el mundo como seres humanos, en la “corporeización”, que se podría definir como la motivación basada en las experiencias culturales, sociales, físicas y corpóreas, tal como lo afirman Lakoff y Johnson en su estudio sobre las metáforas. La idea principal es que las categorías mentales y lingüísticas no son abstractas e independientes, sino que las personas las van creando según sus experiencias corpóreas concretas y bajo las restricciones propias de su cuerpo.

El significado, o la importancia de la semántica en la descripción y explicación de fenómenos lingüísticos, es otra de las características

fundamentales de este modelo. Si el lenguaje es primordialmente un mecanismo para comunicar información, entonces todas aquellas consideraciones funcionales y significativas tienen que formar parte necesariamente de la explicación de los fenómenos lingüísticos. Por ello, en este modelo se intenta averiguar cuál es la base semántica de cada herramienta lingüística y/o gramatical, desde las estructuras polisémicas hasta las construcciones gramaticales (Ibarretxe-Antuñano, s.f.). Además, otro de los principios básicos de este paradigma es su premisa de que todo análisis tiene que estar basado en el uso, es decir, que rompe con las divisiones tradicionales entre competencia y actuación, y propone como punto de partida para estudiar cómo emerge el lenguaje un sistema que viene definido por el uso.

Estos principios teóricos tienen una serie de consecuencias metodológicas importantes. Por ejemplo, la relación entre lenguaje y experiencia ha llevado también a los cognitivistas a estudiar cómo se reflejan en las lenguas las estructuras conceptuales o los modelos cognitivos, que se definen como estructuras de conocimiento, esquemas o representaciones mentales de cómo se organiza el mundo. Asimismo, muchas de las dicotomías tradicionales entre conocimiento enciclopédico y conocimiento lingüístico, significado literal y significado figurativo, semántica y pragmática, sincronía y diacronía se consideran que tienen límites difusos, es decir, que dejan de ser tan estrictas, y pasan a tratarse como continuos.

Como se señaló en el párrafo introductorio, la lingüística cognitiva engloba un conjunto de submodelos que se enfocan en aspectos específicos de la relación lenguaje-cognición. Para los efectos de esta investigación, se abordará únicamente lo relacionado con la teoría de la metáfora, ya que constituye parte de la base teórico-metodológica del análisis de los modelos culturales.

La teoría de la metáfora fue desarrollada principalmente por George Lakoff en colaboración con Mark Johnson y Turner. Esta teoría parte del supuesto de que la metáfora no es sólo una figura literaria, sino que es un mecanismo cognitivo que se utiliza para procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos, sencillos y familiares. La metáfora —y la metonimia— impregna el uso cotidiano del lenguaje. Bajo esta premisa, el estudio de la metáfora y de la metonimia, de la mano de Lakoff y sus colaboradores, se ha extendido al análisis del discurso y, en especial, a temas con implicaciones sociológicas y políticas. Sus presupuestos básicos se exponen a continuación.

1.2.1. Cognición, metáfora y realidad social

Debido a que gran parte de las realidades sociales se comprenden en términos metafóricos, la metáfora desempeña un papel esencial en la determinación de lo que es real, es decir, “las metáforas pueden crear realidades, especialmente realidades sociales” (Lakoff y Johnson,

1980, p. 98), precisamente porque su esencia es nombrar y comprender una cosa en términos de otra. Este hecho las relaciona directamente con los modelos culturales y, en consecuencia, con la manera de ver el mundo de un sujeto y de un grupo social. A este respecto, Lakoff y Johnson (1980) sostienen que las metáforas tienen la propiedad de destacar unos aspectos de la realidad y ocultar otros; lo cual permite vincular la función cognitiva y el potencial ideológico de las metáforas en tanto éstas pueden, como se anotó más arriba, construir realidades sociales y convertirse en guía para las acciones futuras.

El abordaje teórico desde el cual se realiza la interpretación de las narrativas parte del concepto de “orden metafórico” de las culturas, considerado éste como un orden cognitivo-ideológico que permite entender modos de comprensión de la realidad, tanto en el lenguaje y las prácticas de la vida cotidiana como en la literatura y los medios de comunicación (Barei y Pérez, 2005). En este sentido, el orden metafórico es un principio estructurador del pensamiento, que organiza la manera de conocer el mundo, que permite desplegar las múltiples posibilidades del lenguaje. Se caracteriza como un orden cognitivo respecto del plano individual o personal en cuanto rige los procesos mentales que permiten comprender el mundo de variadas maneras; se considera un orden ideológico en el plano social ya que está vinculado a modos de funcionamiento del poder que intenta hacer ver el mundo desde determinadas perspectivas.

Para entender mejor el concepto de orden metafórico y reconocer la relevancia de su aplicación en esta investigación, se parte de las ideas de Lakoff y Johnson (1980) expuestas en su libro *Metáforas de la vida cotidiana*. Según estos autores, la metáfora debe ser estudiada como un fenómeno que acontece en el sistema de la lengua, pero que a la vez traspasa los límites de éste. Así, por una parte, la metáfora se presenta en el lenguaje alterando el sistema establecido; por otra, constituye un procedimiento mental para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos. Lakoff y Johnson (1980) expresan del siguiente modo lo anteriormente expuesto así como su método de estudio:

Sobre la base de la evidencia lingüística ante todo, hemos descubierto que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica. [...] la metáfora no es solamente una cuestión de lenguaje, de palabras meramente. Sostenemos que, por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. Las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles, precisamente, porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona (pp. 40-42).

Para los fines de esta investigación resulta particularmente útil seguir la distinción que Lakoff y Johnson hacen entre metáforas conceptuales y expresiones metafóricas. De acuerdo con los autores, las primeras son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones

metafóricas, mientras que las expresiones metafóricas son casos individuales de una metáfora conceptual.

Al partir del cognitivismo, resulta claro que el proceso de interpretación no puede basarse en el análisis de una sola metáfora, sino que se intenta agrupar una serie de expresiones metafóricas relacionadas por el hecho de que están vinculados los mismos dominios fuente y meta. El dominio fuente es el que está en presencia y es más bien concreto; en cambio el dominio meta está ausente y es más bien abstracto, por eso debe recurrirse a un elemento concreto para explicarlo. Todas estas apariciones lingüísticas metafóricas se unen a través de una formulación única, que de acuerdo con Lakoff y Johnson se denomina “metáfora conceptual”; ésta se expresa, en el libro de los autores citados, siempre en letras mayúsculas y está formulada a través de una igualdad del tipo “A es B”, por ejemplo:

UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA

EL TIEMPO ES DINERO

FELIZ ES ARRIBA; TRISTE ES ABAJO

LA MENTE ES UNA MÁQUINA

Las metáforas conceptuales no son una expresión usual del lenguaje cotidiano; raras veces aparecen enunciadas tal como quedaron registradas arriba, justamente porque son conceptuales y no lingüísticas. Las metáforas conceptuales no se dan en el nivel de las palabras sino en el de la comprensión.

Una última comprobación que puede hacerse con los ejemplos vistos es que la operación de sustitución, como la analiza la retórica clásica en la metáfora, aquí está completamente desdibujada. Si se comparan todos los ejemplos lingüísticos concretos con la metáfora conceptual básica que los introduce, puede verse que no se ha producido una simple sustitución sino que hay toda una gama de formas en que se presenta la misma operación de metaforización. Esto refuerza el concepto esbozado desde el principio de que las metáforas no son sólo una cuestión de lenguaje sino que, a través de una serie de metáforas diferentes, extraídas de diversos discursos, puede llegar a verse (es decir, a conocer) cómo el cerebro analiza las cosas abstractas para definir las como fenómenos concretos.

Como dicen los representantes de la escuela cognitiva, “debemos distinguir entre el pensamiento metafórico y el lenguaje que lo expresa” (Lakoff y Turner, 1989). El pensamiento metafórico se constituye en una metáfora conceptual, es decir, en una formulación abarcativa de varias metáforas que tienen su aparición concreta en la lengua. Una metáfora conceptual es básica porque es imprescindible para comprender el fenómeno que describe. Esa imprescindibilidad indica que no puede pensarse ese fenómeno sino bajo la forma de una metáfora.

Finalmente, es necesario agregar que las metáforas, o cierta clase de metáforas, tienen una función persuasiva, en cuanto que la metáfora

es una estrategia fundamental para imponer opiniones sin necesidad de fundamentarlas. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que las metáforas que servirán en este análisis son las que Le Guern denomina *argumentativas*, que son aquellas que requieren un grado de difusión y de aceptación grande para ser admitidas por todos los potenciales destinatarios del discurso.

Capítulo 2. Antecedentes y fundamentos teóricos de la investigación en modelos culturales

La investigación en modelos culturales aún no ha creado una tradición, por lo menos en el ámbito latinoamericano, en comparación con teorías similares, como las representaciones sociales, por lo que no existe información suficiente que permita realizar un marco teórico amplio. Por lo anterior, en este capítulo se trata de exponer algunos conceptos que han resultado indispensables para entender el constructo *modelo cultural* en el campo de la antropología cognitiva y sus relaciones con la psicología cultural y la lingüística cognitiva, cuyos conceptos relevantes se esbozaron en el capítulo anterior.

2.1. El enfoque cognitivo-cultural

Hacia 1970, Charles Fillmore realizó severas críticas a los modelos analíticos y formalistas de definición léxico-semántica que pretendían dar cuenta de las estructuras del significado a través de una serie de atributos que definían las condiciones de verdad de un término y

actuaban como condiciones necesarias para su uso adecuado. Con un artículo titulado *An alternative to checklist theories of meaning*, Fillmore (1975) inició una teoría sobre el significado que posteriormente se denominó semántica de esquemas (*Frame Semantics*). Los supuestos de esta nueva teoría permitieron saber que el uso y la comprensión de palabras implican la activación de esquemas de conocimiento presupuestos y compartidos culturalmente, los cuales contienen información tanto lingüística como extralingüística y cuentan con la capacidad representacional, orientativa y motivadora.

Los aportes de Fillmore dieron lugar a un nuevo enfoque, llamado *cognitivo-cultural*, cuyo desarrollo ha adquirido fuerza gracias a trabajos de varios autores. Por ejemplo, Eve E. Sweetser (1987), en su artículo *The definition of lie: an examination of the folk models underlying a semantic prototype*, concluye que la gente define la palabra *lie* a través de la activación de esquemas mentales o aplicando teorías *populares* de discurso; George Lakoff y Zoltán Kövecses (1987), por su parte, realizan una estructuración del modelo mental-cultural de *anger* y señalan que este término se enmarca en un escenario prototípico que, si bien puede considerarse universal, está sujeto a modificaciones culturales en algunos de sus componentes; finalmente, puede destacarse el trabajo de Roy D'Andrade (1987) sobre el éxito entre los norteamericanos, en el que concluye que los esquemas que se activan

en el discurso tienen una gran fuerza directiva porque satisfacen una necesidad creada culturalmente.

La conclusión más importante que se puede obtener de este enfoque es que la cultura puede concebirse en términos cognitivos, es decir, como un determinado tipo de saber que genera la posibilidad de emergencia de una serie de destrezas y conductas; además, este enfoque permite reconocer que las fronteras entre conocimiento lingüístico y conocimiento cultural son bastante ambiguas. La comprobación de este hecho abre el camino para la investigación antropolingüística de lo que se denomina *cognición cultural*, un término propuesto por antropólogos cognitivistas entre los que destacan Roy D'Andrade, Dorothy Holland, Naomi Quinn, Paul Kay y Bradd Shore. Los antropólogos cognitivistas han propuesto una convergencia entre antropología, psicología cognitiva y lingüística para explicar el contenido y alcance del término *cognición cultural*.

Para este enfoque, la cultura consiste en esquemas de significado creados, aprendidos y compartidos. Estos esquemas no sólo tienen propiedades representacionales sino también motivacionales y a través de ellos los individuos pueden interpretar sus experiencias; sincronizar sus prácticas individuales con las colectivas; adaptarse al entorno, razonar, hacer inferencias y crear significados y discursos nuevos. En el campo de la antropología cognitiva se considera que los mecanismos psicológicos representacionales y procedimentales que subyacen a esos

esquemas compartidos de significado se pueden denominar *modelos culturales* (D'Andrade, 1987).

Como quedó asentado, la antropología cognitiva es una disciplina convergente y como tal tiene un amplio radio de acción metodológica y de potencial investigativo: engloba desde los temas del relativismo lingüístico; la superación del whorfismo³; el engarce significativo de lo cognitivo-cultural en los planos individual y colectivo; la relación entre lenguaje, cognición y acción; hasta los determinantes culturales de la ideología, las creencias o los sistemas de valores. Holland y Quinn (1987) mencionan que los estudios de lingüistas cognitivistas como Fillmore, Langacker, Lakoff y Johnson han influido enormemente en el desarrollo de la antropología cognitiva. La aplicación de muchos de los presupuestos y conceptos de estos autores se evidencia en los modelos culturales que ellas analizan, como los del matrimonio en la cultura norteamericana. De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, el modelo encontrado acerca del matrimonio no encapsula solamente la información proposicional sobre varios aspectos de lo que para un norteamericano es el significado convencional de este acto, sino que también pueden encontrarse en ese modelo sus consecuencias normativas o éticas determinadas culturalmente.

³ Principalmente con la obra de Lakoff y Johnson ya que, como señalan Millán y Narotzky (1980), “[la perspectiva de estos autores] se inspira en el trabajo de Sapir y Whorf, [pero] no presenta, sin embargo, las mismas tendencias deterministas que provocaron el rechazo de antropólogos y lingüistas”.

En el modelo cultural de matrimonio que analizaron, Holland y Quinn (1987) hallaron procesos de metaforización vehiculados en proposiciones como “la relación se vino abajo”. De acuerdo con las autoras, esos procesos apuntan a varios aspectos: primero, los de tipo cognitivo-culturales concretos del modelo cultural; segundo, a implicaciones lógico-proposicionales y silogísticas dentro del modelo; tercero, a consecuencias para otros modelos y, cuarto, a cuestiones de motivación ideológica y psicosocial. Esto último permite entender la relación entre las necesidades individuales y colectivas, la aceptación y aprobación social, la conformidad, la autorrealización y el comportamiento ético o normativo.

En su investigación sobre modelos culturales, Holland y Quinn (1987) analizaron muestras discursivas y extrajeron, a través de la inferencia, los modelos subyacentes. Las preguntas que orientaron su investigación fueron: ¿qué nos dicen las categorías lingüísticas utilizadas por los informantes en el discurso acerca de las categorías esquemáticas y conceptuales culturales que en ellos subyacen?; ¿cómo se relacionan esos dos tipos de categorías verbalmente accesibles del modelo cultural con otros aspectos no representacionales como los aspectos motivacionales, afectivos, evocativos o conductuales que se desprenden del modelo?; ¿qué tipo de comparación intercultural permiten hacer, es decir, qué variaciones cognitivo-interculturales podemos encontrar? Este último cuestionamiento tenía la pretensión

de establecer elementos de diferenciación entre culturas distintas, por ejemplo, cómo se concibe o cuál es el modelo cultural del matrimonio en Estados Unidos y cuál en México.

El aspecto que resulta más interesante de la investigación sobre modelos culturales es la posibilidad de estudiar, además de los aspectos proposicionales (lingüísticos) que subyacen al conocimiento cognitivo-cultural, la relación de esos aspectos con los estados conductuales individuales y colectivos, pues un modelo cultural no es algo puramente mental, sino que tiene propiedades orientadoras, motivadoras, ideológicas y axiológicas que se expresan tanto en el discurso como en la práctica cotidiana. Con una investigación sobre modelos culturales se trata, entonces, no simplemente de poner en relación lenguaje, mente y cultura, como sucedía en el campo de la investigación etnolingüística, sino, de un modo más complejo, de analizar todos los sistemas de significado que comporta un modelo cultural específico, enmarcado en un espacio sociocultural determinado, y que se concretan en la expresión lingüística; es decir, se trata de establecer las relaciones entre habla, pensamiento y acción de una manera integral.

2.2. Esquemas conceptuales: definición y tipos

El enfoque cognitivo-cultural, descrito en el apartado anterior, constituye una combinación entre el enfoque lingüístico-cognitivo, que

relaciona el lenguaje con la experiencia subjetiva del individuo, y la antropología cognitiva, que relaciona el lenguaje con la información procedente de la sociedad, encapsulada en los modelos culturales (Holland y Quinn, 1987; D'Andrade, 1987). Según este enfoque, las palabras, conceptos, conocimientos y conductas están indisolublemente unidos en la mente de los miembros de cualquier grupo cultural. La semántica cognitiva y la antropología cognitiva —en particular el modelo de cognición cultural— sostienen que es necesaria una unificación descriptiva y explicativa de la interrelación lenguaje-pensamiento-acción, sin separar el conocimiento lingüístico del extralingüístico, ni los sistemas conceptuales y conductuales de la comunicación lingüística (Lakoff, 1987; Holland y Quinn, 1987).

Para la antropología cognitiva, la cultura no es más que un conjunto de sistemas de significado con representación mental que se comparte intersubjetivamente. De acuerdo con esto, las personas comunican intenciones que se reconocen e interpretan activando redes semánticas y esquemas mentales, que, a su vez, conforman modelos culturales más complejos. Como ilustración, Martín Morillas utiliza como ejemplo la frase *'Nunca compraré un objeto de marfil'*; de acuerdo con el autor, esta frase implica la activación de una serie de redes semánticas en el oyente que le permite reconocer las presuposiciones comunicativas del hablante. En otras palabras, el oyente puede inferir proposiciones del tipo *'especie en peligro de extinción'*, *'comercio ilegal de*

marfil, *'activismo ecológico'*, aunque el hablante no mencione: *'elefante'* o *'especie en peligro de extinción'*. Esa posibilidad de inferencia está determinada porque el oyente posee redes de conocimiento sobre el mundo general, pero también de tipo lingüístico y cultural, que comparte con el hablante. De lo anterior se deriva que el lenguaje no sólo codifica la experiencia y el conocimiento, sino que además es un instrumento que permite activar la información que se tiene almacenada en la memoria en forma de esquemas y que guía las percepciones, interpretaciones y comportamientos (Martín Morillas, 1997).

La codificación —utilizada por el hablante— y las estrategias de interpretación —puestas en funcionamiento por el oyente— operan mediante la activación de redes semánticas o de conocimiento que forman asociaciones esquematizadas; esas esquematizaciones, a su vez, forman modelos culturales prototípicos. En los párrafos siguientes se explicará el funcionamiento de las primeras, para poder comprender, posteriormente, en qué consisten los segundos.

Los modelos culturales se basan en la noción de *esquema*, que en la psicología cognitiva se refiere a conjuntos de asociaciones neuronales que permiten la reconstrucción de la memoria de sucesos pasados; tienen una función importante en la determinación del significado que las personas dan a su experiencia y permiten establecer sus expectativas para el futuro. En el campo de la psicología cognitiva se

reconoce que las asociaciones neuronales se establecen a partir de palabras. En este sentido, cada palabra se asocia a un esquema o varios, según los contextos de uso, por lo que para comprender el significado de una palabra es necesario conocer el esquema o los esquemas a que pertenece. Según Gary Palmer (1996), los esquemas son unidades de imaginación relativamente abstracta, permiten elaborar interpretaciones de la realidad y se evidencian a través de expresiones, experiencias o situaciones de la vida cotidiana.

En otras palabras, el esquema cognitivo puede definirse como un patrón internalizado tanto para sentir como para pensar; en tanto que esquema mental, permite la mediación tanto de la interpretación de la experiencia en curso como la reconstrucción de los recuerdos. Los esquemas poseen una organización jerárquica en la mente; esa jerarquización es lo que permite explicar la variación situacional de la acción y proporciona una forma de entender los correlatos cognitivos de los valores culturales que predominan en un grupo determinado.

Roy D'Andrade (1984) generalizó la noción de esquema de tal forma que al ser el marco de interpretación, los esquemas cognitivos permiten comprender conceptos y fenómenos propios de la antropología. D'Andrade introdujo la idea de *esquemas culturales*, que son patrones de esquemas que componen el sistema de significado que caracteriza a un grupo cultural. Según este autor:

Los esquemas representan mundos simplificados, haciendo que la adecuación de los términos que se basan en ellos dependa del grado en que estos esquemas encajan con los mundos reales de los objetos que se están categorizando. Dichos esquemas representan no sólo el mundo de los objetos y los acontecimientos físicos, sino también mundos más abstractos de interacción social, discurso e incluso significado de las palabras (1984, p. 93).

Las características de los esquemas son:

- Constituyen estructuras cognitivas que permiten la interpretación del mundo.
- Son flexibles, por lo que encierran un amplio espectro de posibilidades.
- Usan valores por defecto.
- Se pueden construir con la integración de otros esquemas organizados en forma jerárquica.
- Permiten correlacionar términos de distintos dominios.
- Facilitan la comprensión del discurso humano.

A partir de las características enumeradas, puede afirmarse que los esquemas son vías explicativas que permiten comprender las construcciones de significado cultural. Existen diversos tipos de esquemas: de orientación, de acontecimiento, narrativos, de imagen y proposicionales. A continuación se explican los últimos dos, ya que son los más relacionados con este trabajo de investigación.

2.2.1. Esquemas de imagen

Estos esquemas constituyen abstracciones perceptivas que permiten estructurar la experiencia; por tanto, son inherentemente significativos. Los esquemas de imagen responden a configuraciones estructuradas y no son simples agregados de partes. A través de la elaboración y el empleo de los esquemas de este tipo puede comprobarse cómo la racionalización puesta en el discurso está basada en la experiencia corporal y de qué forma se dan proyecciones metafóricas de los dominios concretos a los abstractos.

Los esquemas de imagen están contruidos a partir de materiales del mundo físico, propiedades y relaciones. A través de los esquemas de imagen la experiencia física o corporal es trasladada al dominio de la experiencia psicológica o social. Este traslado es el que se atribuye generalmente a las metáforas, por lo que no es de extrañar que sea a través de éstas como se pueda descubrir y reconocer hasta qué punto el conocimiento opera como esquemas de imagen.

2.2.2. Esquemas de proposición

Los esquemas de proposición especifican conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos. De acuerdo con la teoría general de los esquemas de Rumelhart (citado en Pozo, 1989), puede considerarse este tipo de esquemas como redes de nodos y enlaces. Están compuestos de fragmentos formados por un nodo y sus

respectivos enlaces. Por ejemplo, el término *dar* constituye un esquema simple de acción, que integra otros esquemas como hacer, causar y transferir. Los esquemas de proposición constituyen una forma simplificada de representar el significado y uno de sus aspectos más destacados es el encadenamiento que puede establecerse entre sus elementos, siguiendo una secuencia lógica.

Como ejemplos de los esquemas de proposición pueden utilizarse las expresiones metaforizadas que se encuentran en la conversación cotidiana y que mantienen una interrelación por su referencia a un mismo tema: “El tiempo todo lo cura”, “Hay que dar tiempo al tiempo”, “El tiempo no pasa en balde”, etcétera. Como puede observarse, todas estas expresiones comportan un cierto modelo cultural para pensar el tiempo, por lo que más que esquemas deberían ser considerados como concreciones de un mismo esquema que, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), podría expresarse como “El tiempo es un agente activo”. No está explícitamente dicho, pero puede concluirse que los esquemas de proposición otorgan al lenguaje un papel fundamental en la configuración de la experiencia, en la medida en que el lenguaje comporta un conjunto de nociones básicas determinadas culturalmente y porque permite los encadenamientos de nociones, proposiciones, esquemas y sus posibilidades de articulación en modelos más complejos.

2.3 Mappings conceptuales mentales y culturales

La forma en que las personas describen lo que se procesa en sus mentes queda de manifiesto en el lenguaje cotidiano que es fundamentalmente figurado; es principalmente a través de la metáfora, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), como se puede expresar mejor la experiencia subjetiva. Las palabras, de manera particular, y las proposiciones lingüísticas, en general, encapsulan información cultural que debe tenerse en consideración cuando se pretende investigar sobre modelos culturales. De lo anterior deriva la importancia de defender una visión que integre el lenguaje, la mente y la cultura: a través del lenguaje, como representación de la cognición, las personas categorizan las cosas y sus experiencias emotivas, pero, a su vez, tanto el lenguaje como la cognición sobre la realidad son producto de una cultura específica, de la forma en que las personas se desenvuelven, tanto en forma individual como colectiva, en su entorno cultural. Precisamente es el conocimiento cultural el que permite a las personas comprenderse mutuamente, comunicarse con precisión, interactuar y enriquecer su lenguaje a través de procesos de analogía e inferencia, formando así modelos mentales y culturales.

Gracias a su capacidad mental innata para la analogía conceptual, los seres humanos pueden percibir, en el flujo fenomenológico de la experiencia, multitud de diferencias y similitudes entre objetos y hechos, lo que les permite establecer compatibilidades entre diferentes

dominios de la experiencia. Al recurrir a la polisemia y multifuncionalidad del signo lingüístico, los seres humanos pueden configurar lo que se denomina *mappings*. Un *mapping* conceptual es un proceso cognitivo; su función básica es compatibilizar dominios de la experiencia, permitiendo el transvase de sus contenidos y, por lo tanto, su comunicación e interpretación. Los *mappings* se constituyen por la correspondencia entre dominios concretos y dominios menos concretos, al compatibilizar conceptos ontológicos, epistemológicos y axiológicos para formar metáforas y metonimias conceptuales.

Muchos *mappings* están relacionados con indicadores universales principalmente de base corporal. La experiencia del cuerpo parece ser un buen dominio léxico-conceptual en el que operan *mappings* conceptuales que entrañan tanto modelos mentales universales como culturales. Si se analizan las conversaciones cotidianas, por ejemplo, puede encontrarse una gran cantidad de expresiones relacionadas con la experiencia corporal: “encabezar una marcha”, “dar la cara a los padres”, “tener la casa patas arriba”, “trabajar hombro con hombro”, “mirar de frente a los problemas”. Según la hipótesis de la invariancia⁴ de Lakoff (1990), la interpretación inferencial es posible en la mayoría de estos ejemplos, porque un “residuo” o rasgo del significado concreto se mantiene constante una vez hecho el transvase al dominio

⁴ Lakoff plantea la hipótesis de este modo: “las relaciones biunívocas de carácter metafórico preservan la topología cognitiva (es decir, la estructura de esquema de imagen) del dominio fuente” (p. 54).

abstracto. Por lo tanto, en una conversación cotidiana no resulta muy difícil entender la expresión lingüística “trabajar hombro con hombro”.

Mejor todavía: si no fuera por la mediación de los modelos mentales, las personas no podrían interpretar muchas de las cosas que oyen. No todos los términos o conceptos que se encuentran en el “mercado” lingüístico han sido escuchados por todas las personas; muchos de ellos simplemente no existen en los vocabularios mentales de las personas y quizá ni siquiera en los diccionarios, precisamente porque constituyen construcciones conceptuales propias de un grupo cultural. De acuerdo con Clark (1992), “toda esa información enciclopédica es lo que permite la operación del principio de acotación de las posibilidades de mundos posibles”. Por ejemplo, cuando un hablante dice a alguien “Juan es una tortuga”, el oyente seguramente interpretará, como una opción más inmediata y común, el *mapping* con un significado de *lentitud*: “Juan es lento”; es muy difícil que esta expresión metafórica se utilice para significar que “Juan es duro” o “Juan tiene una gran capacidad de autoprotección”. La explicación de la recurrencia con mayor facilidad a la primera opción se encuentra en la información enciclopédica, intersubjetivamente compartida, que subyace en el repertorio de esquemas y modelos mentales de un grupo cultural.

Los *mappings*, así como las metáforas que se desarrollan conceptualmente a partir de ellos, se pueden enmarcar en un escenario

prototípico organizado en varias partes, las cuales reflejan las posibilidades de modificaciones culturales. Citando el trabajo de Lakoff y Kövecses (1987) puede establecerse el siguiente escenario prototípico a partir del modelo mental-cultural de *anger*:

- Suceso antecedente o causa: el acto ofensivo
- Enfado
- Intento de control
- Pérdida de control
- Acto de retribución

Este escenario del enfado puede considerarse universal en su estructura temporal, ya que cualquier persona puede enfadarse y generalmente ese proceso seguirá las etapas enlistadas; sin embargo, puede sufrir modificaciones culturales en algunos componentes. Así se demuestra la funcionalidad de cada uno de ellos para responder a las configuraciones culturales específicas.

Los *mappings* son entonces modelos mentales que consisten en esquemas de significado que pueden “rellenarse” con componentes propios de una cultura. Por ejemplo, para la fase cuatro “Pérdida de control”, en la conversación cotidiana sobre el enfado pueden encontrarse expresiones tales como: “No pudo contenerse más y estalló”, “De tanto coraje empezó a echar humo”, “Le entró un ataque de ira” o “Perdió la cabeza”. Estas expresiones denotan significados

creados a partir de metáforas mentales y culturales como las siguientes, tal como las plantean Lakoff y Kövecses (1987):

- El cuerpo es un recipiente de las emociones
- El enfado es calor
- El enfado es el calor de un líquido en el recipiente
- El enfado es entrar en un estado de anormalidad
- El enfado es una oposición combativa

Aunque muchos *mappings* mentales pueden resultar universales, cada grupo cultural organiza el lenguaje mediante modelos culturales que expresan cómo conceptualiza en forma convencional un determinado hecho u objeto. Por lo tanto, puede concluirse este apartado con la afirmación de que la articulación de *mappings* o modelos mentales en escenarios prototípicos puede organizar modelos culturales, lo que deja ver, una vez más, la relación existente entre lenguaje, cognición y cultura y la importancia de su integración en un estudio sobre la construcción del significado humano.

2.4. Los modelos culturales como orden cognitivo superior

Ahora que se han expuesto los antecedentes de los modelos culturales y sus relaciones con los esquemas y *mappings*, es posible que se justifique mejor la atención prestada a lo que Holland y Quinn llaman “otro orden cognitivo”, es decir, a los modelos culturales, y su

utilización como base teórica para la indagación sobre los significados que comportan las narrativas de los participantes de este estudio. A pesar de que el concepto *modelos culturales* suele ser usado por los investigadores en formas muy diversas y con significados a veces disímiles, incluso como sinónimo de esquemas, la utilización de este concepto está basada en el hecho de que trasciende los esquemas y constituye una modalidad de otro orden cognitivo.

Según lo anterior, los modelos son presentados como unidades de orden superior o de contenido más amplio, como secuencias prototípicas, que se evidencian en forma de esquemas de imagen o de esquemas de proposiciones o como combinaciones de ambos. Además, como sugiere D'Andrade (1984), no se debe negar la posibilidad de existencia de otros órdenes superiores, como las teorías o las representaciones sociales. Tal como ocurre con los esquemas, los modelos culturales pueden engarzarse en otros y constituir unidades más complejas⁵.

Los modelos culturales están asentados en mundos simplificados; su funcionamiento como secuencia prototípica de acontecimientos tiene una doble cara. Por un lado, estructuran la experiencia al modo

⁵ Neyla Pardo (2007a, 2007b), por ejemplo, sostiene que la experiencia es organizada en redes conceptuales, las cuales constituyen modelos mentales, de cuya abstracción pueden surgir esquemas fundacionales; estos se engarzan para conformar modelos culturales, los cuales, a su vez, se urden para configurar representaciones sociales que, finalmente, estructuran ideologías.

“metonímico” (Quinn y Holland, 1987); es decir, se estructuran por medio de las distintas formas que pueden adoptar las sustituciones metonímicas en la expresión lingüística. Por otro lado, la estructuración del modo descrito supone una simplificación que deja oculto o suprime lo que implica una variación respecto al tipo ideal o el ejemplo típico. Sin embargo, es así como los modelos culturales resultan más accesibles a la memoria inmediata y pueden compartirse y comprenderse de una manera más fácil por los miembros del grupo cultural en que se presenten.

Al concebir los modelos culturales como orden cognitivo, los antropólogos cognitivistas presentan la cultura como una extensiva y heterogénea colección de modelos, los cuales existen como artefactos públicos ‘en el mundo’ y a la vez como constructos cognitivos ‘en la mente’ de los miembros de la comunidad (Shore, 1996). Si son constructos cognitivos y a la vez una integración de lo cultural en tanto que artefactos públicos, es necesario aclarar cómo es que los modelos constituyen un orden cognitivo superior con respecto a los esquemas.

Aceptar la existencia de esquemas es reconocer que hay otros modelos no compartidos, es decir modelos personales que también son representaciones mentales y que deben implicar los mismos procesos de configuración que los modelos culturales. La creación de estos últimos es claramente más compleja que la de los personales, puesto que son externalizados como instituciones compartidas, pero también

internalizados por los individuos. La distinción, por lo tanto, entre unos y otros, puede deberse a que la internalización de los culturales tiene que estar fundada en experiencias más socialmente constreñidas que en el caso de los mentales o personales. Con todo, no hay que suponer, necesariamente, que los modelos culturales producen una homogeneidad cognitiva total entre los miembros de un grupo cultural, sino que tienden a englobar a los modelos personales, por lo que constituyen así un orden cognitivo superior que rebasa la experiencia personal. La tendencia a superponerse puede llegar a concretarse a través de mecanismos de retroalimentación social positiva o negativa (es decir, por recompensas y sanciones sociales).

2.5. Cognición cultural y modelos culturales

En el campo de la antropología cognitiva se enfatizan estas dos nociones: *cognición cultural* y *modelo cultural*. Con la primera se señala que la cultura es el conocimiento que las personas poseen y que las capacita para la comprensión mutua, la interacción comunicativa y la interpretación a través de inferencias y analogías. Puede decirse, siguiendo a Melford Spiro, que la cultura es el conocimiento implícito que las personas “llevan en su cabeza”:

Culture is public because it is encoded in collective representations or public signs. It is precisely for that reason that anyone can learn the culture of any social group. Since the meanings of those signs consist of the concepts they designate, cultural encodings are

public because their meanings are located in the signs, ie the signs function simultaneously as both signified and signifier. When the signs are learned by social actors, they become personal, now being located in somebody's mind. In this way, thoughts and emotions are culturally constituted. There are, thus, public collective representations of cultural symbols and private mental-emotional representations, as well as attitudes to them, the latter being conscious or unconscious (1984, p. 323).

La mejor vía de acceso a ese conocimiento público y estructurado es el lenguaje, que representa una suerte de reserva del conocimiento cognitivo-cultural. A través de la puesta en acción del lenguaje, las personas pueden hacer públicos sus pensamientos y deseos e interactuar en determinados marcos culturales. De lo anterior se deriva la importancia, como se ha dicho en otro apartado, de realizar un estudio unificado del lenguaje, el pensamiento, la cultura y la acción.

El otro concepto que se enfatiza en la antropología cognitiva es, como se dijo en el párrafo introductorio, el de modelo cultural. Éste consiste en una versión esquemática y simplificada de los acontecimientos del mundo que están intersubjetivamente compartidos (D'Andrade, 1984). Entre las distintas funciones de los modelos culturales está la de codificar esquemáticamente el tipo de vida que un grupo cultural debe llevar; es decir, por una parte esquematiza los proyectos y las metas que las personas deben perseguir, así como los medios para conseguirlos; por otra, codifica las actitudes y las disposiciones que los miembros del grupo deben

cultivar; los rasgos de personalidad que deben fomentarse o erradicarse; los bienes que deben conseguirse para ser reconocidos en el seno del grupo.

Los modelos culturales funcionan como si fueran “recetas” o “guiones preceptivos” implícitos o presupuestos que se presentan codificados en las normas o convenciones de un grupo y se patentizan en el lenguaje (el vocabulario, los proverbios, las formas de hablar). Los modelos culturales, en tanto que teoría, implican que la lengua, la cultura y la mente se traten conjuntamente, ya que parten del supuesto de que la forma en que hablan las personas es una proyección de la forma de pensar y, por otro lado, que la forma de pensar y hablar depende de la forma en que viven las personas y de su manera de desenvolverse en la vida cotidiana en forma tanto individual como colectiva.

2.6. Los modelos culturales: definiciones y propiedades

La incursión en el campo de la psicología cognitiva ha sido útil para comprender que la teoría popular es un sistema conceptual que se basa en un conjunto de opiniones populares. En este apartado será necesario adentrarse en el campo de la antropología cognitiva para vincular el concepto de teoría popular en el escenario más amplio conformado por la cultura. De acuerdo con la antropología cognitiva, el conocimiento cultural se define como conjunto de presuposiciones

compartidas por los miembros de un grupo sobre el mundo que lo rodea, las cuales se organizan en secuencias de eventos prototípicos, esquemas, que en este campo se denominan *modelos culturales*.

Como se ha explicado en apartados anteriores, el concepto de *modelos culturales* surgió al abordar la cultura como un fenómeno social relacionado con procesos psicológicos de cognición y aprendizaje (D'Andrade, 2001). Este concepto ha sido utilizado para enfatizar las articulaciones entre la cultura y la cognición, así como para nombrar una propuesta teórica sobre las interacciones entre las áreas personal y extrapersonal de la cultura (Rodríguez, 2013).

Los términos *modelo* y *esquema* se utilizan frecuentemente como sinónimos para hacer referencia a la organización en diferentes niveles de abstracción (Shore, 1996, p. 53); sin embargo, algunos autores prefieren el concepto de esquemas culturales porque les resulta más dinámico que el de modelos, utilizado generalmente en los primeros trabajos de Claudia Strauss y Naomi Quinn. Roy D'Andrade propone la siguiente definición: "Un modelo cultural es un esquema cognitivo que es compartido intersubjetivamente por un grupo social. Estos modelos típicamente consisten en un pequeño número de objetos conceptuales y sus relaciones entre sí" (1990, p. 809).

En seguimiento a la propuesta de D'Andrade, Quinn y Holland (1987) definen los modelos culturales como "esquemas presupuestos sobre el mundo que son dados por sentado y que son extensamente

compartidos [...] por los miembros de una sociedad que juegan un papel enorme en el entendimiento de su mundo y su acción en él” (p. 4). A partir de esta definición puede entenderse que los modelos culturales tienen la propiedad de ser extensamente compartidos, que coexisten con otros modelos y que tienen como función más importante mediar el entendimiento del mundo y motivar la acción. Para los antropólogos que defienden esta teoría, las jerarquías entre los conocimientos de sentido común son determinantes, pues de esa condición depende que motiven o no acciones.

Los modelos culturales tienen un carácter compartido, por lo que hacen posible la interpretación y comunicación entre los miembros de un grupo. Si bien son externos a las personas, sólo adquieren significado a través del discurso de cada una de ellas. Constituyen abstracciones porque simplifican de distintas maneras la realidad, lo que reduce la complejidad de la comunicación a través del proceso de esquematización (así se retienen sólo esquemas que pueden activarse para ciertos propósitos). Son internalizados en el proceso de socialización y están abiertos al cambio en los planos individual y colectivo. Se organizan jerárquicamente ya que se elaboran con base en relaciones verticales entre esquemas de distintos niveles de abstracción y utilidad para el grupo. Son accesibles para la conciencia en distintos grados, de manera que algunos pueden ser dados por sentado sin

cuestionamiento alguno mientras otros son más susceptibles de elaboración reflexiva (Kronenfeld, 2000).

De lo anterior resulta pues que los modelos culturales son una suerte de esquemas cognitivos con propiedades de ser accesibles a la conciencia, de tener como vehículo la expresión lingüística y ser ampliamente compartidos por los miembros de un grupo social. Si bien los modelos se basan en esquemas cognitivos, no todos los esquemas cognitivos llegan a constituir modelos culturales. Naomi Quinn y Dorothy Holland (1987) sostienen que los modelos culturales sirven para varios propósitos:

Algunas veces estos modelos culturales sirven para seleccionar metas para la acción, otras veces se usan para planear la consecución de dichas metas, otras para dirigir su realización, otras para otorgar sentido a las acciones y comprender los objetivos de los otros, y otras veces para producir verbalizaciones que pueden jugar distintos papeles en todos estos proyectos, así como en la subsiguiente interpretación de lo que ha ocurrido (pp. 6-7).

En el prólogo del libro *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning*, de Bradd Shore (1996), Jerome Bruner señala que la perspectiva de los modelos culturales considera la construcción de significados como productos de la cognición humana individual y de las culturas humanas. En la cultura están los significados institucionalizados, comunales o canónicos de algo, un acto o enunciado, y el significado idiosincrático para un individuo en una

ocasión. Esta perspectiva teórico-metodológica hace frente a preguntas clave de la antropología cognitiva: cómo los modelos externos disponibles en una cultura son interiorizados, es decir, cómo son reconstruidos como modelos cognitivos y cuáles son las relaciones entre modelos culturales y aquellos relativamente personales.

Por lo anterior, la teoría de modelos culturales distingue dos tipos de modelos: aquellos que recogen las apropiaciones individuales (modelos personales) y los que constituyen los modelos institucionalizados (culturales) que circulan en el seno de un grupo cultural. Por otra parte, esta teoría se propone distinguir entre los modelos de observadores, que conllevan una visión abstracta y categorial sobre una experiencia, y los modelos dinámicos de los actores, que organizan su experiencia desde el punto de vista de su encadenamiento con la acción (Shore, 1996).

Un modelo cultural es una configuración cognitiva que se construye, en el seno de un grupo social, en torno a un ámbito experiencial específico (en este caso, por ejemplo, la experiencia en la escuela). El hecho de referir el modelo como configuración cognitiva implica, como se ha visto anteriormente, que es en personas concretas donde pueden ubicarse los modelos; referirlo como cultural significa que existe un número significativamente amplio de personas que poseen adaptaciones análogas de ese modelo. Los modelos culturales se construyen alrededor de un tema que posee cierta extensión en el

entramado cultural de un grupo, en el sentido de que en el modelo queda englobado un número significativamente amplio de elementos o dimensiones interrelacionadas en la vida cotidiana.

¿Cuál es la composición de un modelo cultural? Después de todo lo dicho hasta aquí es fácil entender que al analizar la estructura de un modelo cultural puede notarse que está constituido por dos niveles: un nivel micro que comprende conceptos, nociones y proposiciones que representan cognitivamente la realidad del ámbito experiencial en cuestión; y un nivel macro, que comporta un conjunto de esquemas cognitivos mediante los cuales las personas organizan sus acciones presentes, interpretan su experiencia y anticipan el rango posible de sus acciones futuras.

En cuanto a las propiedades de los modelos culturales, las que pueden destacarse son las siguientes:

- Plasticidad: a nivel tanto individual como grupal, los modelos culturales se van transformando porque se construyen en la interacción social, donde generalmente se presentan situaciones nuevas que deben incorporarse al modelo o producir modificaciones en él.
- Anidamiento mutuo: los modelos culturales se engarzan, en distinta medida, en cuanto que los conceptos que componen uno pueden presentarse en otro u otros.

- Flexibilidad: las personas no usan los modelos sólo cuando se dan cuenta que son pertinentes y los abandonan cuando creen que no lo son; sino que realizan muchas tareas cognitivas a partir de los modelos y los “invocan” en función de distintas demandas, por ejemplo: recordar, razonar, categorizar o tomar decisiones.

Finalmente, es necesario explicitar cuáles son las funciones que cumplen los modelos culturales para las personas, aunque en cierta medida han sido presentadas a lo largo de este apartado. Las funciones de los modelos pueden dividirse en tres: posibilitar la representación de mundo, orientar la interpretación de la experiencia y orientar la motivación y organización de la acción. Estas dos últimas funciones no están separadas realmente; de hecho, no pueden dissociarse y a partir de su conjunción puede resumirse que los modelos sirven para dotar de orden y sentido a la experiencia, a la que enmarcan y estructuran.

Con respecto a esa segunda función, los antropólogos cognitivistas se separan de las teorías psicológicas que entienden la motivación como necesidades biológicas e impulsos que influyen en el comportamiento de los organismos. La investigación en este campo se propone así analizar cómo los esquemas cognitivos construidos en contextos culturales determinados se unen, tanto entre sí como con las metas, para posibilitar la acción. En este sentido se entiende que los

modelos culturales tienen fuerza motivacional porque no sólo nombran y describen el mundo, sino que también proporcionan marcos para establecer metas, articular deseos e interpretarlos en función de los grupos culturales en que se ubican.

2.7. Motivación y fuerza directiva de los modelos culturales

En los apartados anteriores se ha repetido la idea de que los modelos culturales enmarcan y estructuran la comprensión del mundo y de los comportamientos; proporcionan un marco de posibilidades para realizar inferencias, analogías e interpretaciones válidas de significados culturales, así como para establecer metas y planes para la acción. Para aclarar mejor el funcionamiento de los modelos es necesario contestar la pregunta ¿qué hace que los modelos culturales tengan fuerza motivadora o directiva?

La motivación que producen los modelos, su fuerza motivadora, puede provenir de la autoridad que reciben de sistemas de conocimiento expertos o de la sabiduría popular. La lingüista Charlotte Linde (1987), en su capítulo *Explanatory systems in oral life stories*, que es un estudio sobre los motivos que llevaron a elegir una carrera profesional a un grupo de norteamericanos, señala que las personas entrevistadas, para justificar su elección, recurrieron a versiones simplificadas y popularizadas de sistemas de conocimiento experto (como el psicoanálisis, el conductismo, etc.), que ella denominó

"sistemas explicativos". Según la autora, esos sistemas explicativos son un medio para comprender, valorar e interpretar la experiencia y constituyen una guía para la conducta futura.

En la introducción al libro *Human motives and cultural models* (1992), Claudia Strauss sugiere que la fuerza motivadora de los modelos proviene de su interacción con la propia experiencia. Por ello, para comprender cómo se produce la fuerza motivadora de los modelos culturales es necesario analizar los sentimientos y emociones que se asocian con ellos. Las personas suelen confrontar sus conocimientos con la experiencia; cuando comprueban que un modelo cultural les resulta útil en una situación, repiten su utilización para orientar su conducta ante nuevas situaciones parecidas. De lo anterior resulta que los modelos no deben entenderse como causas de la conducta, sino como medios que pueden ser o no empleados por las personas. En algunas ocasiones las personas pueden tener a su alcance múltiples modelos, los cuales incluso pueden resultar contradictorios. Al presentarse esta situación, las personas suelen elegir aquel que satisface de una mejor manera sus necesidades culturales.

Los discursos y conductas de las personas influyen también en la configuración de la fuerza directiva que los modelos culturales adquieren. D'Andrade (1984) explica que el modelo cultural sobre el éxito tiene una gran fuerza directiva entre los norteamericanos porque satisface una necesidad creada culturalmente en esa sociedad. Es decir,

los norteamericanos están motivados constantemente para alcanzar el éxito y durante toda su vida reciben presiones para que se ganen la vida y lleven un estilo de vida “como los demás”. Así, el modelo cultural del éxito adquiere una gran fuerza motivadora y permite establecer metas y planes para la acción.

En función de lo dicho en este apartado, la pregunta inicial puede responderse, sintéticamente, según Holland y Quinn (1987), atendiendo a la autoridad y el carácter de *expertos* con que se pueden investir los modelos culturales, así como la capacidad de persuasión, intrínseca a ellos, que ejercen sobre las personas. Ese carácter de “conocimiento experto” y de “argumento de autoridad” es bien visible en el tema de la escuela, pues en la construcción del discurso social sobre la escuela han jugado un papel fundamental las formulaciones de ciertas teorías del desarrollo humano y los encargados de la política educativa nacional, pero también, y esto es lo más interesante, los padres de familia y otras figuras de autoridad comunitaria.

Finalmente, es necesario aclarar que los modelos culturales son históricamente cambiantes. La socialización y los procesos experienciales difieren entre los miembros de un mismo grupo cultural, por lo que los modelos culturales no tienen siempre la misma fuerza motivadora para todos los individuos. Este proceso de transformación de los modelos generalmente abarca un extenso

periodo de tiempo y está determinado por los hechos o las interpretaciones de los hechos que cambian los significados culturales.

2.8. La teoría de modelos culturales como propuesta de interpretación

Una perspectiva teórica que parte de una aproximación cognitivista a la cultura, o de una definición cognitiva de la cultura en que se presuponen significados compartidos e interiorizados, debe empezar por caracterizar ese conocimiento compartido. En otras palabras, debe explicar qué formas adopta el conocimiento, cómo se organiza, qué elementos implica o a qué finalidades sirve. De modo particular, debe explicar por qué esa caracterización del conocimiento cultural le dota de capacidad generativa para constituir un discurso social y para impulsar pautas de acción. En el campo de la antropología cognitiva se han presentado múltiples constructos teóricos que se han aproximado a las configuraciones que adopta el conocimiento cultural: *frame semantics*, *explanatory systems*, *folk models*, modelos cognitivos, entre otros. Los modelos culturales son, precisamente, uno de esos constructos, con una historia relativamente reciente y con necesidades de definir sus presupuestos teóricos y afinar sus métodos de comprensión del conocimiento cultural.

La concepción de modelo cultural parte de los lineamientos generales propuestos por Quinn y Holland. Además pueden recogerse otros elementos señalados por Roger Keesing (1987):

El modelo cultural se fundamenta en el concepto de “teoría ideacional de la cultura”, esto es: una teoría que concibe el conocimiento cultural como distribuido dentro de un sistema social, que toma en cuenta la variación entre el conocimiento de los individuos acerca de su herencia cultural y sus puntos de ventaja y que examina el conocimiento cultural como un sistema que modela y constriñe pero que no genera directamente el comportamiento social (p. 371).

Dorothy Holland y Naomi Quinn son las dos antropólogas cognitivistas que han hecho mayores aportaciones y han orientado el trabajo sobre modelos culturales. De acuerdo con estas autoras, una gran proporción de los conocimientos y creencias de las personas deriva de una serie de modelos de conocimientos compartidos que especifican qué hay en el mundo y cómo funciona. El trabajo de Holland y Quinn se enlaza, evidentemente, con el presupuesto fundacional de la antropología cognitiva: entender la cultura como conocimiento compartido. Sin embargo, van más allá cuando afirman que ese conocimiento está organizado en modelos y se proponen especificar la organización cognitiva de tales complejos ideacionales y vincular esa organización con lo que se conoce acerca de la forma en que las personas piensan. De lo anterior se deriva que el interés de la teoría de modelos culturales, por lo menos en la versión de Holland y Quinn, es describir y explicar cómo los modelos culturales enmarcan y estructuran la experiencia, proporcionan interpretaciones de ella y motivan metas para la acción.

Como toda perspectiva teórica “nueva”, la teoría de modelos culturales ha enfrentado el problema metodológico que supone averiguar cómo y con base en qué evidencias pueden reconstruirse los modelos culturales que las personas utilizan sin reflexionar o que no articulan explícitamente. Las aportaciones de Holland y Quinn (1987) dejan claro que el análisis semántico formal no permitió analizar los modelos culturales que las personas invocan para realizar sus tareas cognitivas y que se despliegan de manera natural cuando se trata de razonar, recordar, resolver problemas o tomar decisiones. Lo único que logró ese tipo de análisis fue mostrar, parcialmente, algunos aspectos de esos modelos que pueden quedar plasmados en la estructura léxica. De cualquier modo, es necesario aclarar que la reconstrucción del conocimiento cultural no descarta totalmente la utilización de técnicas tradicionales de la antropología cognitiva (redes semánticas, análisis proposicional, etcétera) aunque para el propósito final se requieren datos lingüísticos más fecundos que los que pueden aportar las listas de atributos o la clasificación de objetos.

Holland y Quinn (1987) señalan que las fuentes principales de datos que se pueden utilizar para reconstruir los modelos culturales son dos: el uso sistemático de las intuiciones del hablante nativo, cuando se trata de establecer diferencias en conceptualizaciones de grupos aborígenes distintos, y el análisis del discurso, cuando se trata de acceder a los significados de un grupo cultural en particular. En

otras palabras, señalan que es necesario prestar atención tanto a lo que dicen las personas como a lo que quieren decir cuando intentan explicar las razones por las que dicen lo que dicen. Esto último permite que el discurso sea explotado analíticamente de tal forma que se puedan identificar los modelos culturales que subyacen en el razonamiento de los hablantes.

En función de lo anterior, puede advertirse que la perspectiva de modelos culturales constituye un programa de investigación que se encamina más a la construcción de elementos teóricos que a la determinación de una metodología particular. La articulación de esos elementos puede darse alrededor de la cuestión ¿cómo se organiza el conocimiento cultural? y la metodología, a grandes rasgos, consistiría en reconstruir la organización del conocimiento compartido intersubjetivamente con base en lo que las personas dicen sobre su experiencia. Puede afirmarse que los modelos culturales son un instrumento útil para acceder al conocimiento de las convenciones culturales que comparten los miembros de un grupo o comunidad.

De acuerdo con los teóricos que han hecho trabajos de investigación sobre modelos culturales (Naomi Quinn, Dorothy Holland, Eve E. Sweetser, Paul Kay, Debra Skinner, Roy D'Andrade, Geoffrey M. White, George Lakoff, Zoltán Kövecses, Charlotte Linde y Roger M. Keesing), resulta que la mejor vía para investigar esta clase de constructos es el análisis del discurso o el habla de la gente. El

supuesto es que el conocimiento cultural se revela tanto en lo que dicen las personas como en lo que callan, así como en los modos en que se dice. En el libro *Cultural models in language and thought*, editado por Holland y Quinn, a través de los informes de estudio de varios autores, pueden encontrarse sugerencias metodológicas para la obtención de los discursos y propuestas más amplias que detallan algunas posibilidades para la recuperación de modelos culturales en el habla.

Roy D'Andrade (2005), por ejemplo, sugiere el uso de vías indirectas para descubrir modelos en el discurso. Su recomendación es que no se hagan preguntas directamente sobre los modelos culturales que las personas poseen (en todo caso resultaría casi imposible que los hablantes tuvieran un acceso inmediato a sus esquemas), sino utilizar preguntas detonadoras sobre temas que, al final, permitan poner en juego los modelos. Este mismo autor señala que para el análisis de modelos culturales, cuando se han obtenido discursos a través de entrevistas o grupos de discusión, no es necesario transcribir todos los detalles del discurso, como se hace en análisis de la conversación, ya que lo que interesa no es el uso del lenguaje en sí sino el funcionamiento de los conocimientos compartidos, lo cual se puede apreciar a través de ciertas estrategias lingüísticas (uso repetitivo de palabras, por ejemplo).

Como quedó asentado párrafos atrás, Holland y Quinn son las dos autoras que han hecho mayores aportaciones para la comprensión de

los modelos culturales como teoría de interpretación de la cultura. En congruencia, las propuestas metodológicas más desarrolladas para el análisis del discurso desde la perspectiva cultural se encuentran en los trabajos de estas mismas autoras. Ellas señalan que lo principal es centrar la atención en tres aspectos fundamentales del discurso cotidiano: las metáforas, los razonamientos y las palabras clave.

Por su parte, Claudia Strauss (2005) aporta una propuesta metodológica de investigación de modelos culturales en la que se contemplan diversas dimensiones. Esta autora sostiene que para encontrar modelos en el habla es necesario centrar la atención en palabras claves (repeticiones, valores asociados, cambios de significado y sentido) y en los presupuestos de psicología popular (explicaciones del comportamiento y los presupuestos que están detrás de esas explicaciones, evaluaciones narrativas, proposiciones dadas por sentido). Para la identificación de los significados personales de esos presupuestos culturales propone el análisis de las redes semánticas personales y las conexiones semánticas. Por otra parte, recomienda analizar la jerga, las voces sociales y la intertextualidad del discurso de tal forma que se puedan encontrar las huellas de los discursos sociales en el habla de personas particulares. La propuesta metodológica de Strauss sugiere, además, el uso de categorías para ponderar el posicionamiento social a partir de la identificación tanto de opiniones

controversiales como de ideas dadas por sentado, pasando por opiniones debatibles y comunes.

Después de esta justificación teórica y metodológica de los modelos culturales como propuesta de interpretación de la cultura, puede afirmarse, de acuerdo con D'Andrade, que la relevancia de la investigación en modelos culturales radica en el siguiente argumento:

Para entender a la gente, se necesita entender qué los dirige o impulsa a actuar como lo hacen: es preciso conocer sus metas y esto implica entender su sistema interpretativo, parte de aquello que constituye e interrelaciona esas metas; y finalmente, para comprender su sistema interpretativo —sus esquemas— se debe entender algo sobre las relaciones jerárquicas entre esos esquemas (1992, p. 31).

2.9. Modelos culturales y análisis cultural del discurso

Quinn y Holland (1987) han utilizado algunos elementos de la antropología cognitiva para orientar sus investigaciones sobre la comprensión del significado, el conocimiento, el comportamiento y el habla con el interés de dar cuenta de los modelos culturales presentes en el discurso. El análisis de los modelos culturales en los discursos permite caracterizar una cultura como parte de la sistematicidad del conocimiento a través del cual es posible reconocer la organización de los significados de una cultura, así como la capacidad que tienen sus miembros para adaptarse a un conocimiento variable y su habilidad para generar cultura.

El programa de análisis que estas autoras han conformado implica dar cuenta de la sistematicidad del conocimiento para responder los cuestionamientos sobre los saberes que requieren las personas de un grupo para comportarse adecuadamente, reconocerse y ser reconocidas como parte del mismo. Las respuestas a las interrogantes empiezan con una caracterización del conocimiento como factor compartido entre los miembros de un grupo social. En este contexto es fácil entender que el conocimiento influye en la comprensión del mundo y en la manera en que las personas se comportan.

Por otra parte, en el programa de investigación de Quinn y Holland se asume el principio de que el habla es una acción; por lo tanto, es consecuente esperar que produzca efectos sociales, los cuales estarán basados en la capacidad del habla para producir la motivación a través de mecanismos de autoridad y persuasión. Según Pardo (2007a) el funcionamiento de esos mecanismos establece vínculos entre los modelos culturales, el conocimiento experto y la sabiduría cultural (teorías *folk*), por lo que el uso de lo típico, lo históricamente conservado y la opinión de expertos resultan elementos que determinan el carácter de necesario, obligatorio o legítimo de los modelos culturales.

La necesidad, obligatoriedad o legitimidad de los modelos culturales permiten explicitar, a través de los discursos y comportamientos de las personas, el funcionamiento de la cultura.

Entre todos los productos culturales, el discurso es el que ofrece al analista, para decirlo de algún modo, “lo más visible” de una cultura, pero no por eso resulta lo menos complicado para la interpretación cultural. Por no ser completamente explícito, con frecuencia se percibe el discurso como un producto cultural internamente incoherente y contradictorio en relación con lo que se observa en el contexto. El análisis de los modelos culturales, por tanto, consiste en dar cuenta de las inconsistencias mediante la formulación de esquemas basados en la experiencia de las personas que participan en la investigación, en tanto que son teóricamente articulados, polifuncionales y jerárquicos, en confrontación con las restricciones contextuales.

La base de las investigaciones sobre modelos culturales generalmente se construye a partir de la pretensión de encontrar la cultura en el discurso. Por lo tanto, en este tipo de investigaciones el discurso es concebido como un recurso que, después de aplicar determinadas técnicas de análisis, puede llegar a evidenciar los saberes y las formas de comprender la cultura propios de un grupo. En este contexto, puede visualizarse que el análisis discursivo se conceptualiza como la metodología por excelencia en estas investigaciones. Esto permite comprender, también, que al analizar modelos culturales es necesario atender el papel que cumplen las unidades discursivas, ya que la cultura determina los discursos y estos son, a final de cuentas, el lugar en que la cultura se transforma.

Los modelos culturales generalmente se reconstruyen con base en el habla. Se abstraen a partir de la forma en que la gente representa su mundo a través de su discurso y su validez sólo se establece cuando los razonamientos que evidencian son coherentes con sus acciones. Como se parte de una base cognitiva, las formas de habla de las personas resultan claves para identificar los esquemas que existen en sus mentes. Estos esquemas no se corresponden exactamente con su explicación en palabras, pero sólo se pueden identificar a través del uso de la lengua, es decir, del discurso. La selección inconsciente y la utilización de metáforas, palabras clave y razonamientos en la elaboración de las narrativas y su regularidad en el discurso de varios miembros de un grupo son indicadores de que existen interpretaciones culturales compartidas. Las unidades lingüísticas y su función en la conformación del modelo cultural sólo aparecen después de practicar el análisis del discurso.

La reconstrucción y validación de los modelos culturales se realiza generalmente a partir de dos contextos: el de descubrimiento y el de verificación. El contexto de descubrimiento está constituido por el discurso, y la fase de reconstrucción del modelo se realiza específicamente con la identificación de las metáforas y su clasificación, así como con el reconocimiento de las palabras clave y los razonamientos y su asociación con los temas metafóricos. El contexto de verificación o justificación está constituido tanto por los

razonamientos que los informantes manifiestan en su discurso como por el conjunto de prácticas que se pueden observar en su vida cotidiana. Un esquema puede constituir un modelo cultural sólo si los significados culturales que comportan las metáforas tienen un carácter ampliamente compartido y si son coherentes con las prácticas cotidianas de los hablantes.

Dada la base de las investigaciones sobre modelos culturales, y al concebir el discurso como lugar de la cultura, es posible, de acuerdo con Pardo (2007a) construir un puente interdisciplinar entre la antropología, la lingüística y la psicología cultural y configurar el campo de aplicación de lo que ha empezado a llamarse *análisis cultural del discurso*. Con esta expresión puede hacerse referencia al “proyecto analítico que pretende dar cuenta del saber que da unidad a un colectivo y le permite entenderse en forma implícita, así como de la forma como es socialmente elaborado” (Pardo, 2007c, p. 272). De acuerdo con lo anterior, este tipo de análisis se centra en la explicación del modo como se construye la realidad desde el discurso y cómo se concreta la acción social.

En relación con la metodología, se encuentran diversas propuestas para realizar análisis cultural del discurso. Naomi Quinn (1987), por ejemplo, formula preguntas por los esquemas que subyacen en el discurso en torno a un fenómeno específico de un grupo cultural determinado y adopta la entrevista abierta. De acuerdo con la autora,

debe utilizarse esta técnica para que las personas puedan hablar libremente sobre el fenómeno o hecho que se estudia. En este sentido, el investigador puede partir de narraciones, debates o cualquier otra expresión discursiva que se considere espontánea o que no responda a una interrogación directa sobre el modelo cultural que se pretende reconstruir.

El análisis del discurso en la perspectiva de Quinn se centra en descifrar las metáforas, al considerar que permiten establecer categorías o esquemas subyacentes. El resultado del análisis a través de la exploración y categorización de las metáforas articuladas a ideas compartidas por los miembros de un grupo permite interpretar lo cultural y socialmente compartido. En síntesis, Quinn propone dos partes en la técnica del análisis cultural del discurso: la primera es el proceso de criba o discernimiento, que consiste en seleccionar, entre todas las expresiones de los informantes, aquellas que tienen metáforas, con lo cual se reduce el corpus que se va a procesar. La segunda parte consiste en clasificar los datos sobre la base de la similitud. Luego se hace la categorización, que cumple con los principios de compatibilidad, perdurabilidad y consenso. Este proceso finaliza con la verificación de los hallazgos, cuando se representa, con la transcripción de lo que los hablantes expresan, la relación que se establece entre el razonamiento de los informantes y el modelo propuesto.

Capítulo 3. Premisas básicas y perspectiva metodológica

Este capítulo contiene las premisas básicas que orientaron el trabajo de investigación, por lo que se describe el punto de partida; se enuncian tanto las preguntas como los objetivos de la investigación; se describe el contexto de realización del trabajo de campo y los participantes. Además, se explican las técnicas de recolección y análisis de los datos y, finalmente, los pasos a realizar en el análisis cultural del discurso.

3.1. El punto de partida

Esta investigación partió del supuesto, totalmente aceptado en el campo de la antropología cognitiva, de que los diferentes grupos sociales tienen teorías tácitas o modelos culturales que encapsulan opiniones, creencias, actitudes y valoraciones sobre objetos o hechos determinados. Los modelos culturales, de acuerdo con los principales exponentes de esta disciplina, se caracterizan por ser extensamente compartidos por los miembros del grupo social y tienen como papel más importante el entendimiento del mundo y su actuación en él. En

función de lo anterior, es ampliamente admitido que los sujetos producen sus prácticas socioculturales a partir de los modelos culturales que han interiorizado a través de la socialización. Por ejemplo, si se concibe la escuela como la institución en que los grupos sociales depositan su confianza para que las nuevas generaciones adquieran conocimientos o desarrollen habilidades para mejorar sus condiciones de vida, es lógico esperar que todos los sujetos, principalmente los jóvenes que pertenecen a familias pobres, actúen de acuerdo con modelos culturales en que la escuela sea la única garantía de esa vida mejor.

En este contexto, la investigación estuvo orientada por el interés de identificar los sistemas de conocimiento cultural y analizar los modelos culturales que pueden activarse al utilizar la escuela como eje temático de las narrativas. Un supuesto fundamental fue que los alumnos conciben la escuela como el espacio sociocultural por excelencia que deben ocupar, en tanto sujetos jóvenes en situación de pobreza, por lo que esta investigación se propuso analizar los modelos culturales que comparten estos sujetos y su relación con las posibilidades estructurales del contexto que son asumidas por los participantes.

Las concepciones culturales de sentido común en torno a la escuela que los sujetos pueden compartir, despiertan el interés por explorar y valorar los modelos culturales que se configuran a través de

la expresión lingüística, en tanto que los modelos se plasman en el discurso de las personas. El reconocimiento y análisis de los modelos culturales puede constituir la base para futuras investigaciones que se orienten a la exploración de las relaciones entre mente, cultura y lenguaje y enriquezcan, así, los estudios socioculturales del lenguaje, particularmente, y los Estudios Culturales en general.

3.1.1. Contexto

La investigación se realizó en el Telebachillerato núm. 30, una escuela que se localiza en el barrio La Rinconada, del municipio de Bella Vista, Chiapas. Este municipio se ubica en la zona sierra del estado; es uno de los 39 municipios con alto índice de marginación y según el Inegi (2010) tiene una población total de 19,281 habitantes. El barrio La Rinconada es una localidad rural y, según la misma fuente, tiene una población total de 1,078 personas, de las cuales 544 son hombres y 534 mujeres.

La población del barrio La Rinconada constituye un grupo social que presenta un alto grado de marginación. La mayoría de los habitantes de más de 40 años no terminó la primaria y constituye la clase más baja en términos socioeconómicos. La mayor parte de la población menor de 40 años tiene por lo menos la secundaria terminada y puede ubicarse en una clase baja-media, gracias a las migraciones hacia los Estados Unidos. Las remesas enviadas por los

migrantes, junto con las ganancias obtenidas por la cosecha del café, constituyen las fuentes básicas de ingreso.

El Telebachillerato núm. 30 es la única institución de educación media superior en el barrio La Rinconada; en él se matricula sólo alrededor del 50 por ciento de los alumnos que egresan de la educación secundaria. De ese porcentaje, entre 20 y 25 alumnos, aproximadamente, sólo la mitad logra terminar sus estudios preparatorios y un 40 por ciento continúa con la universidad (entre 4 y 6 alumnos, aproximadamente). Para explicar esa falta de continuidad en los estudios, pueden utilizarse los siguientes factores: el problema de la desarticulación entre la escuela y las posibilidades de los jóvenes, porque hace referencia a conceptualizaciones sobre la escuela que están enraizadas en la vida comunitaria y la vida cotidiana de los jóvenes, así como a factores motivacionales que involucran relaciones con los otros actores del proceso educativo y las condiciones socioeconómicas.

Según información del Inegi, en el año 2011 egresaron en el municipio de Bella Vista 461 alumnos del nivel secundaria; en el nivel medio superior, en el mismo año, el número de egresados fue de 91, lo que representa menos del 20 por ciento en relación con los egresados del nivel secundaria. De estas cifras pueden derivarse varias preguntas: ¿qué factores inciden en la decisión de seguir estudiando o no?, ¿se trata de factores individuales (maternidad, paternidad, gusto por el estudio, escolaridad de los familiares, condiciones del hogar),

educativos (aprovechamiento académico, elección de la escuela, becas, confianza en directivos o docentes) o sociales (condición socioeconómica, trabajo, valoración sobre la importancia de los estudios)?, ¿existen conceptualizaciones culturales en los alumnos que permitan comprender la falta de interés para continuar sus estudios o, que por el contrario, los motiven?; si los alumnos configuran conceptualizaciones culturales *positivas* en relación con la escuela, ¿por qué la situación de la mayoría de ellos parece no concordar con dichas conceptualizaciones?

3.1.2. Participantes

Los participantes son 19 alumnos de quinto semestre, 8 mujeres, 11 hombres, de entre 16 y 18 años. Por tratarse de alumnos pertenecientes a un grupo social con muchas dificultades económicas y con una historia familiar marcada por la escasez, se espera que configuren modelos culturales en que la escuela resulte la única opción para mejorar esas condiciones de vida. Sin embargo, dada la experiencia de la mayoría de los jóvenes de la comunidad, en el sentido de que emigran a Estados Unidos para hacerse más rápidamente de los recursos económicos necesarios, la escuela puede resultar como un medio de escaso valor para ascender en la escala social.

La decisión de trabajar con estos alumnos estuvo determinada por dos hechos: primero, son jóvenes, es decir, pertenecen a un segmento

de la estructura social que ocupa un doble lugar desfavorable en relación con el poder: frente a los adultos, por ser adolescentes, y frente al sistema, por ser parte de un grupo social con un alto grado de marginación. Esto último permite caracterizar a estos jóvenes como sujetos que deambulan entre la resolución de necesidades concretas y prácticas, inmediatas, y la construcción de un proyecto de vida que les permita acceder a los bienes sociales y mejorar las condiciones de vida, propias, de su familia y de la comunidad (Dávila, 1998). Segundo, están en el último año de la formación escolar preparatoria, es decir, en el momento en que los modelos culturales se pondrán a prueba frente a las posibilidades estructurales.

El interés por las narrativas sobre la escuela está justificado por el hecho de que la escuela es un ámbito de prácticas y discursos en que confluyen constricciones de diverso tipo (situación social, exigencias de los padres, expectativas de los alumnos, posibilidades estructurales). La escuela se concibe como el espacio sociocultural por excelencia que, según un modelo interpretativo sobre el cambio social favorable, deben ocupar los sujetos jóvenes a partir de los papeles que representan y desempeñan.

3.2. Preguntas de investigación

Las preguntas que orientaron la investigación son las siguientes:

3.2.1. Pregunta general

¿Cuáles son los modelos culturales que los alumnos configuran a través del discurso narrativo sobre la escuela que permiten comprender la relación entre sus pretensiones de vida y las posibilidades estructurales que reportan a través de sus relatos biográficos?

3.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las posibilidades estructurales del contexto comunitario que los alumnos reportan en el discurso?
- ¿Cuáles son las unidades y estrategias lingüísticas que configuran modelos culturales en el discurso?

3.3. Propósitos de la investigación

En concordancia con las preguntas anteriores, los objetivos de la investigación son los siguientes:

3.3.1. Propósito general

Analizar los modelos culturales que los alumnos del Telebachillerato #30 configuran a través del discurso narrativo sobre la escuela para comprender la relación entre sus pretensiones determinadas culturalmente y las posibilidades estructurales para realizarlas.

3.3.2. *Propósitos específicos*

- Analizar las posibilidades estructurales del contexto comunitario de los alumnos a partir de lo reportado en el discurso.
- Identificar las unidades y estrategias lingüísticas que configuran modelos culturales en el discurso.

3.4. **Encuadre epistemológico**

Esta investigación se sustenta en la perspectiva epistemológica del constructivismo simbólico. Esta perspectiva está configurada a partir de los presupuestos teóricos de Jerome Bruner, pero parte principalmente de las reflexiones de este autor sobre el trabajo de Ernst Cassirer, sobre todo en la siguiente hipótesis traducida por Domingo Curto (2005):

La experiencia humana no es un producto innato del desarrollo cognitivo (surgido en un estricto plano individual), sino que se “construye” a través de “formas simbólicas” suministradas por determinados marcos culturales (siendo las formas lingüísticas las que desempeñarían un papel central) (pp. 142-143).

Esta hipótesis de Cassirer, según Domingo Curto (2005), no sólo supuso revalidar una estricta lectura semiótica de Kant, sino que constituyó un adelanto en la aventura de captar los entresijos que mantienen unidos los estilos cognitivos, las estructuras del lenguaje y los sistemas simbólicos que conforman las culturas.

De acuerdo con Cassirer (1963), el hombre es eminentemente un *animal simbólico* y no un *animal racional*, tal como lo entendían los empiristas, los racionalistas o los ilustrados. En este contexto, el hombre no puede sustraerse de las condiciones de existencia creadas simbólicamente por él mismo. Es decir, el hombre ya no se halla desnudo directamente frente a la realidad, sino que navega por la vida en medio de un océano de formas lingüísticas, de imágenes artísticas, de símbolos míticos o de ritos religiosos. Incluso llega a ser incapaz de poder hacer, conocer o sentir alguna cosa, si no es a través de este conjunto de mediaciones simbólicas de carácter artificial. Así pues, gracias al lenguaje, a la religión, al arte o a la ciencia, el género humano “se construye” su propio universo simbólico que le pone en condiciones de entender, interpretar, articular o universalizar su propia experiencia vital (Cassirer, 1963).

Así, por medio de constructos lingüísticos o simbólicos las personas entienden, interpretan, simbolizan, relacionan, manipulan, interrogan, verifican o refutan los hechos del mundo exterior, pero también, gracias a esos mismos constructos sienten, expresan o comunican a los demás sus estados internos o dan sentido a su experiencia biográfica (Cassirer, 1963). Al atenerse al hecho evidente de que una de las funciones más importantes del lenguaje consiste precisamente en su capacidad simbólica para mediar entre el mundo externo y el mundo interior de las personas, no resulta difícil

comprender el interés por la filosofía constructivista como marco de esta investigación.

3.5. Fundamentación teórico-metodológica

Como puede deducirse de la enunciación del propósito general de este trabajo, el marco teórico que ha orientado el desarrollo de la investigación está conformado por los principios básicos de la teoría de modelos culturales, que constituye una articulación entre psicología cultural, antropología cognitiva y lingüística cognitiva. La elección de los modelos culturales como base conceptual para entender los significados que subyacen en el discurso de los sujetos, deriva de las posibilidades que esta teoría muestra para comprender la cultura a partir de la interpretación de la experiencia humana, que se constituye en saberes circulantes y que amalgama las formas en que se comprende la realidad y se actúa en el mundo social.

Por otra parte, la relevancia de esta investigación, enmarcada en el programa de investigación de los modelos culturales, puede justificarse, de acuerdo con Roy D'Andrade (1992), en el sentido de que para entender a la gente se necesita comprender qué los impulsa a actuar como lo hacen: es necesario conocer sus metas y eso implica entender su sistema de interpretación, que es parte de aquello que constituye e interrelaciona esas metas.

La base de las investigaciones sobre modelos culturales generalmente se construye a partir de la pretensión de encontrar la cultura en el discurso. Por lo tanto, en este tipo de investigaciones el discurso es concebido como un recurso que, después de aplicar determinadas técnicas de análisis, puede llegar a evidenciar los saberes y las formas de comprender la cultura propios de un grupo. En este contexto, puede visualizarse que el análisis discursivo se conceptualiza como la metodología por excelencia en estas investigaciones. Esto permite comprender, también, que al analizar modelos culturales es necesario atender el papel que cumplen las unidades discursivas, ya que la cultura determina los discursos y estos son, a final de cuentas, el lugar en que la cultura se transforma.

Son muchas las técnicas concretas de análisis de discurso. Sin embargo, para mantener la coherencia con los presupuestos básicos de la teoría de modelos culturales, en este trabajo se ha utilizado el análisis cultural del discurso. Con esta expresión puede hacerse referencia al “proyecto analítico que pretende dar cuenta del saber que da unidad a un colectivo y le permite entenderse en forma implícita, así como de la forma como es socialmente elaborado” (Pardo, 2007, p. 272). De acuerdo con lo anterior, este tipo de análisis se centra en la explicación del modo como se construye la realidad desde el discurso y cómo se concreta la acción social.

Para acometer un análisis cultural del discurso resulta fundamental el interés por el lenguaje, ya que éste no sólo es un código de comunicación, sino que está ligado al pensamiento y es la forma más básica y sofisticada a la vez de interacción para los seres humanos. Es imposible pensar en alguna relación social que no se produzca y construya mediante el lenguaje. Las prácticas lingüísticas en las cuales los seres humanos están inmersos construyen y promueven la interacción social. El análisis cultural del discurso resulta entonces el estudio de esas prácticas lingüísticas para ver cómo mantienen la interacción social y construyen los significados culturales.

En relación con la metodología, se encuentran diversas propuestas para realizar análisis cultural del discurso. Naomi Quinn (1987), por ejemplo, formula preguntas por los esquemas que subyacen en el discurso en torno a un fenómeno específico de un grupo cultural determinado y adopta la entrevista abierta. De acuerdo con la autora, debe utilizarse esta técnica para que las personas puedan hablar libremente sobre el fenómeno o hecho que se estudia. En este sentido, el investigador puede partir de narraciones, debates o cualquier otra expresión discursiva que se considere espontánea o que no responda a una interrogación directa sobre el modelo cultural que se pretende reconstruir. Empero lo anterior, en esta investigación se utilizó como técnica el relato biográfico escrito, ya que demostró, con la instrumentación de la prueba piloto, que era suficiente para acceder a

las estrategias y recursos lingüísticos que los participantes utilizan en su vida cotidiana y que permiten inferir los modelos culturales que comparten, así como las restricciones del contexto en que se desenvuelven.

3.6. Estrategia metodológica

Este trabajo se ubica en el campo de la investigación cualitativa, la cual, de acuerdo con Rodríguez (1996), implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina, las situaciones y los significados en la vida de las personas. La noción de investigación cualitativa es un concepto extenso que alude a diversos enfoques teórico-epistemológicos e incluye múltiples métodos y técnicas de investigación. Dentro de la tradición cualitativa, se optó por la etnografía y, más específicamente, por el enfoque biográfico-narrativo. En general, la etnografía se caracteriza por describir los procesos sociales y culturales de un grupo reducido de personas, enmarcado en un contexto bien delimitado, principalmente a través de la observación. El enfoque biográfico-narrativo, por su parte, incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a cualquier tema, por lo que se aprovechó esta coyuntura para poder orientar y realizar la recolección de datos.

El trabajo de campo inició en enero de 2014 con visitas a la comunidad, tratando de contrastar la información obtenida en fuentes

oficiales con la observación de las condiciones sociales y económicas que realmente presentan los habitantes de este lugar. Después, se realizó una primera entrevista informal, en abril de 2014, con la directora del Telebachillerato, para sondear la posibilidad de un encuentro con los estudiantes. En agosto de 2014 se realizó una segunda entrevista con maestros y primera con alumnos, donde se explicó el motivo de la visita, se expuso el protocolo de investigación y se aplicó una encuesta para obtener datos generales e información sobre sus condiciones socioeconómicas. En el mismo mes se implementó la prueba piloto, se realizó el análisis del relato prueba y en septiembre se llevó a cabo una segunda entrevista con alumnos. En esta ocasión se estableció la dinámica de trabajo para la recuperación de datos y a finales del mes se concretó la recepción de los relatos biográficos.

En el diseño inicial de la investigación se contempló la necesidad de realizar entrevistas a padres y otros miembros de la comunidad por dos razones: primera, para poder verificar el carácter de ampliamente compartido de los modelos culturales; segunda, porque se consideraba que comparar los discursos de cada alumno con los discursos de los actores más cercanos ofrece siempre importantes elementos para entender frente a qué otras posibilidades de discurso se posiciona (por ejemplo, ¿piensan lo mismo sobre la escuela los hijos que los padres?). Sin embargo, al realizar la prueba piloto se pudo observar que el relato

contenía una categoría de análisis que se ha denominado “discurso referido” que hace, precisamente, referencia al discurso de otros miembros de la comunidad, de distintos géneros y generaciones, por lo que se prescindió de la realización de las entrevistas a profundidad.

3.6.1. Recolección de datos

La primera fase de recolección de datos dentro de la metodología etnográfica puede entenderse como un proceso sistemático de observación detallado que describe y analiza los modos de vida o modelos particulares de una cultura con el propósito de comprender los ambientes familiares de la gente (modos y modelos) (Woods, 1987, citado en Martín, 1995, p. 18). Los diseños etnográficos constituyen precisamente modelos generales de investigación para el estudio del comportamiento humano con el objetivo de apreciar tanto los aspectos generales como los detalles que implica la interacción de los grupos, instituciones y comunidades humanas, pero dentro de un marco específico de investigación (Martín, 1995).

Durante la primera fase de la investigación se realizaron varias visitas a la comunidad y a la escuela y se utilizó como técnica la observación no participante y el cuestionario. El propósito en esta fase fue indagar sobre las posibilidades estructurales de los habitantes de la comunidad, es decir, sobre las condiciones socioeconómicas de los

pobladores y su capacidad para apoyar los proyectos de los participantes en relación con la continuidad de sus estudios.

La metodología biográfico-narrativa generalmente comienza con la recogida de datos autobiográficos en situación de diálogo interactivo con el entrevistado, donde el investigador los analiza de acuerdo con determinados procedimientos específicos que proporcionen significado al relato. Sin embargo, como quedó asentado párrafos atrás, la prueba piloto permitió comprender que la recolección de datos podía realizarse a través de lo que Pujadas Muñoz (1992) denomina *registros biográficos obtenidos por encuesta*; por lo que se solicitó expresamente a los participantes que elaboraran un relato escrito donde narraran su experiencia en o sobre la escuela.

La respuesta de los participantes fue satisfactoria y se obtuvieron 19 narrativas escritas, de 11 hombres y 8 mujeres. Los textos tienen una extensión promedio de 3 cuartillas y contienen información suficiente para realizar las inferencias y reconstrucción de modelos culturales a través del análisis de las proposiciones metafóricas, las palabras clave, los razonamientos y proverbios, así como de las estrategias y procedimientos lingüísticos utilizados por los participantes.

La primera fase de la investigación requirió la observación no participante y la encuesta. La primera, como su nombre lo indica, implica un tipo de observación del investigador en que éste no participa en el funcionamiento regular del grupo; se limita a observar

de forma silenciosa y desde un punto “donde no estorbe”. Según Enrique Mata (2000) este tipo de observación puede ser de dos tipos:

A) Directa: comprende la investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario.

B) Indirecta: se basa en datos estadísticos y fuentes documentales.

Con la observación no participante indirecta se pudo obtener información estadística, a través del Inegi, sobre el municipio y la comunidad. La observación no participante directa se realizó con la finalidad de contrastar la información obtenida en fuentes documentales con la presentada en la realidad por la comunidad. La otra técnica aplicada durante esta fase fue la encuesta. Con esta técnica se pretendió recopilar información básica sobre los estudiantes, la estructura familiar, las condiciones socioeconómicas de la familia y las aspiraciones personales.

De acuerdo con Kronenfeld (2000) las personas aprenden los modelos culturales como escenarios de historias, cadenas de razonamiento o experiencia; algunas veces como respuestas a las acciones propias, otras en conversaciones sobre la acción de los demás y a través de interacciones verbales y no verbales. A partir de lo anterior, y en correspondencia con el enfoque metodológico de la

investigación, la técnica que se utilizó para la recolección de los datos en la segunda fase fue la narrativa autobiográfica.

Puede entenderse como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; como enfoque de investigación, puede hacer referencia a las pautas y normas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). De acuerdo con Bruner (2012) narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior, es decir, como autobiografía, es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

En el enfoque biográfico-narrativo el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Así, los fenómenos sociales se entienden como “textos”, cuyo valor y significado están dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona. La narrativa no sólo expresa las dimensiones importantes de la experiencia vivida, sino que también media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, en este enfoque se prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y

comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso.

Las narrativas biográficas, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Se trata pues de una técnica para dar “voz” a los sujetos, como participantes de una realidad social y cultural, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica (Rivas, 2010) .

En definitiva, puede afirmarse que las narrativas biográficas expresan el aprendizaje que los sujetos hacen en torno a los contextos en los que viven. Se pone de manifiesto, por tanto, una visión conflictiva y crítica de la realidad, que rompe con la visión del mundo organizada del funcionalismo. La complejidad es la característica más relevante de la realidad de la vida cotidiana y las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en el mundo de significados de los participantes.

3.6.2. Procesamiento de datos

Una vez que se concluyó la recolección de los datos, la siguiente fase de la investigación consistió en sistematizar la información obtenida. El procesamiento incluyó las siguientes etapas:

3.6.2.1. *Elaboración de una base de datos*

La encuesta aplicada a los alumnos permitió recabar información en los siguientes ejes: Datos personales, Información socioeconómica y Aspiraciones personales. Los datos obtenidos se sistematizaron en una base de datos elaborada en Excel, con el propósito de poder manejar de una manera ágil los datos proporcionados por los alumnos y hacer los cruces correspondientes con la información obtenida a través de las narrativas.

3.6.2.2. *Transcripción y codificación*

Las narrativas autobiográficas se obtuvieron en forma de relato escrito, por lo que el primer paso en el procesamiento de los datos fue la transcripción o captura de los textos a través del programa Word. Esta acción derivó de la necesidad de contar con un soporte digital que facilitara el manejo de bloques de texto, palabras clave y proposiciones, que coadyuvaran en la tarea de análisis.

Las narrativas fueron organizadas de tal forma que su manejo y referencia resultaran sencillos. Con este propósito se agregaron a los documentos en Word fichas de identificación como la que se muestra:

| | | | | |
|--|--------|------|------|--------|
| Número de participante/Nombre ⁶ | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|--|--------|------|------|--------|

⁶ Los nombres originales fueron sustituidos por unos ficticios para resguardar la privacidad de los participantes.

| | | | | |
|--------------|---|----|----|----|
| P1/Alejandro | M | 17 | Sí | No |
|--------------|---|----|----|----|

Donde:

P1 = Participante 1

QSE? = ¿Quiere seguir estudiando?

TRpSE? = ¿Tiene recursos para seguir estudiando?

3.6.3. Categorías de análisis

Desde la antropología cognitiva se piensa la cultura como entramado de modelos cuya posesión hacen a un individuo miembro de un grupo cultural. Las conceptualizaciones culturales (metáforas, esquemas, modelos, representaciones) resultan de combinaciones y modificaciones constantes de la información que se recibe del entorno. Uno de sus propósitos principales es comprender cómo las personas organizan cognitivamente su experiencia del mundo y de los otros, cómo conceptualizan el entorno y a ellas mismas y cómo interpretan sus acciones. El análisis lingüístico, como podrá verse, es considerado la principal herramienta para reconstruir los procesos de pensamiento y los sistemas de clasificación de las personas o grupos. Parte de este enfoque se ha desarrollado a través de la investigación de la lingüística cognitiva sobre las metáforas (Lakoff y Johnson, 1980), modelos cognitivos y categorías prototípicas (Lakoff y Kövecses, 1987). De acuerdo con lo anterior, las narrativas obtenidas se analizaron en

función de cinco categorizaciones: metáfora/metonimia, palabras clave, razonamientos, discurso referido y proverbios/refranes.

2.6.3.1. *Metáfora y metonimia*

En el campo de la antropología cognitiva se considera que la metáfora y la metonimia tienen un papel indispensable en la organización y estructuración del conocimiento cultural, al permitir el traspaso de conocimientos de un dominio semántico a otro (metáfora) o estructurar todo un dominio en función de uno de sus elementos o partes (metonimia). Según Holland y Quinn (1987), la metáfora facilita el pensamiento a través de esquemas de imagen, ya que posibilita la conversión de nociones abstractas de la experiencia psicológica y social en términos de la experiencia del mundo físico.

Las metáforas pueden crear realidades, especialmente realidades sociales. Una metáfora puede así convertirse en guía para las acciones futuras, las cuales, desde luego, se ajustarán a la metáfora. Esto reforzará a su vez la capacidad de la metáfora de hacer coherente la experiencia. En este sentido, las metáforas pueden ser profecías que se cumplen (Lakoff y Johnson, 1980)

La metonimia, por su parte, utiliza una entidad para referirse a otra con la que está relacionada o de la que forma parte, de esta manera contribuye a la simplificación de la realidad. La metonimia hace que los hechos sean más manejables, fáciles de entender y las

personas los puedan procesar y reconocer. Por ejemplo, según Naomi Quinn (1987), a partir de los esquemas de proposición que comparten los norteamericanos sobre el matrimonio, es posible inferir metonímicamente diferentes proposiciones sobre el matrimonio ideal: un matrimonio exitoso es duradero, un matrimonio feliz es mutuamente beneficioso, un matrimonio real es vivido conjuntamente... Todos estos juicios, señala la autora, no están basados en datos estadísticos, sino en el conocimiento cultural acerca del matrimonio compartido por los estadounidenses.

2.6.3.2. *Palabras clave*

Las palabras clave son una categoría indispensable para la formulación de metáforas. A través de la identificación de esta categoría pueden establecerse, por ejemplo, los verbos que típicamente se utilizan para hablar de un objeto social en particular y valorar si tienen un uso metafórico o qué clases de experiencias indican (Quinn, 2005). De acuerdo con Claudia Strauss (1992), las palabras clave tienen una base cognitiva que explica un uso personal y colectivo diferenciado del discurso.

2.6.3.3. *Razonamientos*

Los razonamientos constituyen una estrategia que los hablantes pueden utilizar para explicitar relaciones de causalidad en el discurso.

Esta categoría se utiliza para analizar el discurso explicativo, es decir, el conjunto de argumentos que los participantes utilizan para justificar y legitimar los acontecimientos que relatan. De acuerdo con Quinn (2005) los razonamientos permiten identificar el carácter de legítimo y necesario de cada modelo cultural.

Para la comprensión de los argumentos se retoma uno de los tipos propuestos por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989): los argumentos basados en la estructura de lo real. De acuerdo con los autores, estos argumentos o tipo de razonamiento se basan en la relación de dependencia que se puede establecer entre los juicios aceptados y los que se quieren hacer aceptar. No se soportan en la lógica, sino en la experiencia y en las relaciones reconocidas entre las cosas. Estos argumentos establecen relaciones de sucesión, en las que el efecto sigue a la causa o viceversa, y de coexistencia, entre una persona y sus acciones; o entre una entidad y sus manifestaciones.

2.6.3.4. *Discurso referido*

El concepto de *discurso referido* se ha retomado de las reflexiones de Bajtín (1985), sobre las propiedades dialógicas de los textos; de Benveniste (1970), sobre el aparato formal de la enunciación; de Ducrot (1986), sobre la polifonía de la enunciación y Kristeva (1986, en Villalobos, s.f.), sobre el análisis de la intertextualidad. De todos esos aportes puede deducirse que el discurso referido es una estrategia o un

recurso lingüístico que permite a los hablantes recrear una situación discursiva, lo que se materializa con la reproducción de los enunciados proferidos por voces que intervienen en una situación evocada.

La consideración del discurso referido como categoría de análisis de las narrativas responde, por una parte, a la sugerencia de Strauss (1992), quien recomienda analizar las voces sociales y la intertextualidad del discurso de tal forma que se puedan encontrar las huellas de los discursos sociales en el habla de personas particulares. Por otra parte, al hecho comprobado con la prueba piloto de que las narrativas de los alumnos en efecto contienen esa categoría y es utilizada por ellos como un recurso lingüístico-cognitivo para legitimar ciertas afirmaciones. Como quedó señalado en apartados anteriores, esta categoría de análisis permitió prescindir de la realización de entrevistas a otros miembros de la comunidad, ya que su presencia en las narrativas recolectadas permite inferir el carácter de ampliamente compartido de los modelos culturales.

2.6.3.5. Proverbios-refranes

Los proverbios y refranes son una forma de discurso referido y representan saberes socialmente estabilizados. Por su fuerza ilocutoria, por el carácter polifónico de su empleo y sus implicaciones a nivel cognitivo, el uso de los proverbios constituye una poderosa estrategia argumentativa. Como señala Greimas (1960), al enunciar un refrán el

hablante abandona voluntariamente su voz y adopta otra para proferir un segmento de habla que no le pertenece realmente, que no hace más que citar.

El uso de proverbios o refranes constituye la reproducción de un enunciado preexistente, por lo que en cierto modo es un tipo de discurso referido. Sin embargo, hay que señalar que este enunciado no es equiparable a otros discursos referidos, ya que en el proverbio hay una desaparición del locutor detrás de una operación de *locución difusa*, es decir que no se refiere el discurso de otro, sino que se hace referencia a una forma de enunciación colectiva, inubicable. El valor particular del proverbio en la argumentación reside en el hecho de que permite poner en marcha algunas estrategias discursivas, lingüísticas y cognitivas que resultan valiosas para la inferencia de los modelos culturales.

3.6.4. Estrategias de análisis de las narrativas

Después de la transcripción de las narrativas fue necesario realizar el análisis de los datos en el orden siguiente:

- Análisis de las narrativas y selección de las expresiones que contienen metáforas.
- Clasificación de las metáforas en función de su eje temático.

- Análisis de las narrativas para identificar palabras clave, indicadores de discurso referido y razonamientos.
- Clasificación de palabras clave y razonamientos en función de su eje temático.
- Establecimiento de relaciones entre metáforas, palabras clave, voces sociales y razonamientos.
- Análisis de proverbios y determinación de su función en la construcción del significado cultural.
- Expresión de modelos culturales y análisis de sus atributos
- Identificación de la relación existente entre las pretensiones de los alumnos determinadas culturalmente y las posibilidades estructurales para realizarlas que pueden inferirse a través de las narrativas.

Capítulo 4. Modelos culturales en el discurso narrativo sobre la escuela

El análisis de los contenidos simbólicos de la cultura presentes en las narrativas sobre la escuela implica asumir que los fenómenos socioculturales de un grupo se expresan y construyen en el discurso. Esto implica, también, asumir que el discurso es determinante en la construcción, la utilización y la transformación de lo cognitivo, así como en la materialización de los saberes individuales y colectivos, los cuales son producto de lo cognitivo y lo cultural y que se estructuran en el discurso como práctica social.

Analizar los significados sociales, por otra parte, implica reconocer la existencia de modos de conocimiento que se vehiculan en el discurso y se estabilizan en la sociedad desde distintos niveles de abstracción del significado. De acuerdo con Pardo (2007b), estos niveles se reconstruyen como un sistema cuya descripción sólo es posible en relación con una organización conceptual, en la que la significación discursiva envuelve, en un nivel estructural y funcional, redes

conceptuales, esquemas, modelos y representaciones. Por lo anterior, el análisis cultural del discurso resulta esencial para la comprensión y la explicación de las realidades sociales que orientan las formas de pensar, decir y hacer el mundo por sujetos de una comunidad particular.

Aunque autores como Pardo (2007a, 2007b) recomiendan la búsqueda del espectro del significado a través del análisis de sus diferentes niveles de organización (partiendo de redes conceptuales, modelos mentales y esquemas fundacionales, pasando por representaciones sociales y modelos culturales hasta llegar a las ideologías), para esta investigación se fija el interés en el análisis de los modelos culturales por considerar que en este nivel se supera la perspectiva descriptiva que implicaría la limitación a la formulación de redes conceptuales y porque la investigación no pretende dar cuenta, como fin último, de las relaciones de poder que se configuran en el discurso y que conformarían las ideologías, aunque ninguno de estos niveles se omite en el análisis de los modelos culturales. Por otra parte, como se asentó en el capítulo sobre la metodología, en el nivel de los modelos culturales se encuentran las posibilidades de comprender la cultura a partir de la interpretación de la experiencia humana, que se constituye en saberes circulantes y que amalgama las formas en que se comprende la realidad y se actúa en el mundo social.

Por todo lo anterior, en este capítulo se expone el proceso de análisis cultural del discurso organizado en tres apartados. El primero comprende el primer acercamiento a los significados que se vehiculan en las narrativas sobre la escuela, a través de la caracterización de los textos y la clasificación del corpus de análisis con base en las categorías descritas en el capítulo sobre metodología. El segundo constituye el análisis de los modelos culturales que subyacen en el discurso narrativo de los participantes, a través de la formulación de dichos modelos y su posterior interpretación a la luz de fragmentos discursivos seleccionados. Finalmente, en el tercer apartado se realiza el análisis de los modelos a partir de sus atributos y funciones principales.

4.1. Caracterización y categorización del corpus

El corpus que sirvió de base para esta investigación está compuesto por 19 textos, 11 escritos por hombres y 8 por mujeres. Cada uno de ellos presenta una estructura narrativa, con un narrador en primera persona singular, generalmente, aunque abundan construcciones en primera persona plural cuando se trata de referir hechos colectivos. En la mayoría de las narrativas el destinatario se construye como un autodesinatario, lo que da a los textos un carácter de registro de diario autobiográfico. En algunos casos los participantes construyen su destinatario como sujetos en segunda persona del plural

con claras referencias a través de expresiones como “les voy a contar” o “sí voy a hablarles”.

En correspondencia con las formas de construcción del destinatario se observan procedimientos de construcción del discurso con los cuales el enunciador imprime su marca, se inscribe en el discurso y se sitúa en relación con él. Es decir, a un discurso con autodes destinatario corresponden procedimientos cognitivo-lingüísticos de mayor complejidad, como reflexiones sobre el propio comportamiento, expresiones de duda, valoraciones, entre otros. Por su parte, a un discurso con destinatario en segunda persona corresponden procedimientos más simples en que abundan las descripciones de actos realizados en la escuela o el hogar de manera colectiva. Por otro lado, en los textos con autodes destinatario se observa una menor restricción contextual y se expresan abiertamente las emociones y evaluaciones que los sujetos experimentan o realizan ante los eventos descritos. En cambio, en los textos con destinatario en segunda persona se observa una mayor reticencia en la expresión de la subjetividad.

De acuerdo con Bruner (2009), la propiedad más importante de las narraciones es que son inherentemente secuenciales: constan de una secuencia singular de sucesos, estados mentales y acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. La restricción en la construcción del discurso en las narrativas, es decir, la

obligatoriedad de mantener la escuela como eje temático, permite observar la existencia de una secuencia más o menos uniforme en todos los textos. Esa secuencia puede sintetizarse del siguiente modo:

Presentación > Escena 1 > Escena 2 > Escena 3 > Escena 4 > Cierre

La primera parte de esta secuencia se construye a través de expresiones de presentación (nombre y/o anuncio del tema que se desarrollará); en la primera escena se engloban las experiencias durante la educación preescolar; en la segunda se exponen las experiencias vividas durante la educación primaria; en la tercera, las experiencias en la secundaria; en la cuarta, el tránsito hacia la educación preparatoria y, finalmente, en la última parte de la secuencia se exponen algunas valoraciones sobre la experiencia escolar y las pretensiones de futuro.

Otra característica de estas narrativas es que las escenas que componen la secuencia comparten rasgos particulares. Cada escena es un ciclo que se abre, se cierra y se repite, no solamente por tratarse de “ciclos escolares” sino, sobre todo, por la recurrencia de sentimientos y emociones: el primer día de clases en preescolar se siente miedo o alegría y el último tristeza o alegría (o ambas); al iniciar el siguiente nivel, esa secuencia se repite, como un patrón emocional asociado al tránsito escolar que es expresado abiertamente en algunos casos:

Me sentía como el primer día que asistí a la escuela primaria, donde todo ya no iba a ser igual como antes. (P5)⁷

En lo que respecta a los personajes o actores de las secuencias narrativas, resulta evidente que, por tratarse de narraciones autobiográficas, el actor principal es el propio estudiante. Este actor reconstruye los acontecimientos que, por una razón u otra, permanecen en su memoria; realiza valoraciones en torno a los comportamientos tanto propios como ajenos; justifica acciones; argumenta sus decisiones y expresa sus perspectivas, emociones e incertidumbres. Otros actores son, mencionados en función de su importancia para el desarrollo de las acciones y su recurrencia en las narrativas, los padres, los hermanos, los amigos, otros familiares y los maestros. Cada uno de estos últimos actores, a través de su discurso o su conducta, influye en la configuración de la fuerza directiva y evidencia el conocimiento compartido que implican los modelos culturales, como se explicará en apartados posteriores. Estos actores se corresponden, también, con las otras voces presentes en las narrativas y resultan portadores de lenguajes sociales; juegan, por tanto, un papel importante en la perpetuación de los modelos vehiculados a través del discurso.

⁷ En este trabajo se presentarán las evidencias encontradas en las narrativas con claves que aluden al participante. En este caso (P5) se refiere al participante número 5 de acuerdo con la clasificación que se realizó.

Después de esta breve caracterización de las narrativas, en los siguientes apartados se presentan los resultados obtenidos de la categorización del corpus a través de la implementación de diversos procedimientos, los cuales se describen de modo somero.

4.1.1. Determinación de frecuencias y asociaciones

En esta fase se realizó el análisis de datos textuales mediante el cual es factible la determinación de las frecuencias y asociaciones de las palabras. Este procedimiento se realizó bajo el supuesto de que la repetición y la asociación indican conceptos estables que permiten el reconocimiento de consensos representados en el discurso. Este procedimiento se soportó en la estadística textual y requirió una constante mirada al corpus para poder darle sentido a las unidades repetitivas.

Gracias a este procedimiento se pudieron establecer unos elementos discursivos (palabras y expresiones) como esenciales en la significación (Tablas 1 y 2), cuya comprensión se fundamenta en el estudio de las concordancias, es decir, de los cotextos que acompañan inmediatamente a las palabras clave (Tabla 3). Los datos estadísticos obtenidos, las tablas de frecuencias y asociaciones, constituyen lo que se denomina saliencia cuantitativa⁸ con base en la cual es posible

⁸ Según Pardo (2007a), la saliencia cuantitativa está relacionada con el supuesto de que la regularidad conceptual se puede interpretar como una manera de

identificar los elementos relevantes para los análisis ulteriores. Como resultado de este procedimiento se obtuvieron las siguientes tablas:

Tabla 1. Palabras clave

| Palabras clave | Frecuencia |
|----------------|------------|
| Escuela | 147 |
| Padres/papás | 62 |
| Mamá/madre | 42 |
| Luchar | 39 |
| Alguien | 27 |
| Sufrir | 22 |
| Miedo | 19 |
| Papá/padre | 17 |
| Fuerza | 14 |
| Sacar | 9 |
| Vencido | 7 |
| Esfuerzo | 6 |
| Sacrificio | 6 |
| Arma | 4 |
| Herramienta | 4 |

Para la elaboración de esta tabla se tomó como criterio la repetición de un mínimo de cuatro veces de las palabras. Además, se desestimaron vocablos que poseen un papel auxiliar gramaticalmente y tienen una carga semántica de segundo orden, como las conjunciones, preposiciones, artículos, pronombres, entre otros.

representar la realidad, visible a través de frecuencias de palabras, sus concordancias y sus asociaciones, así como en la organización categorial tipificada en clases, a partir de lo cual se constituye la fase exploratoria descriptiva del análisis cultural del discurso.

Tabla 2. Frecuencia de expresiones significativas

| Expresiones reiterativas | Frecuencia |
|-------------------------------------|------------|
| Recompensar a la familia/los padres | 31 |
| Salir adelante | 17 |
| Sacar (la familia) adelante | 12 |
| Ser como otros/los demás | 10 |

Tomando como base la tabla de frecuencias de palabras clave se tomaron las primeras seis para establecer las concordancias (Tabla 3). Esta elección estuvo determinada por la mayor recurrencia de esas palabras y por la cercanía semántica que presentan en relación con otras unidades léxicas significativas relevantes para la investigación. Por otra parte, se observó que las palabras con una frecuencia menor de 20 mantienen relaciones semánticas con las primeras seis, por lo que se pueden asociar con ellas.

Tabla 3. Concordancias de las palabras clave

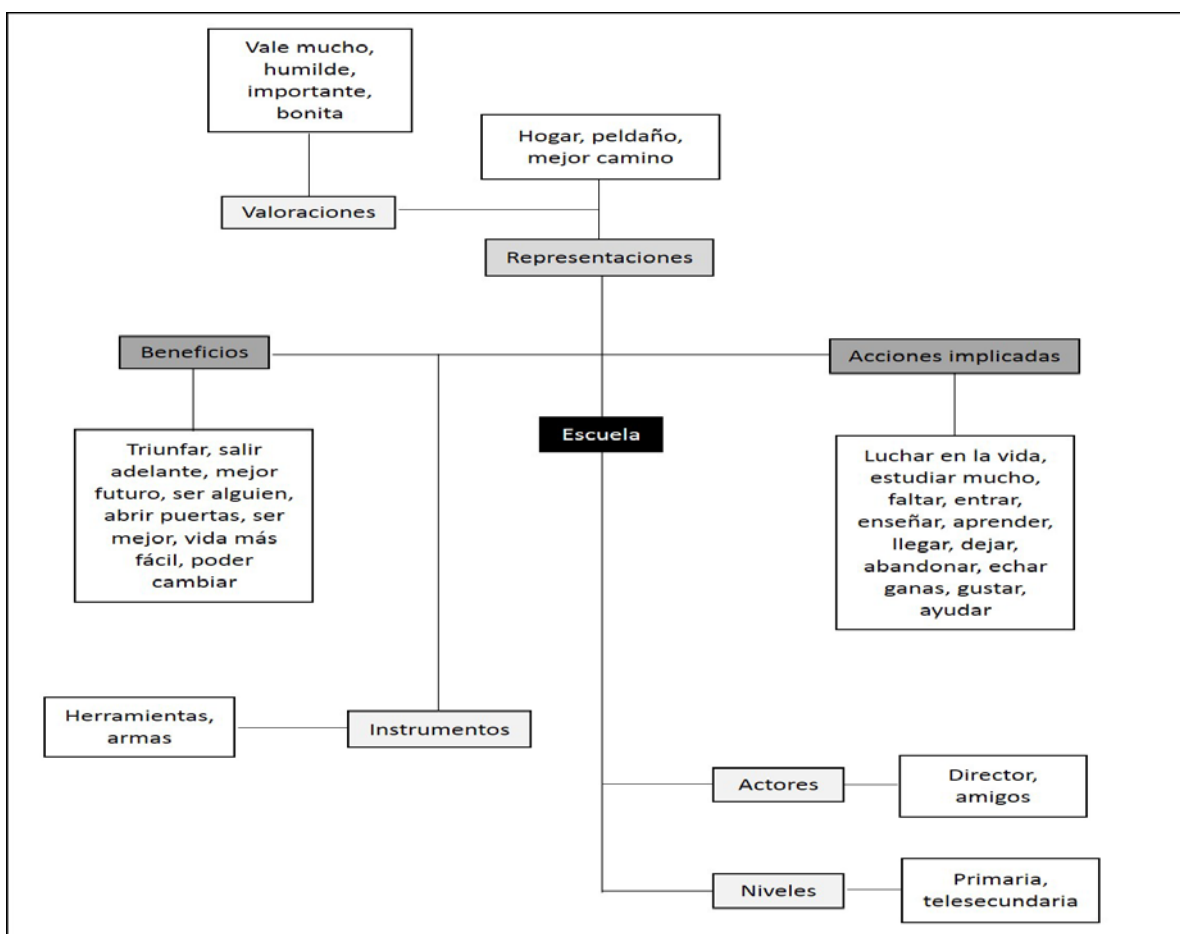
| Palabras clave | Unidades léxicas asociadas |
|---------------------|---|
| Escuela | Triunfar, Estudiar mucho, Es mejor, Vida más fácil, Hogar, Gustar, Primaria, Director, Bonita, Salir adelante, Mejor futuro, Luchar en la vida, Ser alguien, Herramientas, Armas, Faltar, Entrar, Vale mucho, Telesecundaria, Luchar, Cumplir, Importante, Poder cambiar, Enseñar, Aprender, Mejor camino, Llegar, Dejar, Humilde, Abandonar, Amigos, Ayudar, Peldaño, Cambio, Abrir puertas, Echar ganas |
| Padres/papás | Hablar, Contentar, Apoyar, Decir, Defraudar, Aconsejar, Sentir orgullo, Alegría, Fallecer, Ayudar, Esforzar, Pagar, Corresponder, Decepción |

| | |
|-------------------|---|
| | |
| Mamá/madre | Queja, Decir, Alegría, Impulsar, Motivar, Encargar, Enseñar, Fallar, Regañar, Separar, Esfuerzo, Fallecer, Ayudar, Agradecer |
| Luchar | Triunfar, Ser profesional, Conquistar, Vida, Ser alguien, Fuerza, Estudio, Salir adelante, Duro, Seguir estudiando, Defraudar, Terminar, Alcanzar, Mucho, Lograr, Ayudar, Tener una carrera, Hacer sacrificios, Conseguir |
| Alguien | Ser, Vida, Conocer, Triunfante, Dependier, Motivar |
| Sufrir | Difícil, Hermanos, Conseguir, Merecer, Lograr, Tener que, Vida, Sacar adelante, Sacrificios, Querer, Gozar, Ser alguien, Estudiar, Alcanzar, Salir adelante |

A partir de las concordancias establecidas entre las palabras clave y las unidades léxicas asociadas a ellas, pueden establecerse redes conceptuales⁹ con base en la clasificación de dichas unidades, tal como se muestra en las páginas subsiguientes. En este momento del análisis se trata de integrar distintos niveles de análisis de la lengua (sintáctico, semántico y pragmático) de tal forma que se pueda dar cuenta de los fenómenos socioculturales y sociodiscursivos que puedan presentarse en el discurso social que circula en el conjunto de participantes y, por extensión, en la comunidad a la que pertenecen.

⁹ Una red conceptual recoge un tema y los conceptos con los cuales se entrelaza, destacándose su grado de relevancia en función de la cantidad de relaciones que mantiene (Galagovsky, 1996).

Esquema 1. Red conceptual del término *escuela*



Esta red conceptual muestra las relaciones entre el término *escuela* y las unidades léxicas más frecuentemente asociadas a él. Como puede observarse, al hablar de la escuela los participantes recurren a procesos lingüísticos en que se tematizan con mayor frecuencia los beneficios que supone la escolarización y las acciones implicadas para obtener esos beneficios. Si bien estas últimas se presentan en esta red como acciones diversas que implican a otros actores del proceso educativo (institucionales o familiares), la predominante será *luchar*, relacionada directamente con el estudiante, como se verá posteriormente. Esta

acción es la determinante para alcanzar los beneficios asociados con la escuela tal como la concibe este grupo de jóvenes, por lo que resulta relevante la asociación con las armas o herramientas como instrumentos necesarios para esa lucha:

...y sé que sólo siguiendo en la escuela podré salir adelante, porque la escuela me dará las armas y herramientas... [P19]

Otra conclusión que puede derivarse de esta red es que los participantes utilizan la elisión como una estrategia discursiva en la elaboración de las narrativas sobre la escuela. Como estrategia discursiva la elisión tiene por función eliminar a un actor social, ocultar su acción o prescindir de su responsabilidad social. En este caso los actores eliminados son los institucionales. Al hablar de la escuela sólo una vez aparece asociado el término *director*, lo que permite inferir que los actores institucionales (maestros, directores) no tienen un papel relevante en la conceptualización de la escuela, como sí lo tienen los padres u otros familiares.

La representación de la escuela como “el mejor camino” hace referencia a un fenómeno sociocultural en que se naturaliza la realidad de la escuela como único factor de cambio, como un *peldaño* ineludible para el ascenso social. La naturalización consiste, de acuerdo con Pardo (2007a), en tratar hechos sociales y culturales como si se tratara de elementos y acontecimientos biológicos o físicos. Esto implica un reduccionismo de lo psicosocial a lo físico-biológico y la generación de

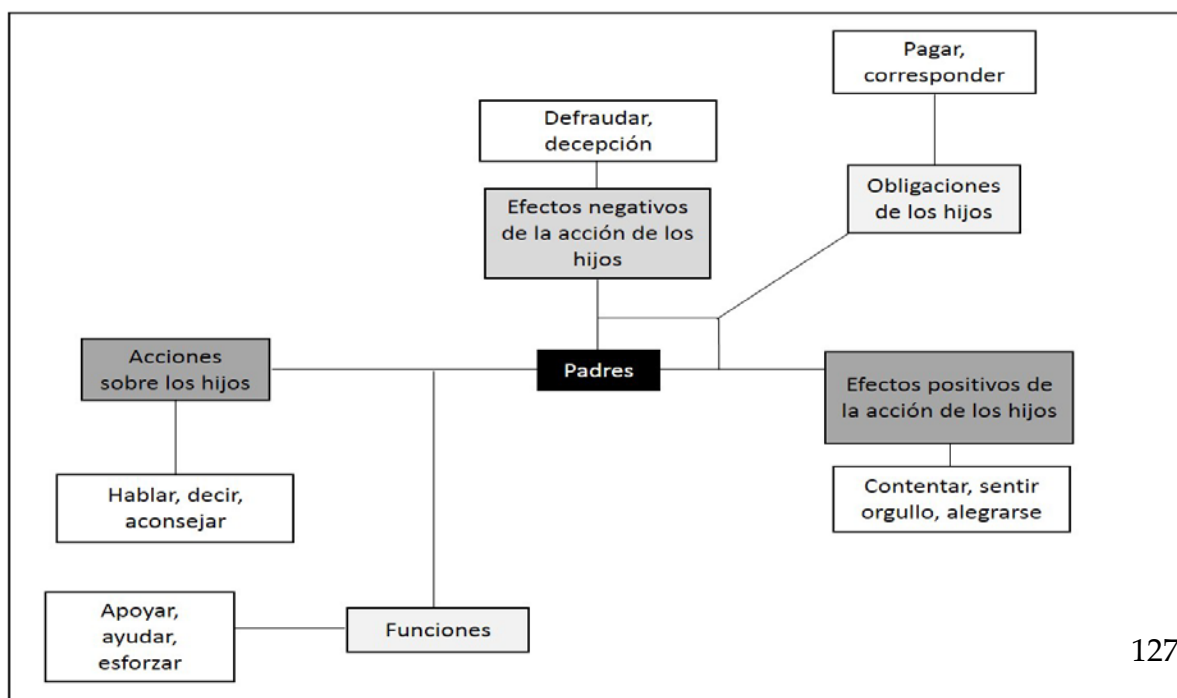
un escenario conceptual en el que se consideran las acciones y creencias humanas como naturales. La naturalización de esta realidad se concreta en la voz de los padres a la cual se recurre frecuentemente para racionalizar el comportamiento y evaluar las acciones propias, siempre en los límites de marcos de actuación determinados culturalmente. Los siguientes fragmentos ilustran lo anterior:

...mi madre dice que sólo la escuela nos puede ayudar, sólo estudiando podemos salir adelante y no ser como los otros. [P17]

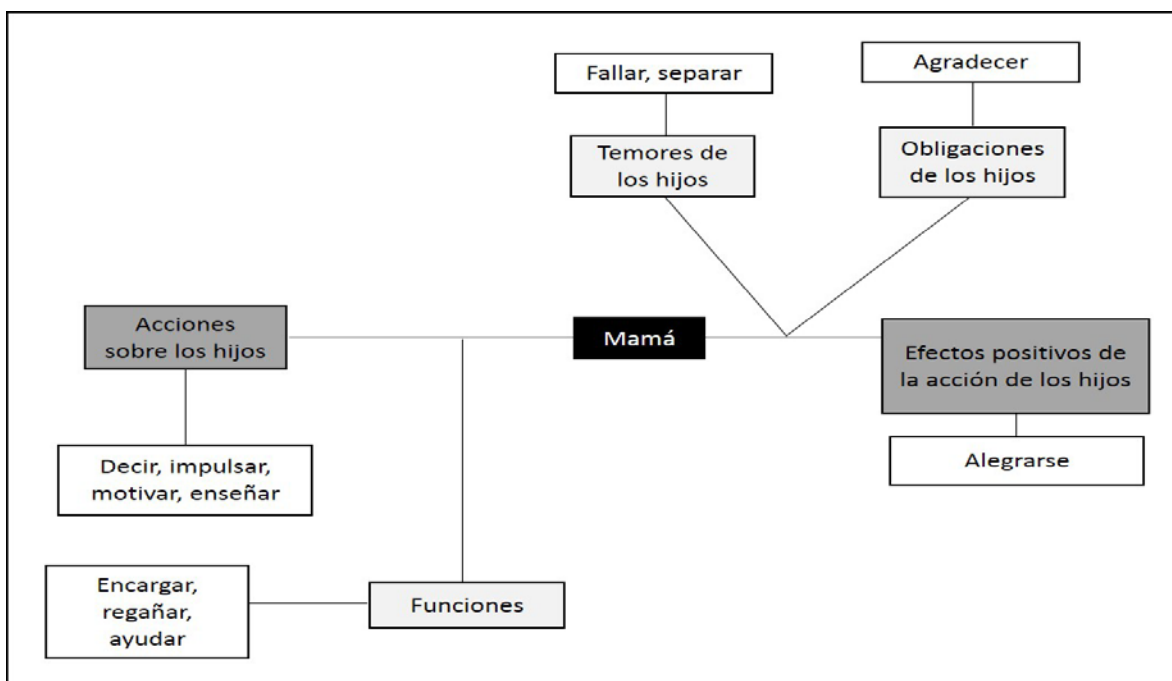
...y yo pienso y siento que es en verdad lo que dice mi papá, que debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, y que para salir de donde estamos sólo con la escuela lo podré. [P15]

...mi papá siempre me decía que mi vida tiene un mapa donde se presentan muchos caminos, y que la escuela es el mejor camino para ese futuro, porque podemos tener otros caminos pero serán difíciles y quizás no me lleven a un futuro mejor... [P6]

Esquema 2. Red conceptual del término *padres/papás*



Esquema 3. Red conceptual del término *mamá*



Estas redes conceptuales muestran que las mayores asociaciones de los términos *padres* y *mamá* se establecen con los efectos positivos y negativos de la acción de los hijos así como con las obligaciones de los mismos. Al hablar sobre la escuela y utilizar el término *padres* o *mamá* como eje de la tematización, abundan procesos cognitivo-lingüísticos de evaluación de las propias acciones y racionalización del discurso de los padres, lo que configura la autopersuasión como estrategia discursiva para legitimar las acciones de los hijos en relación con los padres, como puede observarse en el siguiente fragmento:

...yo pienso y siento que es en verdad lo que dice mi papá, que debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, y que para salir de donde estamos sólo con la escuela lo podré. [P15]

La legitimación como fenómeno sociodiscursivo responde en forma global a una necesidad de reconocimiento, aceptación y aprobación de un orden social específico y se concreta, entre otros procesos lingüísticos, a través de la racionalización. Como proceso lingüístico, la racionalización se evidencia cuando se toman las acciones o hechos referidos por los padres como premisas a partir de las cuales se elaboran justificaciones o valoraciones de las acciones propias.

La red muestra como acciones de los padres/mamá *hablar, decir, aconsejar, motivar y enseñar*, que se pueden asociar por mantener como eje fundamental la puesta en práctica del discurso, es decir, estos términos pasan a formar parte de lo que se denomina macrofrases pragmáticas y que se explicará en el último apartado de este capítulo. Estas acciones no son más que evidencia de la legitimación del valor de la escuela que se reproduce en el discurso y frente al cual se posicionan los alumnos desde dos frentes: uno, que tiene que ver con los efectos positivos de sus acciones (concretar el acto locutivo directivo que componen expresiones como *tienes que estudiar, tú vas a estudiar*) y que genera orgullo o alegría en los padres; otro, que tiene que ver con los efectos negativos (dejar sin efecto el discurso parental) y provocar decepción, como se ilustra en los siguientes fragmentos:.

...reflexioné que si seguía así nunca llegaría a ser grande, no de tamaño si no de capacidad, por eso tenía que echarle más ganas y

seguir en la escuela, porque eso es lo más mejor y lo que llena de orgullo a los padres [P5]

A pesar de todo lo que yo pensaba, dije “tengo que seguir adelante, tengo que luchar y no defraudar a mis padres; tengo que ser alguien en la vida” [P6]

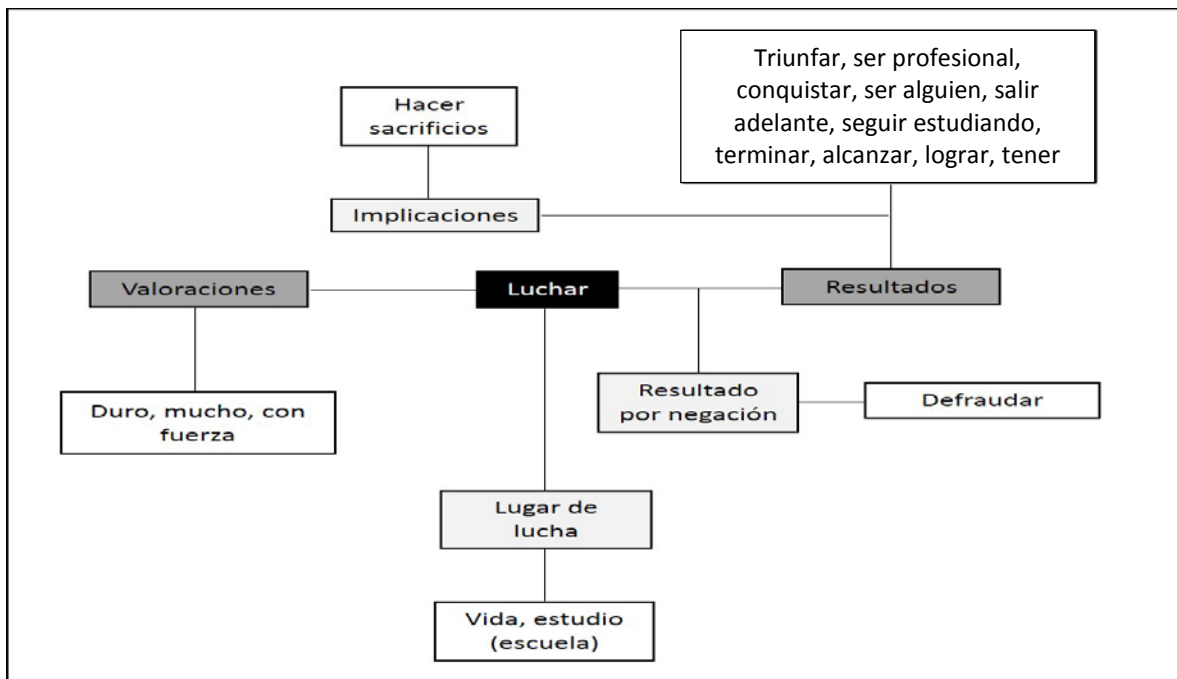
De acuerdo con Pardo (2007a), la metáfora constituye un elemento muy importante en la construcción de formas conclusivas que caracterizan la racionalización como proceso lingüístico. A esto hay que agregar el papel que desempeñan los razonamientos, ya que como estrategia discursiva sirven para explicitar relaciones de causalidad en el discurso; además, los razonamientos permiten entender el conjunto de argumentos que los participantes utilizan para justificar y legitimar los acontecimientos que relatan.

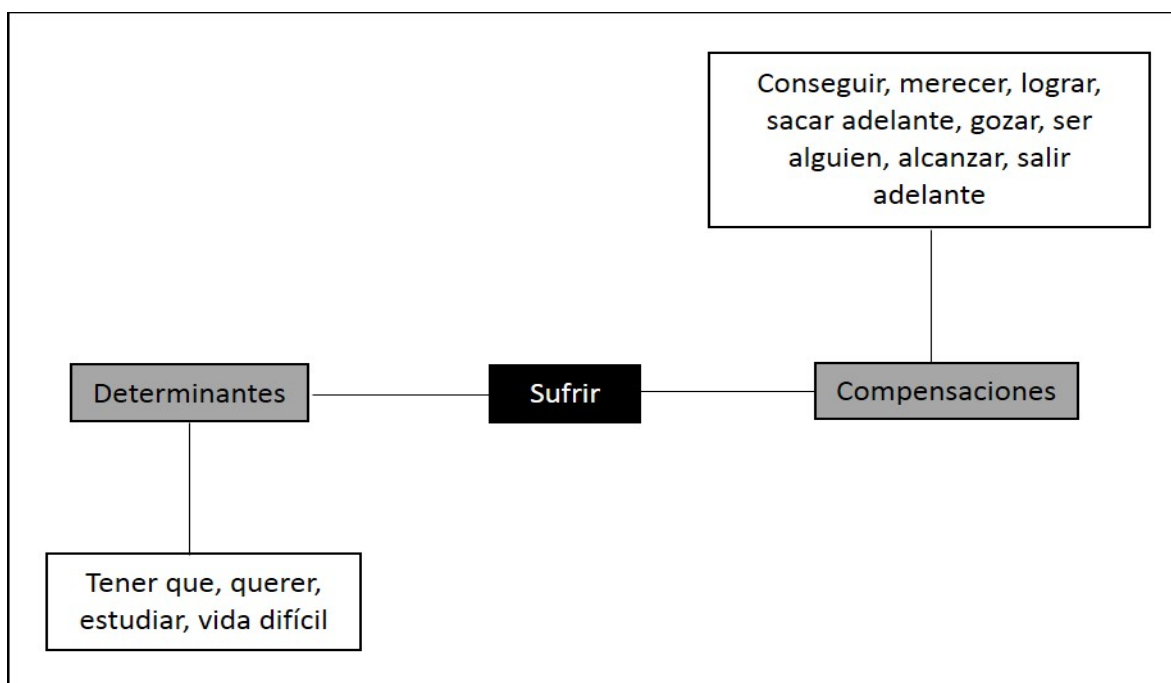
En relación con la metáfora, tal como se ilustró en la red conceptual de la escuela, los participantes comprenden el significado de la escuela a través de la metaforización que los padres construyen desde su discurso. Así, la escuela es representada como un camino, como un peldaño, y las acciones de los participantes deben corresponder con esa conceptualización: caminar hacia adelante/avanzar hacia arriba. En este sentido, resulta relevante que la tematización de *mamá* al hablar de la escuela esté asociada con los verbos *impulsar* y *motivar*.

Finalmente, es necesario hacer notar que *mamá* es un término de ocurrencia mayor en las narrativas y los verbos asociados con ella

difieren en relación con los que se asocian con el término *padres*, el cual generaliza y no sitúa el discurso en un actor particular. Las palabras *motivar, enseñar e impulsar* se distancian del eje que se configura a partir de los verbos *hablar y decir* que se asocian con *padres*. Lo anterior permite inferir que la mamá es el principal agente o el actor más relevante en la transmisión de las representaciones de la escuela y de su valor como factor de cambio en la vida de los participantes.

Esquema 4. Red conceptual del término *luchar*



Esquema 5. Red conceptual del término *sufrir*

Las redes conceptuales que se configuran a partir de los términos *luchar* y *sufrir* resultan de especial relevancia, ya que constituyen el núcleo del modelo cultural de la vida que comparten los participantes. Como se observa en los esquemas, al tematizar los verbos *luchar* y *sufrir* las asociaciones más fuertes se establecen con los resultados de la acción. Muchos de los resultados que se expresan en relación con la lucha y el sufrimiento mantienen el campo semántico de la vida como guerra (triunfar, conquistar) y se asocian con la conceptualización de la escuela como camino o carrera de obstáculos (salir adelante, terminar, alcanzar, conseguir).

Otra asociación que puede establecerse a partir de los términos en cuestión es aquella que media entre la lucha y los resultados y que

funciona como sinónimo de sufrir. Luchar significa hacer sacrificios; en otras palabras, la lucha sólo adquiere validez en función de los sacrificios que implica y el sufrimiento se acepta como natural ya que es la única forma de *salir adelante, alcanzar la meta o ser alguien*. Los siguientes fragmentos ilustran lo anterior:

...no puedo negar que me está yendo muy bien porque me he llevado de consejos de mis padres y hermanos, que me dicen seguido que hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante... [P5]

Con la escuela será más fácil luchar en la vida, y talvez sí hay que sufrir para merecer... [P2]

Yo le dije a mis padres que no estaba segura de entrar a la prepa y me dijeron que hablara claro: si estudiar o buscar marido, y yo dije que estudiar, aunque tuviera que sufrir. [P3]

...debemos tomar en cuenta que ha habido alumnos que aun así han salido adelante y es el orgullo de la gente porque dicen que si no sufres no mereces. [P3]

Pero luego pensé que talvez caminar tanto tiempo todos los días era un sacrificio que tenía que hacer para poder lograr lo que quería, si quería merecer una buena vida tenía que sufrir para lograrlo. [P4]

El fenómeno sociocultural que se observa aquí es la naturalización, entendida como el saber y el modo de proceder que resultan incuestionables para un grupo. Lo que se naturaliza es el sacrificio, la lucha y el sufrimiento como condiciones para *ser alguien en*

la vida o para *salir adelante*. Esta naturalización se concreta en dos fenómenos sociodiscursivos: la consistencia y la coherencia¹⁰.

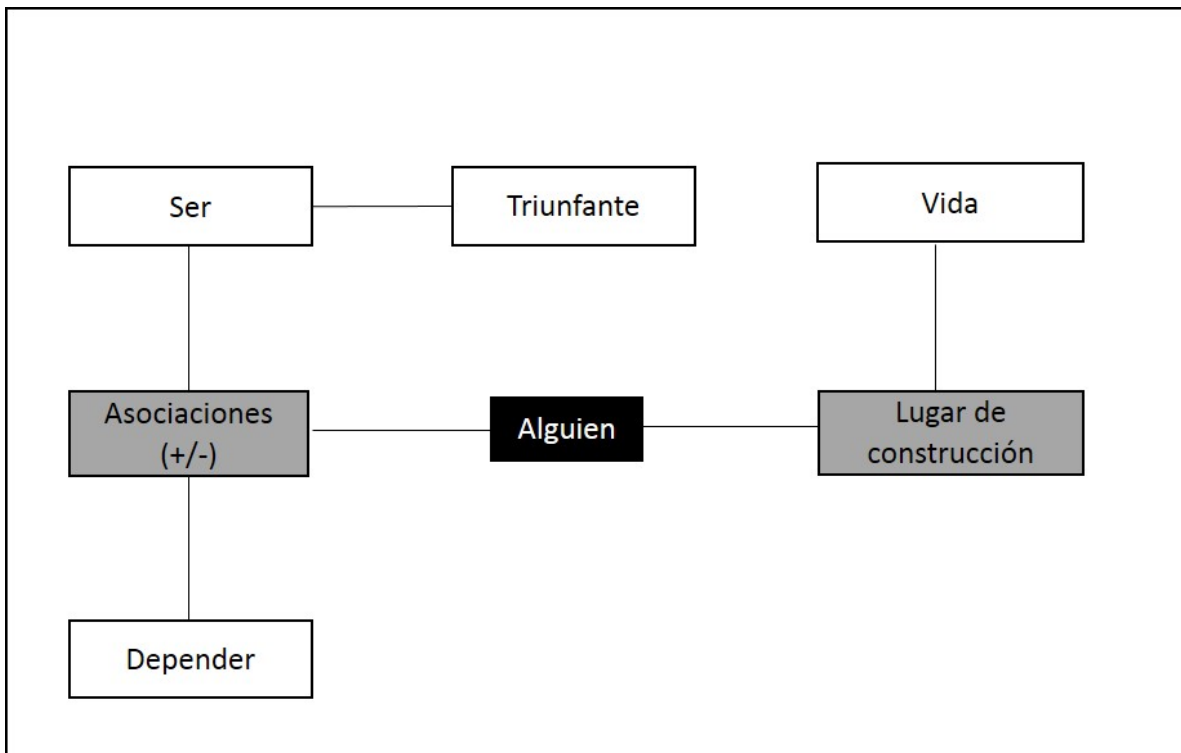
La coherencia, como fenómeno sociodiscursivo, está determinada por la alta frecuencia de las palabras *luchar* y *sufrir* en las narrativas de los participantes. En los esquemas cognitivos que activan, estos términos mantienen relaciones estrechas con la escuela y con la vida, en tanto que la necesidad de sufrir se da por sentado como condición de vida y la lucha como algo indispensable para la culminación de la formación escolar. En otras palabras, el proceso lingüístico de tematizar la escuela activa esquemas cognitivos en que la lucha y el sufrimiento se dan como condiciones naturales.

En lo que respecta a la consistencia, esta se explica por la recurrencia de distintas voces en cada una de las narrativas y por la citación constante que se realiza para dar sentido no sólo al discurso propio de los estudiantes, sino también a las acciones que estos realizan en el marco de la escolarización y de la lucha y el sufrimiento constantes que esta implica. La aceptación y poca elaboración reflexiva por parte de los estudiantes en relación con los modos de proceder *naturales* sobre la escuela; la citación constante de los discursos de otros

10 De acuerdo con Pardo (2007a), la coherencia es la dimensión interpretativa del discurso a través de la cual se reconocen el objeto del discurso y las relaciones internas. La consistencia por su parte permite reconocer los modos como circulan las ideas, bien sea de manera estable o conflictiva en los discursos, lo que permite reconocer las ideas compartidas y los puntos de vista individuales y su coexistencia en el discurso.

actores sociales y su utilización como marco axiológico para evaluar las propias actitudes, permiten reconocer las ideas que los participantes y otros miembros de la comunidad comparten en relación con la escuela, la vida y el sujeto mismo.

Esquema 6. Red conceptual del término *alguien*



Esta red conceptual está fuertemente asociada con las anteriores, ya que la lucha y el sufrimiento se aceptan y viven como naturales en tanto que son condiciones para que el sujeto *llegue a ser alguien en la vida*. Por otro lado, la tematización de *alguien* está mayormente asociada con un valor positivo, es decir, *sólo es alguien* aquel que triunfa, en este caso principalmente con la escuela. El único caso de asociación negativa se presenta cuando el sujeto proyecta su futuro

como dependiente de alguien más, lo que no se considera como *ser alguien en la vida*.

Otra interpretación que puede derivarse de esta red conceptual se funda en la relación de confrontación que se establece entre el término *alguien* y las expresiones *los demás/los otros*. Estas últimas expresiones no constituyen unidades léxicas directamente asociadas con el término *alguien*, por lo que no aparecen en la red conceptual, pero resultan relevantes por su cercanía y ocurrencia frecuente en el mismo plano sintagmático al tematizar el término *alguien*, como se muestra en los siguientes fragmentos:

...yo no podía ser como los demás, que se dan por vencido y no pueden ser alguien la vida. [P5]

...que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante y no ser como los otros, que sólo con la escuela podremos cambiar y ser alguien en la vida. [P5]

Tenía que echarle ganas y luchar muy duro a veces contra mi pereza para poder seguir en la escuela, ya que sólo así podía yo ser alguien y no seguir o terminar como los demás. [P6]

...sino lucho con fuerza no podré ser alguien en la vida y no quiero ser como los demás. [P8]

Lo que muestran estos fragmentos es la construcción del sujeto en relación con los otros, quienes se metaforizarán, como se verá más adelante, por medio de zoosemas. Puede afirmarse, entonces, que la escuela o el estudio son concebidos también como los únicos medios

para la construcción del sujeto frente a los otros, lo que generará cierta crisis al ponerse de manifiesto que esta verdad cultural no se corresponde con los medios culturalmente disponibles para hacerla realidad.

4.1.2. Categorización de fragmentos discursivos

En una segunda fase se hizo énfasis en los aspectos lingüísticos del discurso, por lo que se trató de identificar los patrones lingüísticos reiterativos (discurso referido, proverbios y razonamientos) y las figuras retóricas, las metáforas particularmente. En relación con los patrones lingüísticos, tomados de las frecuencias y las asociaciones fuertes entre las unidades léxicas y formas prototipo de enunciación, se formuló una aproximación al estudio de los procesos cognitivos, culturales y sociales que se configuran en el discurso. Del estudio de las figuras retóricas surgieron las bases para el estudio de los fenómenos culturales que se construyen, reproducen y transforman en el discurso como expresión de categorizaciones cognitivas. Este procedimiento denominado *necesidad cualitativa* permite identificar entre los elementos reiterativos aquellos que son fundamentales en la elaboración de los modelos culturales. Los resultados de este procedimiento se exponen en los siguientes subapartados.

4.1.2.1. *Discurso referido*

La consideración del discurso referido como categoría de análisis de las narrativas responde, por una parte, a la sugerencia de Strauss (1992), quien recomienda analizar las voces sociales y la intertextualidad del discurso de tal forma que se puedan encontrar las huellas de los discursos sociales en el habla de personas particulares; por otra parte, al hecho comprobado con la prueba piloto de que las narrativas de los alumnos en efecto contienen esa categoría y es utilizada por ellos para legitimar ciertas afirmaciones. Como quedó señalado en apartados anteriores, esta categoría de análisis permitió prescindir de la realización de entrevistas a otros miembros de la comunidad, ya que su presencia en las narrativas recolectadas permite inferir el carácter de ampliamente compartido de los modelos culturales.

En la siguiente tabla puede observarse la estructura que esta categoría adopta en las distintas narrativas:

Tabla 4. Formas del discurso referido

| Enunciadores referidos | Formas de introducción de otras voces | Discurso referido |
|------------------------|---------------------------------------|---|
| mamá | me dice que | - le echara muchas ganas porque con sólo mi estudio puedo salir adelante, que el estudio vale mucho y esperaba y es para toda la vida... - “si quieres seguir estudiando tienes que echarle ganas y no reprobando, tienes que luchar duro porque sólo siendo la mejor alumna podrás seguir estudiando y no |

| | | |
|--------|----------------|--|
| | | <p>terminar aquí nomás, sin hacer nada”...</p> <ul style="list-style-type: none"> - no me diera por vencido... - tenía que ir, que la escuela valía mucho y que yo debo prepararme si quiero salir adelante... - “no hijo tú vas a estudiar porque vas a estudiar”... - sólo la escuela nos puede ayudar, sólo estudiando podemos salir adelante y no ser como los otros - le hubiera gustado continuar y ser una mujer preparada, ser alguien en la vida... - debo continuar y no quedarme como ella... |
| papá | me dijo que | <ul style="list-style-type: none"> - si no quería estudiar allí estaba el cafetal... - yo como hijo mayor debo de dar el ejemplo a mis hermanitos para que si algún día yo cumplo mis metas, ellos también tengan esa inquietud de ser alguien en la vida... - debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, y que para salir de donde estamos sólo con la escuela lo podré... |
| amigo | me dijo que | <ul style="list-style-type: none"> - yo siguiera estudiando porque era muy difícil estar en el trabajo, que mejor la escuela para ser la vida más fácil... |
| padres | me dijeron que | <ul style="list-style-type: none"> - yo le echara más ganas... - me diera yo cuenta de mis hermanos que estaban estudiando... - yo le echara ganas para ser como él, porque el estudio servía mucho... - sólo sufriendo se consiguen las cosas... - le eche ganas porque con la escuela vale mucho y podremos cambiar nuestra vida... - hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante y no ser como los otros... - la escuela vale mucho y que me serviría para vivir mejor, de que la escuela nos da herramientas para el futuro, y de que estudiar nos hace ser alguien en la vida... - debo luchar si quiero ser alguien triunfante, que le debo echar muchas ganas porque todo sacrificio tiene un premio... - le echara muchas ganas a mis estudios. Que tenía que luchar si quería ser alguien en la vida... - el campo es duro, que tenemos que trabajar como |

| | | |
|----------|--------------|---|
| | | <p>mulas para ganar algunos centavos para mantener a nuestra familia...</p> <p>- siguiera mis sueños para pronto tener una profesión...</p> |
| profesor | dijo que | <p>...nunca nos quería ver como amas de casa y a los hombres trabajando en el campo como animales, y que valoremos lo que nuestros padres hacen para darnos lo mejor porque no quieren que pasemos por lo que ellos han pasado...</p> |
| hermanos | dicen que | <ul style="list-style-type: none"> - debo luchar para ser un profesionalista... - también quieren salir adelante con la escuela... - le eche ganas porque con la escuela vale mucho y podremos cambiar nuestra vida... - hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante y no ser como los otros... - lucharán por salir adelante en la escuela porque en estos tiempos sólo estudiando se puede mejorar y no seguir tan bajo... - no quiere quedarse atrás, que luchará para seguir estudiando y que si yo no puedo sacar adelante a mi familia que ella sí lo hará... - me acuerde de mi mamá y de todo lo que me decía, y así que vengo a la escuela, haber si logro ser como decía mi mamá, alguien en la vida... - también tienen que estudiar... - quieren seguir como yo... - sí le echarán muchas ganas en la escuela para no jalar carretas... - quieren ser maestros y no tener que seguir así, que lucharán hasta conseguir lo que quieren... |
| tíos | me aconsejan | <ul style="list-style-type: none"> - ya no es bueno quedarse así, que debemos prepararnos para ser alguien en la vida y que la escuela nos ayuda para triunfar... - eche muchas ganas a mi estudio... |
| abuelo | dice que | <ul style="list-style-type: none"> - que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos pero hay que luchar para poder triunfar en la vida... - yo siga adelante... - para seguir estudiando en la universidad hay que tener un buen promedio |
| algunos | dicen que | <p>...es mejor la escuela, porque si está difícil y hay que luchar mucho pero que al final se logra y uno estaría mejor...</p> |

4.1.2.2. *Proverbios*

El uso de proverbios o refranes constituye la reproducción de un enunciado preexistente, por lo que en cierto modo es un tipo de discurso referido. Sin embargo, hay que señalar que este enunciado no es equiparable a otros discursos referidos, ya que en el proverbio hay una desaparición del locutor detrás de una operación de *locución difusa*, es decir que no se refiere el discurso de otro, sino que se hace referencia a una forma de enunciación colectiva, inubicable. El valor particular del proverbio en la argumentación reside en el hecho de que permite poner en marcha algunas estrategias discursivas, lingüísticas y cognitivas que resultan valiosas para la inferencia de los modelos culturales.

Al realizar el análisis de las narrativas se identificaron dos frases que encierran saberes culturalmente establecidos. En cada caso, hubo una ocurrencia casi literal del proverbio y las otras evidencias se reconstruyeron a partir de fragmentos discursivos con la misma topicalización. En la siguiente tabla pueden observarse los dos proverbios y sus formas de ocurrencia en el discurso:

Tabla 5. Proverbios y formas de ocurrencia

| Proverbios | |
|------------------------------------|---|
| <i>Hay que sufrir para merecer</i> | <i>El que nace para buey a jalar carretas tiene que acostumbrarse</i> |

| Fórmulas de construcción | |
|---|--|
| <p>Se configura a partir de la recurrencia de los términos <i>sufrir</i> y <i>sacrificio</i> en asociación con las siguientes expresiones:</p> <p>“conseguir las cosas” “ser alguien en la vida” “sacar a mi familia adelante” “terminaré mi carrera” “merecer algo mejor” “gozar” “tener algo” “lograr lo que quiero” “alcanzar algo” “nuestro bien” “poder lograrlo” “salió adelante”</p> | <p>Se configura a partir de la recurrencia de términos zoosémicos en asociación con el verbo <i>jalar</i> y los términos <i>trabajo</i> y <i>carretas</i> relacionados por el término comparativo <i>como</i> para establecer homologías.</p> |
| Formas de ocurrencia | |
| <ul style="list-style-type: none"> – sólo <u>sufriendo se consiguen las cosas</u> – porque dicen que <u>si no sufres no mereces</u>. – yo dije que <u>estudiar, aunque tuviera que sufrir</u> – y <u>lo voy a lograr</u> mi carrera, <u>aunque tenga que sufrir</u> – pero pude superarlo porque pensaba <u>que para salir adelante y ser alguien en la vida había que sufrir</u> y que estudiando podría lograrlo – Le echare las ganas y <u>aunque sufra sacaré a mi familia adelante</u> – <u>Sé que tendré que luchar duro y sufrir talvez muchos sacrificios</u>, pero si Dios lo permite <u>terminaré mi carrera</u>. – que <u>había que sufrir si queríamos salir adelante y merecer algo mejor</u> – Y como dicen mis tíos: <u>“sufrir para luego gozar”</u>... – bueno <u>sí se sufre mientras estudias pero es como todo, si quieres tener algo debes sufrir</u> – pero <u>si quiero lograr lo que quiero,</u> | <ul style="list-style-type: none"> – era muy difícil estar en el trabajo, que mejor la escuela para ser la vida más fácil, así que decidí seguirle y <u>no jalarle</u>. – Somos hombres y tenemos que <u>jalarle</u> para sacar la familia adelante. – <u>trabajando en el campo como animales</u>, – sino pues tenemos que quedar <u>como burritos, trabajando</u> en el cafetal nomás para comer – que se matan <u>trabajando como animales</u> en el lodo, con lluvia y sufriendo tanto por conseguir unos pesitos. – Dios sabrá si tenemos que <u>jalarle</u> aquí como los otros. – cuando uno termina de estudiar ya puede ser alguien y no sufrir tanto como cuando uno vive aquí en el monte, <u>que se trabaja como animal</u> y no se gana dinero. – luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo y <u>tener que jalarle aquí, a matarse trabajando como bueyes</u> |

| | |
|---|--|
| <p><u>tendré que sufrir y sacrificarme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No me daré por vencida y <u>sufriré si quiero alcanzar algo.</u> - <u>debemos luchar y talvez hacer sacrificios pero todo es para nuestro bien</u> - Ella no quería quedarse sin estudiar, así que <u>hizo lo posible para poder lograrlo, aunque con mucho sacrificio y sufrimiento pero lo hizo, salió adelante.</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Mi papá me decía que <u>si había nacido para buey tenía que acostumbrarme a jalar carretas</u> - mis hermanos dicen que ellos no, que ellos <u>sí le echarán muchas ganas en la escuela para no jalar carretas.</u> |
|---|--|

4.1.2.2. Razonamientos

Los razonamientos constituyen una estrategia que los hablantes pueden utilizar para explicitar relaciones de causalidad en el discurso. Esta categoría se utiliza para analizar el discurso explicativo, es decir, el conjunto de argumentos que los participantes utilizan para justificar y legitimar los acontecimientos que relatan. Estos argumentos, de acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), se basan en la estructura de lo real y no se soportan en la lógica sino en la experiencia reproducida por quienes tienen el poder del discurso. Por otro lado, según Quinn (2005), los razonamientos permiten identificar el carácter de legítimo y necesario de cada modelo cultural.

El análisis del corpus arrojó que los participantes utilizan, preponderantemente, dos formas de razonamiento: una en que predominan los indicadores de premisa; otra en que predominan los indicadores de conclusión. En la siguiente tabla puede observarse esta clasificación:

Tabla 6. Razonamiento y formas de ocurrencia

| Formas de razonamiento | | | |
|---|------------|--|------------|
| Indicadores de premisas | Frecuencia | Indicadores de conclusión | Frecuencia |
| Porque | 19 | Así que | 8 |
| Ya que | 1 | Entonces | 1 |
| Formas de ocurrencia | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - que yo le echara ganas para ser como él, <u>porque</u> el estudio servía mucho... - Mi primer año estuvo bien, aunque un poco difícil, pero pude superarlo <u>porque</u> pensaba que para salir adelante y ser alguien en la vida había que sufrir y que estudiando podría lograrlo... - por eso tenía que echarle más ganas y seguir en la escuela, <u>porque</u> eso es lo más mejor - hacía todas las tareas y todas las actividades que me dejaban, <u>porque</u> no podía fallar a mi mamá - Para mí la escuela significa venir a aprender, ponerle interés, aprender una buena educación y estudiar una carrera, <u>porque</u> la escuela es el camino para seguir adelante - pero a mí no me importó pagarlo <u>porque</u> quiero seguir adelante - todas las metas que tengo trazadas yo sé que voy a lograrlas <u>porque</u> sé que sólo con la escuela saldremos de donde estamos - aunque he descuidado mis estudios, no quiero seguir así <u>porque</u> sé que si no me empeño en mejorar nunca voy a salir adelante, voy a permanecer estancada y no podré sacar adelante a mi familia, sino lucho con fuerza no podré ser alguien en la vida y no quiero ser como los demás. - Cada día que asisto a la escuela me doy cuenta de la mucha importancia que | | <ul style="list-style-type: none"> - no ser como los demás, sino ser como los que han triunfado con la escuela, <u>así que</u> empecé a estudiar mucho, - que mejor la escuela para ser la vida más fácil, <u>así que</u> decidí seguirle y no jalarle. - debemos prepararnos para ser alguien en la vida y que la escuela nos ayuda para triunfar, <u>así que</u> seguí al siguiente paso. - podemos tener otros caminos pero serán difíciles y quizás no me lleven a un futuro mejor, porque puedo terminar como ellos, de campesinos y amas de casa; <u>así que</u> decidí seguirle con más fuerza para ser alguien en la vida. - que mejor fuera a la milpa o a traer leña, <u>así que</u> mejor me iba a la escuela, aunque fuera batiendo lodo. - me fui a estudiar al Telebach porque aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta que tú te propongas, nunca rendirte y sonreírle a la vida. <u>Así que</u> sigo luchando - mi hermana me dice que me acuerde de mi mamá y de todo lo que me decía, y <u>así que</u> vengo a la escuela, a ver si logro ser como decía mi mamá, alguien en la vida - pero no hay mucho recurso en la casa <u>así que</u> yo tendré que luchar para ayudarles | |

| | |
|--|---|
| <p>tiene en mi vida <u>porque</u> me ha ayudado a descubrir grandes cosas que en mi infancia yo no sabía, <u>porque</u> me da las armas para luchar en esta vida y <u>porque</u> me dará las herramientas para construir un mejor futuro y sacar delante a mi familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ya sabíamos que era una prueba más dura y que iba a ser difícil, sin embargo tenemos que superarla si queremos ser mejores, sino pues tenemos que quedar como burritos, trabajando en el cafetal nomas para comer, <u>porque</u> si no te preparas no eras nadie en la vida, solo estudiando es que puede ser alguien - me fui a estudiar al Telebach <u>porque</u> aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta que tú te propongas, nunca rendirte y sonreírle a la vida. - pero no sé, <u>porque</u> todos en mi familia son choferes y nadie ha estudiado y tienen sus carros. - y pondré lo mejor de mí, <u>porque</u> tengo que sacar adelante a mi familia - Yo pienso que la escuela es lo mejor <u>porque</u> algún día querremos seguir estudiando para sacar a nuestra familia adelante - debemos luchar y talvez hacer sacrificios pero todo es para nuestro bien, <u>porque</u> si no sólo seremos como los otros y así no vale la vida. - tenía que caminar mucho para llegar a la escuela, pero lo hacía con gusto <u>porque</u> sabía que era para prepararme, para poder superarme y tener una carrera. - sé que sólo siguiendo en la escuela podré salir adelante, <u>porque</u> la escuela me dará las armas y herramientas | |
| <p>Tenía que echarle ganas y luchar muy duro</p> | <p>Mi mamá decía que tenía que ir, que la</p> |

| | |
|--|---|
| <p>a veces contra mi pereza para poder seguir en la escuela, <u>ya que</u> sólo así podía yo ser alguien y no seguir o terminar como los demás</p> | <p>escuela valía mucho y que yo debo prepararme si quiero salir adelante y <u>entonces</u> tenía que ir para ser alguien en la vida</p> |
|--|---|

4.1.3. Criba y clasificación de expresiones metafóricas

En la técnica heurística del análisis cultural del discurso pueden distinguirse dos procedimientos: el proceso de criba o discernimiento y el de clasificación. El primero consiste en seleccionar, de la variedad de expresiones de los participantes, aquellas que tienen metáforas, con lo cual se consigue una reducción del corpus que se va a procesar. El segundo procedimiento consiste en clasificar los datos cribados con base en los principios de consenso (expresiones que son utilizadas por un mayor número de participantes) y similitud (expresiones que contienen las mismas formas de topicalización: semas y relaciones entre semas similares).

Además, se formulan las relaciones de las categorías de metáforas entre sí y con otras expresiones culturales que se sintetizan en otras formas de enunciación, tal como se ha visto en los apartados anteriores. Este proceso culmina cuando se verifican los hallazgos, para lo cual se representa en una transcripción lo que los hablantes expresan para demostrar la relación que se establece entre las formas de razonamiento y los modelos propuestos, con lo cual se formula la similitud de las proposiciones metafóricas del modelo con las proposiciones utilizadas en el razonamiento de los informantes.

Como resultado del primer procedimiento se obtuvieron 132 expresiones metafóricas. Al aplicar el proceso de clasificación pudieron formularse 9 categorías, las cuales se muestran en la siguiente tabla en la columna izquierda; la columna derecha contiene sólo algunas muestras de la ocurrencia de la metáfora en el corpus (la tabla de clasificación completa puede consultarse en el anexo 2):

Tabla 7. Metáforas y expresión en el corpus

| Metáfora | Expresión en el corpus |
|---|---|
| La escuela es un camino | <p>...que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos ...porque la escuela es el camino para seguir adelante. ...mi vida tiene un mapa donde se presentan muchos caminos, pero los caminos nos guían hacia un futuro, y que la escuela es el mejor camino para ese futuro, porque podemos tener otros caminos pero serán difíciles y quizás no me lleven a un futuro mejor.</p> |
| La escuela es la casa | <p>...que esta escuela es mi segundo hogar ...y nuevos maestros que me brindaron su apoyo y cariño como si fueran mis padres. ...puedo decir que es mi segundo hogar. ...me despedí de esos salones que por seis años soportaron mis travesuras, vieron mis logros y mis fracasos... que fueron mi hogar.</p> |
| La formación es una carrera de obstáculos | <p>...que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos. ...que ya estoy caminando hacia mi meta y esto sólo es un paso de mi vida, y seguir adelante. ...quiero seguir adelante, lucharé con todas mis fuerzas y todas las metas que tengo trazadas yo sé que voy a lograrlas. ...me gustaría estudiar una licenciatura en derecho y esa es mi meta y por eso sé que</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | debo superar los obstáculos. |
| El estudio es un tesoro | <p>...el estudio vale mucho y es como un tesoro para toda la vida.</p> <p>...me dicen seguido que hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante.</p> <p>...y ahora lo tenemos en charola de plata, hasta hay becas, por tontos los que no estudian porque el estudio vale mucho y es mejor que cualquier dinero.</p> |
| El futuro es un edificio | <p>...sólo viniendo a la escuela puedo construir un mejor futuro y tener las armas para luchar en la vida.</p> <p>...aprendí muchas cosas las cuales me han ayudado a construir mi futuro.</p> <p>...me da las armas para luchar en esta vida y porque me dará las herramientas para construir un mejor futuro y sacar delante a mi familia.</p> |
| Adelante es mejor Atrás es peor | <p>...sólo con mi estudio puedo salir adelante.</p> <p>...mi mamá me impulsa para seguir adelante.</p> <p>...porque sólo yo puedo sacar adelante a la familia.</p> <p>...que también quieren salir adelante con la escuela.</p> <p>...no me quiero quedar atrás como otros compañeros.</p> <p>...yo les animo a mis compañeros que sigan adelante y que no se queden atrás.</p> |
| Abajo es peor Arriba es mejor | <p>...que no se dejarán caer, porque en estos tiempos sólo estudiando se puede mejorar y no seguir tan bajo.</p> <p>...sino sigo estudiando seguramente seguiremos tan hundidos y yo no quiero eso para mi familia.</p> <p>...quiero lograr mi meta y un día regresar con mi cara en alto.</p> <p>...y que para salir de donde estamos sólo con la escuela lo podré.</p> |
| La vida es una guerra | <p>...hay que luchar para poder triunfar en la vida.</p> <p>...tendré que luchar para conquistar mis sueños.</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>...sólo viniendo a la escuela puedo construir un mejor futuro y tener las armas para luchar en la vida. ...la escuela nos da como las herramientas o las armas para triunfar. ...yo no podía ser como los demás, que se dan por vencido y no pueden ser alguien la vida. ...no me dejaré caer y me levantaré para luchar y seguir estudiando.</p> |
| <p>Quien no estudia es un animal</p> | <p>...mi papá me decía que si había nacido para buey tenía que acostumbrarme a jalar carretas. ...mis hermanos dicen que ellos sí le echarán muchas ganas en la escuela para no jalar carretas. ...dicen mis padres que el campo es duro, que tenemos que trabajar como mulas para ganar algunos centavos. ...que se matan trabajando como animales en el lodo, con lluvia y sufriendo tanto por conseguir unos pesitos.</p> |

4.2. Formulación de modelos culturales

El proceso descrito en el apartado anterior permite realizar el siguiente paso, que consiste en la formulación de los modelos culturales más relevantes y su análisis a partir de lo que aquí se denomina *atributos*. Se utiliza el concepto de atributo para englobar características y funciones de los modelos y a partir de su explicación se trata de acceder a los significados compartidos culturalmente que motivan y orientan las acciones de los participantes frente a un contexto particular.

Los modelos se expresan como proposiciones que recogen metáforas conceptuales o saberes socialmente estabilizados (proverbios). En este caso se retoman las metáforas de la tabla anterior, las cuales constituyen las metáforas conceptuales, y en la siguiente tabla puede observarse el número de expresiones metafóricas asociadas a ellas.

Tabla 8. Metáforas conceptuales

| Metáfora conceptual | Número de asociaciones | Metáfora conceptual | Número de asociaciones |
|---|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| La vida es una guerra | 48 | La escuela es la casa | 7 |
| Adelante es mejor Atrás es peor | 42 | Abajo es peor Arriba es mejor | 6 |
| La formación es una carrera de obstáculos | 26 | El estudio es un tesoro | 5 |
| Quien no estudia es un animal | 11 | El futuro es un edificio | 5 |
| La escuela es un camino | 7 | | |

Al aplicar el principio de relevancia, es decir, al considerar el número de expresiones asociadas con la misma o similar topicalización, puede afirmarse que las metáforas conceptuales que son mayormente compartidas son *La vida es una guerra*; *Adelante es mejor/atrás es peor*; *La formación es una carrera de obstáculos* y *Quien no estudia es un animal*. Las otras metáforas son usadas por un menor número de participantes y las expresiones metafóricas que se asocian a ellas disminuyen considerablemente en relación con las primeras.

Sin embargo, como es posible establecer asociaciones entre las metáforas en función de su pertinencia en la formulación de un modelo cultural particular, se retoman también las metáforas *La escuela es un camino* y *El estudio es un tesoro* para asociarla con *La formación es una carrera de obstáculos* y *Adelante es mejor/atrás es peor*. La asociación entre estas metáforas está permitida por los rasgos sémicos que comparten. Entre *formación* y *escuela* se establece una relación metonímica (lo que se hace en relación con el lugar donde se hace). *Camino* y *carrera* también pueden asociarse en función de la dificultad que supone transitar en uno como realizar la otra y por el sentido de desplazamiento que ambos términos implican. Esto último permite la asociación con la metáfora *Adelante es mejor/atrás es peor* por el sentido de desplazamiento y tránsito que también esta comporta. Finalmente, *El estudio es un tesoro* puede asociarse con las anteriores en el sentido de que la carrera siempre supone una meta, algo que se logra: un premio, *un tesoro*.

La idea principal que se deduce de las asociaciones descritas en el párrafo anterior puede formularse del siguiente modo: se camina o se corre siempre hacia adelante y se sortean todos los obstáculos con tal de alcanzar la meta y obtener un premio. Esta expresión hace referencia al dominio fuente, lo que representa la parte más concreta de la experiencia humana y que se vive como un conjunto de significados

comunes en este grupo de jóvenes a través de la metaforización de la escuela o la formación escolar.

La metáfora *Abajo es peor/arriba es mejor* puede asociarse con la metáfora conceptual *La vida es una guerra* en virtud del sentido de triunfo que supone *estar arriba* y de fracaso que supone *estar abajo*. Esta idea aparece en las narrativas en expresiones como “regresar con mi cara **en alto**” o “sólo estudiando se puede mejorar y **no seguir tan bajo**”. El significado que comportan estas metáforas se relaciona con lo difícil que resulta la formación escolar en contextos de pobreza, que supone una lucha constante con tal de mejorar la situación familiar.

Las metáforas *La escuela es la casa* y *El futuro es un edificio* tienen una ocurrencia menor; hay una mayor restricción en su uso y sus rasgos sémicos no pueden articularse en otras metáforas, por lo que no se las tratará como modelos culturales, aunque sí como metáforas conceptuales que permiten entender la realidad y estructurarla en términos más sencillos. Finalmente, la metáfora *Quien no estudia es un animal* resulta de particular interés, aunque su topicalización no tenga una frecuencia elevada en las narrativas. La relevancia de esta metáfora radica no sólo en la particularidad que supone por tratarse de una metáfora zoosémica, sino también porque constituye un recurso reiterativo en los procesos cognitivo-lingüísticos relacionados con la construcción de posiciones de sujeto.

En función de las asociaciones descritas en los párrafos anteriores, pueden distinguirse tres modelos principales, cuya formulación puede plantearse en los siguientes términos y el análisis correspondiente se realizará en los siguientes subapartados:

- Modelo cultural de la escuela: *La formación es una carrera de obstáculos*
- Modelo cultural de la vida: *La vida es una guerra*
- Modelo cultural del sujeto: *Quien no estudia es un animal*

4.2.1. Modelo cultural de la escuela: La formación es una carrera de obstáculos

El modelo cultural de la escuela, cuya conceptualización básica es la de *un camino*, por relación metonímica puede formularse como modelo cultural de la formación escolar, metaforizada como una carrera de obstáculos. Este modelo se configura por la repetición de expresiones metafóricas que incluyen los términos *obstáculos, triunfar, luchar, salir adelante, difícil, meta, paso a paso, seguir adelante, prueba, superar, ganar, derribar, quedar atrás*. Los siguientes fragmentos constituyen la prueba más representativa de esta forma de conceptualización:

1. ...Él igual me da muchos consejos, que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos pero hay que luchar para poder triunfar en la vida y no ser como los demás, sino ser como los que han triunfado con la escuela... [P1]

2. Ellos dicen que sí, que también quieren salir adelante con la escuela, pero no sé si vayan a poder, porque también están muy difíciles las cosas, de que no hay dinero y que por eso aunque queramos seguirle, pues simplemente no se puede. [P2]
3. El día de mi graduación lloré amargamente y mi tío me abrazó fuertemente; [me dijo] que ya estoy caminando hacia mi meta y esto sólo es un paso de mi vida, y seguir adelante, siempre la frente en alto... [P3]
4. El día de mi graduación me sentí muy nerviosa al bailar el vals; me dio tristeza al llegar a casa, me vieron triste y me dijeron que voy paso a paso avanzando para alcanzar mi meta. [P3]
5. Mi meta es seguir estudiando aunque mi escuela esté lejos de mi casa... [P4]
6. En el primer año de telebachillerato fue más diferente porque ya sabíamos que era una prueba más dura y que iba a ser difícil, sin embargo tenemos que superarla si queremos ser mejores... [P9]
7. Ellos creo que tienen mucha razón, yo quiero seguir estudiando para así ganar una meta, pero me dice que para seguir estudiando en la universidad hay que tener un buen promedio, que sea alto, y quiero echarle ganas en este tiempo que me queda y quiero mejorar una calificación más alta, quiero ser alguien en la vida, ser un triunfador y a mi Dios le pido que me dé la vida, la salud y todo para seguir adelante en mis estudios... quiero lograr mi meta y un día regresar con mi cara en alto... [P10]
8. Salí del Cebetis y me fui a estudiar al Telebach porque aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta que tú te propongas, nunca rendirte y sonreírle a la vida. [P12]

9. ...me gustaría estudiar una licenciatura en derecho y esa es mi meta y por eso sé que debo superar los obstáculos. [P13]
10. ...algunos dicen que es mejor la escuela, porque sí está difícil y hay que luchar mucho pero que al final se logra y uno estaría mejor... [P14]
11. Mi papá estuvo al pendiente de todos en la familia, nunca nos descuidó y nunca tuvo un vicio, y por eso mismo yo digo que sigo estudiando, aunque mis metas aún no están concluidas. Dice mi papá que yo como hijo mayor debo de dar el ejemplo a mis hermanitos para que si algún día yo cumplo mis metas, ellos también tengan esa inquietud de ser alguien en la vida, y más que la familia ya aumentó y debo disponer el ejemplo a mis tres hermanitos, y yo pienso y siento que es en verdad lo que dice mi papá, que debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, y que para salir de donde estamos sólo con la escuela lo podré. [P15]
12. Lucharé cada vez con más fuerza para derribar todos los obstáculos. [P15]
13. No importa los obstáculos que venga a nuestra vida pero lo más importante es luchar por la carrera que nos gusta [...], pero primeramente en Dios que algún día salga yo adelante y me gustaría estudiar para licenciado [...] y no me quiero quedar atrás como otros compañeros, yo quiero ser como mis maestros de la escuela que tienen alguna carrera, y yo les animo a mis compañeros que sigan adelante y que no se queden atrás. [P18]
14. A veces pienso que un estudiante tiene que superar pruebas difíciles y algunos no logran superarlas, porque no tienen a su mamá o a su papá, o alguien que los motive, pero lo principal es poner todo tu empeño para poder superarlas. Hay que luchar con mucha fuerza para vencer. [P19]

15....sé que sólo siguiendo en la escuela podré salir adelante, porque la escuela me dará las armas y herramientas y poder algún día decir... ¡mi meta, un sueño alcanzable! [P19]

De los ejemplos 1 y 3 se deriva la idea de que la escuela está metafóricamente conceptualizada según la imagen de un camino. De acuerdo con Quinn (1991), el entendimiento de los senderos o pasajes está fundamentado en las experiencias, en la determinación del lugar al que las personas quieren ir y en la selección de la trayectoria para alcanzar dicho lugar. Al analizar las narrativas se observa que el lugar al que los participantes quieren llegar, más que un sitio físico, es un estado social: mejor condición para la familia, y la trayectoria *adecuada*, según la prescripción cultural, implica el tránsito por la escuela.

Aunque la conceptualización básica de la escuela es el camino, por la idea general de tránsito, movimiento y vía para llegar a algún lugar, el significado se va desplazando a la carrera de obstáculos por los términos *superar, meta, obstáculos, vencer, prueba y triunfar*. La formulación del modelo cultural de la formación escolar como carrera de obstáculos y no como simple camino está determinada por el hecho de que la noción de *camino* es más sencilla y no comporta todas las significaciones que para muchos participantes tiene la noción de *carrera*: *camino* implica tránsito, sí, pero en un camino se puede ir hacia delante o hacia atrás, lo que no sucede con la carrera, donde

generalmente se compite por llegar a la meta y la única dirección es hacia delante, con la firme intención de obtener un premio.

Esta última idea está reforzada por la recurrencia de la metáfora orientacional *Adelante es mejor/atrás es peor*, que está fuertemente asociada con la conceptualización de la formación como carrera y cuya ocurrencia constituye el cotexto, ya sea anterior o posterior, de la tematización de la escuela:

...yo quiero ser como mis maestros de la escuela que tienen alguna carrera, y yo les animo a mis compañeros que sigan adelante y que no se queden atrás. [P18]

...aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta... [P12]

...ya estoy caminando hacia mi meta y esto sólo es un paso de mi vida, y seguir adelante, siempre la frente en alto... [P3]

Otra idea relevante en este modelo cultural puede derivarse de la asociación *luchar-triunfar*. Es de notar que la formación escolar no simplemente implica transitar o pasar de un nivel escolar a otro, sino sufrir, luchar y hacer sacrificios con tal de triunfar, es decir, *llegar a la meta*: terminar la licenciatura. La conceptualización de la escuela, tal como se ilustró en la red conceptual sobre este término, no puede comprenderse si no se implican en ella la lucha y el sacrificio:

...hay que luchar para poder triunfar en la vida y no ser como los demás, sino ser como los que han triunfado con la escuela... [P1]

...algunos dicen que es mejor la escuela, porque sí está difícil y hay que luchar mucho pero que al final se logra y uno estaría mejor... [P14]

...y yo pienso y siento que es en verdad lo que dice mi papá, que debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida... [P15]

Lucharé cada vez con más fuerza para derribar todos los obstáculos. [P15]

...quiero ser alguien en la vida, ser un triunfador y a mi Dios le pido que me dé la vida, la salud y todo para seguir adelante en mis estudios... [P10]

Por otra parte, la idea de triunfo que se configura con la tematización de *escuela* resulta ambigua. La primera idea que puede entreverse es que triunfa quien logra terminar una carrera profesional; sin embargo, algunos ejemplos muestran que el triunfo va más allá de terminar los estudios: triunfar significa formarse profesionalmente y, sobre todo, ejercer la profesión, ganar dinero y ayudar a la familia:

Mis papás me recuerdan que debo luchar si quiero ser alguien triunfante, que le debo echar muchas ganas porque todo sacrificio tiene un premio, y yo quiero ir por el mío para ayudar a mis hermanitos, para mejorar nuestra economía y para que mis padres estén orgullosos de mí, aunque no sé si esto pueda ser porque también hay muchos que han salido a estudiar y no encuentran trabajo... Creo que sería triste luchar tanto para tener una carrera y luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo... [P15]

Las nociones de *obstáculo* y *lucha* funcionan como metáforas de la condición socioeconómica de los participantes. La pobreza no es

tematizada abiertamente en las narrativas; es metaforizada a través de los obstáculos que los participantes deben enfrentar y la lucha que tienen que librar para poder llegar a su *meta*. Puede afirmarse que la condición económica, como fenómeno sociopolítico, es un determinante para la activación de esquemas cognitivos en que la superación personal es indisociable de los obstáculos y las duras pruebas que los participantes tienen que enfrentar durante su formación escolar.

El modelo cultural de la escuela se reproduce recurrentemente a través de las voces de otros, como puede notarse en los fragmentos 1-4, 7, 10 y 11. Con excepción de este último, en todos los casos las fuentes del discurso están claramente identificadas: son los padres y otros familiares los que instan a los participantes a transitar por ese camino. En el fragmento 11 se deslocaliza la fuente del discurso al utilizar la expresión “algunos dicen”. Este último caso resulta de relevancia: la no aparición de las figuras reconocidas o mayormente asociadas con la transmisión del modelo coincide con la pérdida del carácter orientador y directivo del modelo mismo, tal como se evidencia en el cotexto posterior del fragmento en cuestión:

...pero no sé, porque todos en mi familia son choferes y nadie ha estudiado y tienen sus carros. Ya aprendí a manejar y cualquier rato puedo agarrar la camioneta, por eso no sé si seguiré estudiando... [P14]

Lo que puede observarse en esta narrativa, y puede extenderse a otras similares, es que si no existen figuras de autoridad que construyan desde el discurso la metáfora de la escuela como camino o como carrera de obstáculos, los estudiantes no tienen la certeza de que la escuela sea realmente *el camino* y no encuentran justificación para la lucha, el sufrimiento o el sacrificio. Este hecho se comprueba en otras narrativas, en las cuales no hay ninguna mención de figuras de autoridad o estas aparecen pero sin el investimento del poder discursivo que transmite el modelo. Al no tematizar los términos *padre* o *madre*, o al no referir estos actores como fuentes de un discurso legitimador, tampoco se tematiza la escuela en relación con valores o significados; las narrativas se limitan a la descripción de los sucesos vividos en la escuela o el reconocimiento del mal comportamiento o desempeño escolar, como se muestra en seguida:

Al otro día, a veces en clase no poníamos atención al profesor, nos sacaban de clase por estar riendo. Cuando teníamos hora libre jugábamos fútbol con la plebe o sino con las chamacas y pues fue la escuela en la que yo me la pasé muy chido... [P7]

En el 1er semestre reprobé 1 materia; en segundo igual 1, bajaron mis calificaciones y en esta etapa que curso, que es 5to semestre, voy muy mal pero le voy a poner todo el interés... [P9]

Cuando llegó ese momento yo sentía un poco de miedo al pensar que con mi comportamiento iba a tener tantos problemas pero decidí comportarme bien, pero creo que no funcionó porque hasta la fecha aún sigo siendo un poco inquieto y quiero agradecer a mis maestros por tener que soportarme. [P11]

En relación con las otras voces que transmiten el modelo cultural, puede notarse que las inserciones de esos otros discursos tienen un propósito justificatorio. Es decir, constituyen el marco discursivo desde el cual se razona y argumenta sobre la propia actuación. Por otro lado, esas voces no son neutras; tienen objetivos retóricos e intenciones ilocutivas. Su referencia no se limita a un proceso lingüístico expositivo, sino que constituye un proceso cognitivo que activa la legitimación de la actuación. Esas voces son claramente partidistas, concebidas para plantear la realidad desde el punto de vista de una interpretación correcta de las acciones en cuanto que se orientan a un fin establecido culturalmente.

Finalmente, en este modelo pueden distinguirse dos dimensiones: una estática y otra dinámica —lo que Shore (1996) llamará *modelos de observadores* y *modelos dinámicos de los actores*. En su dimensión estática el modelo conlleva una visión abstracta y categorial sobre la experiencia escolar: los padres evalúan positivamente y transmiten un modelo que ellos mismos no han podido seguir; en su dimensión dinámica, el modelo organiza la experiencia de los participantes desde el punto de vista de su encadenamiento con la acción: los hijos sufren, se sacrifican y luchan porque los padres *dicen* que la escuela les permitirá cambiar la situación social.

4.2.2. Modelo cultural de la vida: La vida es una guerra

Las expresiones metafóricas que constituyen el modelo cultural de la vida como guerra son las que presentan una mayor recurrencia en las narrativas. Los rasgos sémicos que se relacionan a partir de esta metáfora conceptual son: *luchar, armas, triunfar, vencer y conquistar*. Las evidencias en las narrativas son las siguientes:

1. ... hay que luchar para poder triunfar en la vida y no ser como los demás, sino ser como los que han triunfado con la escuela... [P1]
2. Así que tendré que luchar para conquistar mis sueños... [P1]
3. ... sólo viniendo a la escuela puedo construir un mejor futuro y tener las armas para luchar en la vida. [P2]
4. ...con la escuela será más fácil luchar en la vida... [P2]
5. ...debemos prepararnos para ser alguien en la vida y que la escuela nos ayuda para triunfar, la escuela nos da como las herramientas o las armas para triunfar... [P3]
6. ...iba a entrar a nivel más que es el telebachillerato, que para mí es un nivel más donde más esfuerzo iba a poner y a prepararme para que yo siga estudiando, luchando con más fuerza para ser alguien en la vida. [P4]
7. Eso dicen mis hermanas también, que no se dejarán caer, que lucharán por salir adelante en la escuela... [P5]
8. ...yo no podía ser como los demás, que se dan por vencido y no pueden ser alguien la vida. [P5]

9. ...no puedo negar que hubieron algunos problemitas, pero no me di por vencida... [P5]
10. ...no me dejaré caer y me levantaré para luchar y seguir estudiando, seguir la escuela como dicen mis padres... [P6]
11. A pesar de todo lo que yo pensaba, dije “tengo que seguir adelante, tengo que luchar y no defraudar a mis padres; tengo que ser alguien en la vida”... [P6]
12. Gracias a Dios empecé muy bien y quiero seguir adelante, lucharé con todas mis fuerzas y todas las metas que tengo trazadas yo sé que voy a lograrlas... [P6]
13. ...si Él no me diera las fuerzas para luchar ya me hubiera dado por vencida... [P8]
14. ...me doy cuenta de la mucha importancia que tiene en mi vida porque me ha ayudado a descubrir grandes cosas que en mi infancia yo no sabía, porque me da las armas para luchar en esta vida... [P8]
15. ...sino lucho con fuerza no podré ser alguien en la vida y no quiero ser como los demás. [P8]
16. Sé que será difícil pero tendré que luchar duro para poder ser alguien en la vida... [P10]
17. ...quiero mejorar una calificación más alta, quiero ser alguien en la vida, ser un triunfador... [P10]
18. ...tengo que luchar para alcanzar un promedio y entrar a la universidad... [P13]
19. ...por eso no sé si seguiré estudiando y si sigo que Dios me dé fuerza para que pueda luchar y lograrlo. [P14]

20. Mis papás me recuerdan que debo luchar si quiero ser alguien triunfante, que le debo echar muchas ganas porque todo sacrificio tiene un premio... [P15]
21. Lucharé cada vez con más fuerza para derribar todos los obstáculos. No me daré por vencido y lucharé hasta lograr lo que quiero... [P15]
22. ...debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida... [P15]
23. No sé qué tanto tenga que luchar pero lo haré hasta que logre lo que quiero. No me daré por vencida y sufriré si quiero alcanzar algo. [P16]
24. Mis papás me seguían diciendo que le echara muchas ganas a mis estudios. Que tenía que luchar si quería ser alguien en la vida. [P16]
25. ...yo les animo a mis compañeros que sigan adelante y que no se queden atrás, que debemos luchar y talvez hacer sacrificios pero todo es para nuestro bien, porque si no sólo seremos como los otros y así no vale la vida. [P18]
26. Hay que luchar con mucha fuerza para vencer. [P19]
27. Mis hermanos también, que aunque todavía están en la primaria dicen que quieren ser maestros y no tener que seguir así, que lucharán hasta conseguir lo que quieren. Creo que yo tendré que luchar con más fuerza, por si mis papás no pueden yo pueda ayudar a mis hermanos. [P19]

La conceptualización de la vida como guerra se deriva del principal obstáculo que tienen los participantes y sus familias: la pobreza. Esta condición socioeconómica tiene implicaciones directas en

la relación que se establece con la escuela y, por ende, en el entendimiento de la vida. Esto último permite introducir el concepto de *psicología popular*, que de acuerdo con Bruner (2009) postula la existencia de un mundo fuera de los sujetos que modifica la expresión de sus deseos y creencias. Ese mundo es el contexto en el que se sitúan los actos y el estado en que se encuentre ese mundo puede proporcionar explicaciones para los deseos y las creencias.

Al activar esquemas cognitivos como el ilustrado en la red conceptual sobre el término *luchar*, resulta evidente que para los participantes la condición económica, ese mundo afuera de los sujetos, es un factor determinante para conceptualizar la vida como una guerra. Esta conceptualización está estrechamente relacionada con el significado de la escuela, ya que los participantes experimentan muchas dificultades en la formación escolar.

El modelo cultural de la vida es también ampliamente compartido y esta característica se evidencia en la utilización del discurso referido. Al tematizar la vida aparecen otras voces que naturalizan la lucha como condición necesaria para poder triunfar. Del mismo modo que en el modelo cultural de la formación escolar, en este los padres resultan agentes portadores del discurso que construye y transmite el modelo, pero también otros miembros más jóvenes de la comunidad lo han interiorizado y expresan las mismas concepciones:

Mis papás me recuerdan que debo luchar si quiero ser alguien triunfante, que le debo echar muchas ganas porque todo sacrificio tiene un premio... [P15]

Mis papás me seguían diciendo que le echara muchas ganas a mis estudios. Que tenía que luchar si quería ser alguien en la vida. [P16]

Eso dicen mis hermanas también, que no se dejarán caer, que lucharán por salir adelante en la escuela... [P5]

Mis hermanos también [...] dicen que quieren ser maestros y no tener que seguir así, que lucharán hasta conseguir lo que quieren. [P19]

Este modelo parece estar más naturalizado ya que, si bien aparecen otras voces en la tematización, no son tan frecuentes como en el modelo anterior. El discurso referido es un recurso menos utilizado y, en ocasiones, se recurre a estrategias de autocitación para comprender la actuación y formular la comprensión de la vida como guerra:

A pesar de todo lo que yo pensaba, dije “tengo que seguir adelante, tengo que luchar y no defraudar a mis padres; tengo que ser alguien en la vida”... [P6]

La tematización constante del término *lucha/luchar* en coocurrencia con expresiones como *conseguir algo*, *ser alguien*, *triunfar* o *conquistar* que evidencia este modelo permite la asociación con el proverbio identificado en las narrativas: *Hay que sufrir para merecer*. Este saber estabilizado puede advertirse principalmente en los

fragmentos 1, 15, 16, 20, 23, 24 y 25. Estos ejemplos muestran que el sufrimiento es algo natural, que es asumido como una condición natural o indispensable para lograr algo, en este caso *ser alguien en la vida*.

La naturalización, como fenómeno sociodiscursivo, no necesita de estrategias discursivas elaboradas para concretarse. Los participantes no recurren a la argumentación basada en figuras de autoridad para expresar su conformidad con el modelo; en la mayoría de los casos el modelo es asumido sin elaboraciones reflexivas y la lucha, el sufrimiento o el sacrificio son asumidos como ritos necesarios para el cambio social.

4.2.3. Modelo cultural del sujeto: Quien no estudia es un animal

Para explicar el modelo cultural del sujeto es necesario partir del concepto *metáforas zoosémicas*, el cual se refiere a metáforas que, al hacer referencia a animales, habilitan y orientan las formas en que se conceptualizan a ciertos seres humanos y la forma en que las personas se ubican en relación con ellos. En el caso de las narrativas recopiladas, los términos sustituyentes de este tipo de metáforas son nombres de animales (burro, buey, mula) o acciones propias de estos animales (trabajar duro, jalar carretas) que hacen referencia a personas con una condición social determinada.

Este tipo de metáforas pertenece, según la clasificación de Le Guern¹¹ (1981), a las metáforas argumentativas. De acuerdo con este autor, las metáforas que tienen un papel argumentativo presentan una característica constante: los semas conservados en el proceso de selección sémica en el que se basan son semas evaluativos, o *subjetivemas*, según Kerbrat-Orecchioni (1997).

El modelo cultural *Quien no estudia es un animal* se construye a partir de la recurrencia de los verbos *jalar* y *trabajar* y los sustantivos *buey*, *burro* y *mula*. Estos términos generalmente aparecen en frases asociadas por contraposición a otras en que se valoriza la escuela o la formación escolar como único medio para *ser alguien*. Los siguientes fragmentos son las principales evidencias en las narrativas:

1. ...un mi amigo me dijo que yo siguiera estudiando porque era muy difícil estar en el trabajo, que mejor la escuela para ser la vida más fácil, así que decidí seguirle y no jalarle. [P1]
2. ...si lo logro [terminar una carrera], talvez pueda ayudar a mis hermanos, siempre que Dios quiera, si no pues ahí nos quedaremos. De todas formas sabemos trabajar, así que también en el trabajo le echaremos ganas, no nos podemos quedar de brazos cruzados porque somos hombres y tenemos que jalarle para sacar la familia adelante. [P2]

¹¹ Michel Le Guern propone la diferenciación de las metáforas en dos tipos: las argumentativas y las poéticas. Según este autor, las últimas resultan más exitosas desde el punto de vista estético cuanto menos convencionalizadas estén; por su parte, las argumentativas requieren un alto grado de difusión y de aceptación para ser admitidas por todos los potenciales destinatarios del discurso.

3. Recuerdo que el profe siempre nos decía que nunca nos quería ver como amas de casa y a los hombres trabajando en el campo como animales... [P8]
4. En el primer año de telebachillerato fue más diferente porque ya sabíamos que era una prueba más dura y que iba a ser difícil, sin embargo tenemos que superarla si queremos ser mejores, sino pues tenemos que quedar como burritos, trabajando en el cafetal nomas para comer, porque si no te preparas no eras nadie en la vida, solo estudiando es que puedes ser alguien. [P9]
5. ...así que vengo a la escuela, a ver si logro ser como decía mi mamá, alguien en la vida, y si no Dios sabrá si tenemos que jalarle aquí como los otros. [P12]
6. Creo que sería triste luchar tanto para tener una carrera y luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo y tener que jalarle aquí, a matarse trabajando como bueyes... [P15]
7. Mi papá me decía que si había nacido para buey tenía que acostumbrarme a jalar carretas, que ya mejor le ayudara a mi mamá y mis hermanos dicen que ellos no, que ellos sí le echarán muchas ganas en la escuela para no jalar carretas. [P16]
8. No importa los obstáculos que vengan a nuestra vida pero lo más importante es luchar por la carrera que nos gusta, porque dicen mis padres que el campo es duro, que tenemos que trabajar como mulas para ganar algunos centavos para mantener a nuestra familia... [P18]

Al tomar como ejemplo, como en este caso, los empleos metafóricos de nombres de animales, se puede comprobar que no retienen los semas correspondientes a las características objetivas de cada especie (orejas largas, para el burro, o cuernos largos, para el

buey, por ejemplo). Los semas que se conservan en el proceso de metaforización son aquellos que reflejan los juicios de valor propios de la cultura con referencia a esos animales; en otras palabras, los defectos verdaderos de los animales suministran menos los semas evaluativos que la imagen que los miembros de la comunidad se hacen de ellos a partir de la psicología popular que comparten.

Como puede observarse en los ejemplos, los semas que se conservan en el uso metafórico producen mayor efecto cuando son los únicos que se seleccionan y mantienen, a diferencia de cuando están insertos en la constelación sémica correspondiente al empleo literal del lexema. La comparación es el procedimiento a partir del cual se constituye una metáfora que conlleva un juicio de valor. Esas metáforas ejercen sobre el destinatario del discurso una presión más fuerte que la que ejercería el mismo juicio de valor expresado en términos literales. Es decir, al retomar las asociaciones *burro/buey-trabajo duro* y utilizarlas como referentes en expresiones literales no se produce el mismo efecto que cuando se utilizan como valores metafóricos para referirse a personas que no estudian.

Como modelo cultural del sujeto, el proverbio que se constituye a partir de los fragmentos presentados orienta la forma en que los participantes conciben a quienes no estudian y el modo en que deben actuar para no ser como ellos. Estas conceptualizaciones concretan el carácter orientador del modelo y permiten la construcción de un relato

del sujeto, en el que este se ve frente a los demás y lucha, sufre y se sacrifica por lograr el paso del animal al *ser alguien*.

Lo que muestran las narrativas es que el relato que el individuo construye acerca de sí o de los demás es un modo de articulación de sus vivencias. Se puede considerar, además, que hay una configuración de la identidad personal y eso que se puede llamar “identidad personal” muestra una dimensión en movimiento, es decir, el despliegue del sujeto en el tiempo —lo que dura la formación escolar— y a lo largo del cual establece campos de significación (los otros como animales, el yo como *alguien* en proceso de construcción); formas de valoración (*porque si no sólo seremos como los otros y así no vale la vida. [P18]*) y esferas de intencionalidad (*mejor la escuela para hacer la vida más fácil... [P1]*). La “identidad personal” que los sujetos se van construyendo a través del relato, antes que mera repetición de algo dado, es el resultado de un proceso de construcción de sí, el cual tiene sus límites y posibilidades, inherentes a cada sujeto, pero determinadas culturalmente y sujetas a las restricciones contextuales.

A partir de los últimos dos modelos puede afirmarse que los modelos culturales sobre uno mismo y la vida son un aspecto central de los entendimientos vitales. Constituyen directrices culturales que guían las acciones de las personas según los diferentes tipos de experiencias de socialización que tengan. Es precisamente a través de este proceso como las personas aprenden a valorar las metas

culturalmente prescritas como deseables. Seguir estas directrices es motivacionalmente satisfactorio, mientras que no lograrlo genera frustración.

4.3. Atributos y funciones de los modelos culturales

En este apartado se describe el análisis realizado a partir de lo que en el apartado anterior se denominó atributos de los modelos culturales. En primer lugar tiene que hacerse referencia a las funciones que tienen los modelos culturales como sistemas de cognición cultural. Por otra parte, es necesario ilustrar la fuerza motivadora o directiva que comportan los modelos culturales identificados en las narrativas, ya que sólo a partir de esa explicación puede darse cuenta de la relación entre los modelos culturales y las restricciones contextuales de los participantes.

4.3.1. Funcionamiento de los modelos culturales

Los modelos culturales tienen, como una función primordial, codificar esquemáticamente el tipo de vida que el grupo cultural debe llevar; en este sentido, pueden distinguirse los siguientes aspectos codificados:

- a) Los proyectos y metas que las personas deben perseguir, así como los medios para conseguirlos

En relación con este aspecto, como el eje tematizador de las narrativas es la escuela, puede entreverse que los proyectos y metas que se distinguen en los tres modelos culturales consisten en terminar la formación escolar y lograr *ser alguien en la vida* a través de la escolarización y con la aceptación de la lucha, el sufrimiento y el sacrificio como condiciones ineludibles.

- b) Las actitudes y las disposiciones que los miembros del grupo deben cultivar

La consideración de este aspecto permite afirmar que el proceso de construcción del sujeto, la carrera hacia la meta y la aceptación de la lucha sólo son posibles mediante las actitudes que son legitimadas por el discurso de los padres. Cualquier acción, actitud o disposición del sujeto que vaya en contra de las aspiraciones prescritas culturalmente serán inmediatamente sancionadas, como lo muestran los siguientes fragmentos:

Mi papá me decía que si había nacido para buey tenía que acostumbrarme a jalar carretas, que ya mejor le ayudara a mi mamá...

Al salir de la primaria ya no quería seguir estudiando mi telesecundaria, creo que era mejor casarse, pero gracias a mis padres y mis hermanos que me dieron consejos y ánimo para que yo entrara a la telesecundaria, y no terminara como algunas vecinas, cuidando hijos y maridos borrachos... [P4]

Me preguntaron si tenía novio y si sí pues que hablara claro, para que dejaran de gastar en mí, que si quería ya casarme que de una vez para que perder más el tiempo, si no le echaba ganas en la escuela. [P16]

4.3.2. Motivación y fuerza directiva

Según Holland y Quinn (1987), la motivación que generan los modelos culturales se deriva de la autoridad y el carácter de *expertos* con que se pueden investir, así como la capacidad de persuasión, intrínseca a ellos, que ejercen sobre las personas. Al tomar en cuenta la categoría de discurso referido que se presenta en las narrativas y cuya estructura se ha expuesto en apartados anteriores, puede afirmarse que los discursos y conductas de las personas determinan la configuración de la fuerza directiva que los modelos culturales adquieren.

Los procesos de enunciación que se evidencian en las estructuras del discurso referido constituyen macrofrases pragmáticas: macrofrases en cuanto que no se limitan a un enunciado, sino que constituyen un aparato discursivo compuesto por razonamientos, ejemplos y sentencias; pragmáticas, en tanto que adquieren una función persuasiva que se evidencia en la argumentación de los participantes y en la descripción de los comportamientos consecuentes. Los tipos de argumento —de premisa y de conclusión— funcionan como procedimientos discursivos gracias a los cuales el modelo cultural de la escuela se mantiene y se perpetúa al margen de las

restricciones contextuales del grupo. Los fragmentos siguientes ilustran lo anterior:

Mi mamá se alegraba diciendo que le echara muchas ganas **porque** con sólo mi estudio puedo salir adelante, que el estudio vale mucho y es para toda la vida, no como el dinero que se ganan los que se van al otro lado, que cuando se termina vuelven a regresar.

Mis padres y mis hermanos, que siempre me dicen que le eche ganas **porque** la escuela vale mucho y podremos cambiar nuestra vida.

En relación con el modelo cultural del sujeto, la recurrencia a las metáforas zoosémicas por parte de los padres permite la constitución de un campo metafórico a través del cual se desarrolla un razonamiento que sirve para justificar una opinión, es decir, que tiene un valor argumentativo. La argumentación, en este caso, se orienta a motivar en los hijos las actitudes que dicta el modelo cultural sobre el sujeto: asistir a la escuela es el único medio para ser alguien en la vida, para no ser como los demás, como los otros: animales que se matan trabajando en el campo. La escuela es la entidad simbólica que permite el tránsito del animal a la persona.

Dicen mis padres que el campo es duro, que tenemos que trabajar como mulas para ganar algunos centavos.

Mi madre dice que sólo la escuela nos puede ayudar, sólo estudiando podemos salir adelante y no ser como los otros.

Para comprender cómo se produce la fuerza motivadora de los modelos culturales es necesario, también, analizar los sentimientos y emociones que se asocian con ellos. En los siguientes fragmentos se observa que cuando los hijos transitan por el camino prescrito culturalmente se sienten felices y ese sentimiento es compartido por los padres. Por lo contrario, cuando toman conciencia y evalúan sus acciones en el marco de la prescripción cultural y notan que no están cumpliendo con el modelo, refieren sanciones inmediatas y los sentimientos de tristeza y decepción que se presentan son compartidos también por los padres:

Pasó el primer semestre y me fue muy mal, tuve que pagar muchas materias y eso me hizo sentir muy triste e igual a mis papás. No me preguntaron si tenía novio pero sí me dijeron que por qué me iba tan mal, si de plano no me gustaba la escuela que ahí estaba la cocina y el lavadero. [P16]

Pero lo más feliz de mi vida fue sacar primer lugar de aprovechamiento, mis padres se pusieron muy felices... [P18]

Ha pasado poco más de un año desde que decidí estudiar la preparatoria y me alegro haber tomado esa decisión, mis primeros semestres en Telebach fueron difíciles, bajé de promedio, me sentía decepcionada conmigo misma y sé que por no haberme aplicado... [P19]

4.3.3. Elaboración reflexiva y desviaciones

Algunos modelos culturales pueden ser dados por sentado sin cuestionamiento alguno, mientras otros son susceptibles de

elaboración reflexiva. Este último atributo de los modelos culturales se presenta en el caso del modelo cultural de la escuela. La mayoría de los participantes da por sentado el modelo, independientemente de las restricciones contextuales que se les presentan.

Sin embargo, hay casos en que se observa un proceso de reflexión y una desviación del relato *natural* de la comunidad en relación con la escuela. De las 19 narrativas, los casos de desviación se presentan en 8 textos, 4 elaborados por mujeres y 4 por hombres. Los principales determinantes de la puesta en duda de la concepción de la escuela como único medio para salir adelante son los siguientes: el hecho comprobado de que personas sin estudios tienen una mejor condición económica; el hecho, también comprobado, de que profesionistas trabajan en el campo, igual que aquellas personas que no estudiaron. Otros determinantes son el deseo frustrado de estudiar fuera de la comunidad; la muerte de un familiar; la obligación *cultural* de casarse (en el caso de las mujeres) o la separación de los mejores amigos.

En cada caso de estas desviaciones hay procesos de reflexión que, si bien ponen en tela de juicio el valor de la escuela, al final refuerzan el significado que la escuela o la formación escolar tiene tanto para los padres, principales agentes reproductores del valor cultural de la escuela, como de los alumnos. Un ejemplo es el siguiente fragmento:

[...] además por causa de unos problemas familiares que por poco y salgo de la escuela pero de ahí me dijo mi madre “no hijo tú vas

a estudiar porque vas a estudiar”, igual pensé que no, porque ahí está el taxi y ahí puedo trabajar, pero mi madre dice que sólo la escuela nos puede ayudar, sólo estudiando podemos salir adelante y no ser como los otros. [P17]

Como puede observarse, el proceso de construcción lingüística al justificar la obligatoriedad de la formación escolar parte de una redundancia: *vas a estudiar porque vas a estudiar*. Procesos lingüísticos de este tipo tienen la función de naturalizar ciertas acciones o hacerlas pasar como transparentes, al modo de *se tiene que hacer así porque así se hace siempre*.

El siguiente fragmento ilustra otro proceso de elaboración reflexiva:

Mis papás me recuerdan que debo luchar si quiero ser alguien triunfante, que le debo echar muchas ganas porque todo sacrificio tiene un premio, y yo quiero ir por el mío para ayudar a mis hermanitos, para mejorar nuestra economía y para que mis padres estén orgullosos de mí, aunque no sé si esto pueda ser porque también hay muchos que han salido a estudiar y no encuentran trabajo. Dos de mis tíos son agrónomos y casi no tienen trabajo. Creo que sería triste luchar tanto para tener una carrera y luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo y tener que jalarle aquí, a matarse trabajando como bueyes, aunque también podemos ir a otros lugares, como mis tías, que están en los Estados Unidos, pero ya no tienen esperanza de regresar. [P15]

En este caso se observa nuevamente la función de los padres reproduciendo continuamente el modelo cultural de la escuela (*mis papás me recuerdan...*). Las acciones del sujeto son adecuaciones al modelo transmitido en el discurso de los padres pero luego se

introduce la fisura, a través del término *aunque*. La introducción de este término pone en duda el valor *real* de la educación frente a la realidad de quienes han estudiado y al final se *matan trabajando como bueyes*.

Mi papá tiene su camioneta y puedo ser chofer, pero todavía no sé, algunos dicen que es mejor la escuela, porque sí está difícil y hay que luchar mucho pero que al final se logra y uno estaría mejor, pero no sé, porque todos en mi familia son choferes y nadie ha estudiado y tienen sus carros. Ya aprendí a manejar y cualquier rato puedo agarrar la camioneta, por eso no sé si seguiré estudiando... [P14]

La internalización o adquisición cultural y la transmisión cultural son los dos procesos implicados en la reproducción de la cultura. De acuerdo con Spiro (1997), la reproducción cultural implica, por una parte, los procesos sociales de transmisión de la cultura y, por otra, los procesos psicológicos de adquisición cultural o internalización. Lo que puede observarse en este apartado es que no todo lo que transmiten los sistemas culturales es internalizado por las personas: algunas proposiciones son rechazadas en lugar de adquiridas e, incluso, son adquiridas sin ser internalizadas (las proposiciones son utilizadas a manera de clichés que no tienen ninguna relación con las acciones).

Por otra parte, la socialización y los procesos experienciales difieren entre los participantes, por lo que el modelo cultural de la escuela no tiene siempre la misma fuerza motivadora para todos. Este proceso de transformación de los modelos generalmente abarca un

extenso periodo de tiempo y está determinado por los hechos o las interpretaciones de los hechos que cambian los significados culturales.

Como conclusión, puede afirmarse que aunque el modelo cultural de la escuela es ampliamente compartido y orienta en gran medida las acciones de los participantes, existen procesos de elaboración reflexiva que suponen desviaciones de las narrativas naturales. En estos casos, la desviación del modelo parece estar determinada por la disyunción entre los fines prescritos culturalmente y los medios disponibles para conseguirlos. En relación con esto último, los medios disponibles o las posibilidades estructurales están constituidas por la oferta de trabajo en la región y las oportunidades de acceso que tienen quienes han estudiado en esta escuela.

Conclusiones

La teoría de modelos culturales implica que la lengua, la cultura y la mente se traten conjuntamente, ya que parte del supuesto de que la forma en que hablan las personas es una proyección de la forma de pensar y, por otro lado, que la forma de pensar y hablar depende de la forma en que viven las personas y de su manera de desenvolverse en la vida cotidiana, tanto individual como colectivamente. El análisis de los modelos culturales realizado en esta investigación permite afirmar que los modelos funcionan como si fueran recetas o guiones preceptivos implícitos o presupuestos que se presentan codificados en las normas o convenciones de un grupo y se patentizan en el lenguaje: el vocabulario, los proverbios, las formas de hablar, etcétera.

En esta investigación se ha podido constatar, por tanto, que los modelos culturales se reconstruyen con base en el habla. Se abstraen a partir de la forma en que la gente representa su mundo a través de su discurso y su validez sólo se establece cuando los razonamientos que evidencian son coherentes con sus acciones. Como se parte de una base

cognitiva, las formas de habla de las personas resultan claves para identificar los esquemas que existen en sus mentes. Estos esquemas no se corresponden exactamente con su explicación en palabras, pero sólo se pueden identificar a través del uso de la lengua, es decir, del discurso. La selección inconsciente y la utilización de metáforas, palabras clave y razonamientos en la elaboración de las narrativas y su regularidad en el discurso de varios miembros de un grupo son indicadores de que existen interpretaciones culturales compartidas.

En general, puede afirmarse que las narrativas son una técnica adecuada para indagar los conocimientos compartidos por los miembros de una comunidad. En el caso de esta investigación, al mantener la escuela como eje de la tematización, con las narrativas se logró obtener un esquema general de los significados establecidos culturalmente en relación con la escuela, pero también sobre otros aspectos de la vida personal de los participantes y la dinámica social de la comunidad, como su concepción de la vida y del sujeto.

Las narrativas no expresan únicamente las dimensiones importantes de la experiencia vivida por los participantes en el plano individual; también median la experiencia, configuran la construcción social de la realidad y permiten su transmisión a través de procesos de socialización comunitaria. En las narrativas puede observarse un yo dialógico; la recurrencia del discurso referido como estrategia lingüístico-cognitiva evidencia su naturaleza relacional y comunitaria

y la subjetividad resulta una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso. Las narrativas biográficas, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales; ponen de manifiesto las características sociales, políticas y culturales del contexto en que se han ido construyendo. Las narrativas recopiladas resultaron ser multivocales y heteroglósicas; es decir, en ellas confluyen diversas voces que dan cuenta de los modelos compartidos y de los lenguajes sociales que circulan en el seno del grupo social que representan y que pesan sobre la actuación de los participantes.

El análisis de las narrativas implicó un tránsito constante por diversos niveles de análisis de la lengua. Se partió del análisis textual, en el plano sintáctico, para observar las formas prototipo de enunciación, es decir, las estructuras sintácticas que se presentan con mayor frecuencia en el discurso de los sujetos y que se relacionan con la selección de unos significados sedimentados culturalmente. Se observó que en este plano se pueden distinguir procedimientos lingüísticos y estrategias discursivas que dan cuenta de los fenómenos sociodiscursivos y socioculturales que se presentan en la comunidad y que determinan las formas de hablar sobre la escuela.

En el plano del análisis semántico se pudo observar una frecuencia de ciertos significados que configuran los modos en que los participantes comprenden el mundo y le dan sentido a sus acciones. En el plano pragmático se observó el funcionamiento de determinadas

construcciones discursivas como macrofrases pragmáticas, las cuales se repiten en la mayor parte de las narrativas y son estructuras lingüísticas que reflejan el carácter directivo y motivador de los modelos culturales sobre la escuela, la vida y el sujeto.

En relación con el modelo de la escuela pudieron distinguirse dos dimensiones: una estática y otra dinámica. En su dimensión estática el modelo conlleva una visión abstracta y categorial sobre la experiencia escolar: los padres evalúan positivamente y transmiten un modelo que ellos mismos no han podido concretar; en su dimensión dinámica, el modelo organiza la experiencia de los participantes desde el punto de vista de su encadenamiento con la acción: los hijos sufren, se sacrifican y luchan porque los padres *dicen* que la escuela les permitirá cambiar la situación social.

El modelo cultural de la vida también es ampliamente compartido y esta característica se evidencia en la utilización del discurso referido. Al tematizar la vida aparecen otras voces que naturalizan la lucha como condición necesaria para poder triunfar. Del mismo modo que en el modelo cultural de la formación escolar, en el modelo de la vida los padres resultan agentes portadores del discurso que construye y transmite el modelo, pero también otros miembros más jóvenes de la comunidad lo han interiorizado y expresan las mismas concepciones. Este modelo parece estar más naturalizado ya que, si bien aparecen otras voces en la tematización, no son tan frecuentes como en el

modelo anterior. El discurso referido es un recurso menos utilizado y, en ocasiones, se recurre a estrategias de autocitación para comprender la actuación y formular la comprensión de la vida como guerra.

El modelo cultural del sujeto, reconstruido en un saber estabilizado, orienta la forma en que los participantes conciben a quienes no estudian y el modo en que deben actuar para no ser como ellos. Estas conceptualizaciones concretan el carácter orientador del modelo y permiten la construcción de un relato del sujeto, en el que éste se ve frente a los demás y lucha, sufre y se sacrifica por lograr el paso *del animal al ser alguien*. A través del relato, los sujetos se van construyendo una identidad personal, la cual, antes que mera repetición de algo dado, es el resultado de un proceso de construcción de sí, el cual tiene sus límites y posibilidades, inherentes a cada sujeto, pero determinadas culturalmente y sujetas a las restricciones contextuales.

La escritura de los relatos biográficos permitió a los participantes enfrentarse a procesos de reflexión sobre su propia construcción como sujetos; a hacer un repaso crítico de sus experiencias y reelaborar sus proyectos de vida en función de sus intereses y las restricciones reconocidas al leer otras narraciones. Las narraciones llegaron a ser, de ese modo, como recursos culturales que les permitieron autoidentificarse, reconocer las justificaciones de sus actos más

cotidianos y criticar los discursos con los cuales conviven y de acuerdo o frente a los cuales construyen su identidad.

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que las narrativas son un medio de acceso a los procesos de construcción de significado en un grupo particular. Las narrativas recopiladas no pueden verse como simples textos, sino como concreciones de saberes que circulan en el seno del grupo y que constituyen discursos sociales sobre la escuela, al promover la formación de los participantes aún en contra de las restricciones contextuales que suponen las condiciones sociales y económicas de los sujetos; sobre la vida, al naturalizar el sacrificio y el sufrimiento, dada la condición socioeconómica, y entender el sufrimiento como condición necesaria e inmanente para la lucha por ser alguien en la vida; finalmente, sobre el sujeto, al construir una imagen zoosémica del otro y utilizarla como condicionamiento para la acción.

Como resultado del análisis practicado en la última parte del capítulo cuarto puede afirmarse que no son las metáforas las que estructuran el pensamiento humano, sino que son los modelos culturales los que sustentan el uso de metáforas. Los usos que los alumnos hacen de las metáforas relativas a la escuela, la vida o los otros, no son, por lo tanto, azarosos; las metáforas son seleccionadas para que calcen en modelos culturales preexistentes compartidos por los miembros de la misma comunidad.

El entendimiento cultural previo que subyace en todas las narrativas orienta la selección de procedimientos lingüísticos específicos, como la exclusión de actores institucionales en el caso del modelo cultural de la escuela; procedimientos de naturalización, en el caso del modelo cultural de la vida, en tanto que muestran como dados el sufrimiento y el sacrificio, los cuales son condiciones determinantes del éxito social. Por último, la recurrencia de estrategias de construcción del sujeto frente a los otros, a través de expresiones zoosémicas, permite comprender el modelo cultural del sujeto en un contexto complejamente restrictivo en relación con los fines prescritos culturalmente.

Por último, es necesario mencionar que al inscribirse este trabajo en la línea de estudios socioculturales del lenguaje se espera que sirva, por un lado, como base para proyectos que tengan como propósito el estudio crítico de los entornos sociales a través del análisis de los discursos y las prácticas culturales; por otro, como referencia para el estudio del análisis cultural del discurso y su instrumentalidad para lograr la comprensión de los hechos culturales. De manera más amplia, al pertenecer al campo de los Estudios Culturales, se espera que los resultados de esta investigación permitan comprender que las herramientas del análisis lingüístico pueden demostrar cómo se lleva a cabo la construcción de lo social en el curso de la interacción y el habla. Esto seguramente abrirá nuevas áreas para la investigación de la vida

cultural a partir del estudio de los discursos sociopolíticos: definir qué son y cómo influyen en la vida de las personas y cómo, a su vez, las personas inciden en la producción y reproducción de dichos discursos según sus modelos culturales, ideologías y los órdenes hegemónicos que imperan en la sociedad actual.

Referencias

- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Benveniste, E. (1970). *El aparato formal de la enunciación*. Consultado el 8 de noviembre de 2014. Disponible en <http://teoriasdeldiscurso.files.wordpress.com/2011/02/lectura-benveniste-el-aparato-formal-de-la-enunciacion3b3n.pdf>
- Bolívar, A. (1999). Enfoque narrativo *versus* explicativo del desarrollo moral. En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.
- Bruner, J. (1996). Forward. En *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning* (pp. XIII-XVII). Oxford: Oxford University Press. Consultado el 3 de septiembre de 2014. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=ggpPbhcMYJIC&printsec=frontcover&dq=Culture+in+mind&hl=es&sa=X&ei=221zVOWgKsbQggSPy oH4BQ&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=Culture%20in%20mind&f=false>
- Bruner, J. (2009.). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (2a. ed.). Buenos Aires: Gedisa.

- Cassirer, E. (1963). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura* (Eugenio Ímaz, trad.). México: FCE.
- Clark, H. (1992). *Arenas of language use*. Estados Unidos: Chicago University Press. Consultado el 19 de noviembre de 2014. Disponible en <http://books.google.es/books?id=Xl6JP0I2rEC&printsec=frontcover&dq=Arenas+of+Language&hl=es&sa=X&ei=PFRzVPjvHYP4yQSYp4LACg&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=Arenas%20of%20Language&f=false>
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1, 25-54. Consultado el 10 de enero de 2014. Disponible en <http://cap.sagepub.com/content/1/1/25.short?rss=1&ssource=mfc>
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. Consultado el 10 de enero de 2014. Disponible en <https://books.google.com.mx/books?id=zV0a6blSEmsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- D'Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. En R. A. Shweder y R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on the social origins of mind, self and emotion* (pp. 88-123). Estados Unidos: Chicago University Press. Consultado el 19 de noviembre de 2014. Disponible en <http://books.google.es/books?id=vx72IzkGD98C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- D'Andrade, R. (1987). A folk model of the mind. En D. Holland y N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 112-150). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. (1990). Some propositions about relations between culture and cognition. En J. Stigler, R. Shweder y G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 65-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. (2001). A cognitivist's view of the units debate in cultural anthropology. *Cross Cultural Research*, 35(2), 242-257. Extraído el 22 de octubre de 2014, de <http://ccr.sagepub.com/content/35/2/242.full.pdf>

- D'Andrade, R. (1992). Schemas and motivation. En R. D'Andrade y C. Strauss, *Human motives and cultural models* (pp. 23-44). Cambridge: Cambridge University Press. Consultado el 4 de septiembre de 2014. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=0vTFTiGzoO8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Dávila, O. (1998). Exclusión social y juventud popular. *Última Década* (8). Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Di Stefano, M. (Coord.) (2006). *Metáforas en uso* (2a. ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Domingo Curto, J. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "psicología cultural" de Jerome Bruner*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Fillmore, C. J. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. *BLS*, (1), 123-131. Extraído el 10 de noviembre de 2014, de <http://linguistics.berkeley.edu/bls/>
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6(2), 222-254. Extraído el 13 de septiembre de 2014, de <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/framesand85.pdf>
- Galagovsky, L. R. (1996). *Redes conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria*. Buenos Aires: Lugar.
- Giménez, G. (Ed.) (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. México: Conaculta-Icocult.
- Hall, S. (1997). Introduction. En S. Hall (Ed.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 1-11). Londres: Sage/The Open University. Extraído el 12 de enero de 2015, de http://faculty.washington.edu/pembina/all_articles/Hall1997.pdf

- Ibarretxe-Antuñano, I. (s.f.). *Humanismo, Ciencia y Lingüística (Cognitiva): ¿incompatibles o complementarios?* Consultado el 10 de enero de 2015. Disponible en <http://www.unizar.es/linguisticageneral/articulos/Ibarretxe-Humanismo-Ciencia-Linguistica-09.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Consultado el 10 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=7>
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Keesing, R. (1987). Models, "folk" and "cultural": paradigms regained? En D. Holland y N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 369-394). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kronenfeld, D. B. (2000). Cultural models: collective knowledge and individual representations. Ponencia presentada en *American Anthropological Association Annual Meetings*, celebrado en San Francisco, CA, el 19 de noviembre de 2000.
- Lakoff, G. (1990). Cognitive linguistics and the invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemata? *Cognitive Linguistic*, 1(1), 40-74. Extraído el 10 de septiembre de 2014, de <http://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/the-invariance-hypothesis-in-cognitive-linguistics-11-lakoff-1990.pdf>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana* (6a ed.) (col. Teorema). España: Cátedra.
- Lakoff, G. y Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in american english. En D. Holland y N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 195-221). Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason* (Laura Eisner, Trad.). Londres: University of Chicago Press.
- Le Guern, M. (1981). Metaphore et argumentation. En *L'argumentation*. Lyon: PUL.
- Linde, C. (1987). Explanatory systems in oral life stories. En D. Holland y N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 343-368). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Llamas Saíz, C. (2005). *Metáfora y creación léxica*. España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Martín García, A. (1995, julio). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 7(6), 41-60. Extraído el 9 de noviembre de 2014, de <http://www.oei.es/na6025.htm>
- Martín Morillas, J. M. (1997). The cultural-cognitive model: a programatic application. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 6(2), 53-63. Extraído el 10 de octubre de 2014, de <http://revistas.um.es/cfi/article/view/108781/103501>
- Mata, E. (2000). *La investigación cualitativa y el plan de estudios 1997 de la licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales*. Consultado el 8 de noviembre de 2014. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_283/a_3667/3667.htm
- Millán, J. A. y Narotzky, S. (1980). Introducción. En George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana* (6a. ed.) (col. Teorema) (pp. 9-26). España: Cátedra.
- Palmer, G. (1996). *Toward a theory of cultural linguistics*. Estados Unidos: University of Texas Press. Consultado el 15 de noviembre de 2014. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=8dWFA2xtklYC&printsec=frontcover&dq=Toward+a+Theory+of+Cultural+Linguistics&hl=es&sa=X&e>

- i=bW9zVPG_LIGfggTzuoPIAQ&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Pardo, N. (2007a). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, N. (2007b). Niveles de organización del significado en el discurso. *Discurso & sociedad*, 1(1), 85-115. Consultado el 10 de septiembre de 2014. Disponible en www.dissoc.org
- Pardo, N. (2007c). Acotaciones para una interdisciplina: análisis cultural del discurso. *Forma y Función*, (20), 270-285.
- Pérez, E. y Rueda, N. (Comps.). (2012). *Las metáforas: estrategias ideológicas y mecanismos de comprensión*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Lenguas.
- Pizzinato, A. (2010, enero-abril). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos. *Universitas Psychologica*, 9(1).
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pujadas Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quinn, N. (1987). Convergent evidence for a cultural model of american marriage. En D. Holland y N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 173-194). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Quinn, N. (2005). How to reconstruct schemas people share, from what they say. En *Finding culture in talk. A collection of methods*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Quinn, N. y Holland, D. (1987). Culture and cognition. En *Cultural models in language and thought* (pp. 3-42). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Quinn, N. y Holland, D. (Eds.). (1987). *Cultural models in language and thought*. Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración (Vol. I)*. México: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Salazar, T. (2013). Convergencias conceptuales entre las representaciones sociales y los modelos culturales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 77-103.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (199&). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljiba.
- Santos Lopes de Oliveira, Maria Claudia. (2006, enero-abril). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), pp. 427-436. Consultado el 15 de enero de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122091022>
- Sebastián, C. y Rosas, R. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Shore, B. (1996). *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning*. Oxford: Oxford University Press. Consultado el 3 de septiembre de 2014. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=ggpPbhcMYJIC&printsec=frontcover&dq=Culture+in+mind&hl=es&sa=X&ei=221zVOWgKsbQggSPy oH4BQ&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=Culture%20in%20mind&f=false>
- Spiro, M. (1984). Some reflections on cultural determinism and relativism with special reference to emotion and reason. En R. Shweder y R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 323-347). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Strauss, C. (1992). Models and motives En D'Andrade, R. y Strauss, C. (Comps.) *Human motives and cultural models* (pp. 1-21). Gran Bretaña: Cambridge University Press.

- Strauss, C. y Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press. Consultado el 4 de septiembre de 2014. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=tyhdo9R0cDcC&printsec=frontcover&dq=A+Cognitive+Theory+of+Cultural+Meaning&hl=es&sa=X&ei=Xm5zVPSCII7SggTntYHwCQ&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=A%20Cognitive%20Theory%20of%20Cultural%20Meaning&f=false>
- Sweetser, E. (1987). The definition of *lie*: an examination of the folk models underlying a semantic prototype. En D. Holland y N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 43-66). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Valenzuela Arce, J. M. (Coord.). (2003). *Los estudios culturales en México*. México: Conaculta-FCE.
- Villalobos Alpizar, I. (s.f.). *La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes*. Extraído el 8 de noviembre de 2014, de <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XLI/No.%20103/La%20noci%C3%B3n%20de%20intertextualidad%20en%20Kristeva%20y%20Barthes.pdf>

Anexo 1. Narrativas

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P1/Alejandro | M | 17 | Sí | No |

Mi vida en la escuela

Me llamo Alejandro Alvarado Ramírez, soy originario de La Rinconada, municipio de Bella Vista.

Les voy a contar algo sobre mi vida en la escuela.

Mi estancia en el kínder fue muy sorprendente, empecé a conocer cosas que para mí resultaban agradables y confusas. Aprendí a escribir y a leer. Cuando llegué habían muchos niños, por cierto iban a ser mis compañeros, todos estaban llorando y yo también estaba llorando. Pasaron días y días cuando un día me expulsaron por ser tan rebelde y me había dicho una vez la maestra que no subiera en la malla y yo lo hice porque arriba estaba el cable de luz, por eso me expulsaron una semana y pasaron los tres años, nos graduamos y estábamos muy felices por cursar la otra escuela. Según mis conocimientos ya estaba listo para dar el siguiente paso, la primaria. Amigos y maestros nuevos fue lo que me encontré en esta nueva etapa. Conforme iban pasando los años aprendí cosas nuevas y mejores que me servirían en el futuro.

En la primaria el primer día ya no fue costoso porque todos ya eran mis compañeros y estábamos más grandes y en el segundo grado hicimos una pirámide y se cayó un compañero y se le chispó el diente. El último año mis padres hablaron conmigo, como era el último año de primaria, que yo iba a cursar la telesecundaria, me dijeron que yo le echara más ganas porque iba a ser más costoso y con más esmero que me diera yo cuenta de mis hermanos que estaban estudiando, uno ya se había recibido de maestro, que yo le echara ganas para ser como él, porque el estudio servía mucho, que igual mi otro hermano estaba estudiando en la universidad y ya se recibió y ahora ya trabaja, él igual me da muchos consejos que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos pero hay que luchar para poder triunfar en la vida y no ser como los demás, sino ser como los que han triunfado con la escuela, así que empecé a estudiar mucho, yo creía que no iba a sacar la secundaria.

En primer grado de secundaria fue muy divertido, menos maestros y más materias. Yo le eché muchas ganas el día del examen. En el día del examen me dio mucho miedo y ese día saqué 8 en la materia de matemáticas, hasta yo me admiré. Yo muy contento cursé el segundo grado y terminé mi telesecundaria por escuchar consejos de mis hermanos, yo ya no quería entrar al telebachillerato, quería andar como otros compañeros, pasajeando en el taxi o en la camioneta, pero mi papá me dijo que si no quería estudiar allí estaba el cafetal para ir a trabajar y la verdad no quería trabajar porque estaba muy difícil y un mi amigo me dijo que yo siguiera estudiando porque era muy difícil estar en el trabajo, que mejor la escuela para ser la vida más fácil, así que decidí seguirle y no jalarle.

Al entrar a la preparatoria, fue muy extraño, ya no era aquel niño que le gustaba jugar en el receso. Este nuevo lugar era excelente, disfrutaba más de la vida, conocí a muchachas agradables de las cuales me sentía atraído, ya asistía con más frecuencia a las fiestas, conocí a mis grandes amigos a los cuales todavía los frecuento. Pero veía a los otros compañeros que andaban en sus taxis y sin ir a la escuela, así que pensaba ¿Por qué venir a la escuela?, bueno era divertido por conocer a otras personas, como las muchachas, pero las tareas eran muy difíciles.

Este fragmento de mi vida ha sido uno de los mejores. Y ahora ya estoy en el telebachillerato y ahora curso el quinto semestre, que esta escuela es mi segundo hogar y le voy a echar muchas ganas como mis hermanos lo han hecho. Mis hermanos me dicen que debo luchar para ser un profesionista. En el corto tiempo que llevo aquí me la he pasado bien, conozco a grandes personas las cuales me han ayudado mucho, pero todavía me falta un gran camino por recorrer y conocer. Seguramente será difícil y sufriré como mis hermanos, pero como ellos me dicen sólo sufriendo se consiguen las cosas. Así que tendré que luchar para conquistar mis sueños y ser como mis hermanos y recompensar a mi padre.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P2/Alexis | M | 17 | Sí | Sí |

Como salir adelante con mi estudio

En la primaria en primer grado me gustaba mucho porque cuando fue mi primer día de clases me sentí emocionado. Me gusta mucho la escuela porque nosotros ahí aprendimos muchas cosas, como leer, escribir y jugar. Agradezco mucho a mi papá porque él me apoyó para aprender a leer. En segundo grado yo ya sabía leer y escribir porque la maestra nos enseñaba muy bien y pasé al tercer grado, ahí entregaba mis tareas y cuando mi maestra se daba cuenta que yo era responsable con mis tareas la maestra nunca se quejó con mi mamá, entonces le fui echando ganas.

A mi me gustaba jugar más que hacer tarea, y luego a mi me gustaba mucho la escuela porque mis exámenes sacaba buenas calificaciones en mi examen, y mi mamá siempre decía que le echara más ganas que nunca. Obtuve primer lugar cuando sacaba buenas calificaciones, mi mamá se alegraba diciendo que le echara muchas ganas porque con sólo mi estudio puedo salir adelante, que el estudio vale mucho y esperaba como un tesoro para toda la vida, no como el dinero que se ganan los que se van al otro lado, que cuando se termina vuelven a regresar. Cuando pasé a cuarto grado yo ya sabía leer y bien, echándole ganas para quinto grado, cuando estaba en sexto estaba orgulloso porque ya iba salir de la escuela primaria. Tiempo después llegó el día de mi graduación, después entré a la secundaria, me gustaba participar en la secundaria en todo lo que el maestro me decía. La materia que más me apasionaba era inglés y en esa materia sacaba buena calificación.

Pasé a segundo grado, mi maestro que estuvo enseñando los tres años bien, era el director de la escuela. Cuando estaba en tercero, estaba muy emocionado porque iba a salir, pasaría a otra etapa de mi vida. Salí de la secundaria y entré al bachillerato con nuevos propósitos; en primer grado fue difícil, las materias se me fueron facilitando, casi no vi cosas bonitas en la escuela. Ahora estoy en quinto semestre, le doy gracias a dios por tener bien a mi familia, porque me apoyaron en mis estudios y a los que hacen posible el estudio: mis maestros, porque me han enseñado que sólo viniendo a la escuela puedo construir un mejor futuro y tener las armas para luchar en la vida.

Mi mamá me impulsa para seguir adelante, porque sólo yo puedo sacar adelante a la familia, porque soy el más grande y mis otros hermanitos no sé si vayan a poder seguir sus estudios, aunque ellos dicen que sí, que también quieren salir adelante con la escuela, pero no sé si vayan a poder, porque también están muy difíciles las cosas, de que no hay dinero y que por eso aunque queramos seguirle, pues simplemente no se puede. Por eso le echo muchas ganas, para pagar a mi familia que me ha apoyado. Y así si lo logro, tal vez pueda ayudar a mis hermanos, siempre que dios quiera, si no pues ahí nos quedaremos. De todas formas sabemos trabajar, así que también en el trabajo le echaremos ganas, nos podemos quedar de brazos cruzados porque somos hombres y tenemos que jalarle para sacar la familia adelante. Con la escuela será más fácil luchar en la vida, y tal vez si hay que sufrir para merecer, pero hay veces que de plano no se puede y así tenemos que resignarnos y agarrar el trabajo del campo, si así estamos enseñados.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P3/Amelia | F | 16 | Sí | sí |

Mi experiencia en la escuela

Cuando tenía 6 años entré a la escuela primaria. Tenía mucho miedo y nervios, pero me dio fuerzas entrar con mi hermano gemelo, Armando Velázquez. Al entrar me propuse muchas cosas, en aprender a leer, a escribir y tener buenas calificaciones; pero me gusta mucho el Español y fui la primer niña en aprender a leer, y me gustaba mucho pasar al frente a leer y era muy admirada por la maestra; pero en Matemáticas no sabía nada y apenas aprendía a sumar y restar, me acuerdo que me castigaba la profe por no aprender. En cambio mi hermano le gustaban mucho las matemáticas y odiaba el Español; al pasar al 2do año yo pasé, pero lastimosamente él no pasó de grado y yo me sentí muy triste al no estar conmigo porque yo supe leer más luego que él.

Pero mamá me motivó a seguir adelante. El 2do año tuve una maestra muy buena onda, nos regalaba dulces de Telmex; yo era su consentida, yo le tenía mucha confianza. El 3er año me fue muy bien, llevé el segundo lugar de aprovechamiento con 9.5 y mi profesora me felicitó, también mis padres se contentaron y yo fui muy feliz. El 4to grado yo era muy admirada por la profe y concursé en escolta, yo tuve un error y me sentí culpable porque llevamos el 2do lugar e iba ser 1er lugar, pero los 6 maestros me dijeron que no fue mi culpa, que todos tenemos errores, nadie es perfecto. En 5to grado me fue un poco mal porque bajaron mis calificaciones, estuvieron duras las materias, pero no bajé de 8.0.

En 6to grado me divertía mucho, pero llegó la hora de graduarme; me sentí feliz y a la vez triste dejar mi infancia, como el día de niño, las preposadas, los juguetes, etc. Y le doy gracias a Dios por haberme dado fuerzas, sabiduría en haberlo terminado, y a mis padres por su apoyo e innumerables consejos, mis maestros por sus regaños. Nunca podré olvidar mis travesuras y mis aventuras con mis amigos, quedarán grabados en mi corazón en los momentos buenos y malos.

El día de mi graduación lloré amargamente y mi tío me abrazó fuertemente; que ya estoy caminando hacia mi meta y esto sólo es un paso de mi vida, y seguir adelante, siempre la frente en alto, y me espera la secundaria, y echarle más ganas porque conoceré más cosas nuevas, más amigos, más maestros, más aventuras. Mis hermanos me motivaron, mis primos, mis tíos, y les agradecí mucho. Me dijeron que ya no es bueno quedarse así, que debemos prepararnos para ser alguien en la vida y que la escuela nos ayuda para triunfar, la escuela nos da como las herramientas o las armas para triunfar, eso me motivó así que seguí al siguiente paso.

Al cursar la secundaria fue un día muy divertido; tuve un maestro muy buena onda, el maestro Ever Víctor Bartolón nos dio la bienvenida y nos preguntó nuestro nombre y qué queríamos ser de grandes, y yo le dije que enfermera, eso ha sido mi sueño desde pequeña, me gusta mucho ayudar a las personas cuando se lesionan, primeramente Dios lo saque. Al empezar un nuevo ciclo me propuse echarle ganas y me fue bien ya que me gusta mucho la materia de ciencias; el 2do año desfilamos y salió excelente.

El 3er año me gustó mucho porque iba muy bien, de 9.5, pero no llevé ningún lugar de aprovechamiento porque había promedios más altos, por un punto sacó el 3er lugar, me sentí mal, pero en educación física me fue mal porque era floja en el deporte y mis hermanos me regañaban porque el deporte es muy bonito, ya que todos juegan.

El día de mi graduación me sentí muy nerviosa al bailar el vals; me dio tristeza al llegar a casa, me vieron triste y me dijeron que voy paso a paso avanzando para alcanzar mi meta. Mi tío me ofreció apoyarme e irme al Conalep a estudiar enfermería; mis padres dijeron que no, como soy la última de los hermanos lo sentirían mucho, yo me molesté un poco con mis padres porque sería una gran oportunidad de mi vida, pero dije, bueno, son mis padres y tengo que quedarme.

Yo le dije a mis padres que no estaba segura de entrar a la prepa y me dijeron que hablara claro: si estudiar o buscar marido, y yo dije que estudiar, aunque tuviera que sufrir. Mis tíos me dijeron que hay muchas oportunidades en la vida para estudiar, porque antes era una situación económica muy triste, la escuela era muy lejísimos, en el lugar no había carretera, y por eso se quedaron sin estudiar mis padres y mis tíos, que aunque ellos querían no podían, y ahora lo tenemos en charola de plata, hasta hay becas, por tontos los que no estudian porque el estudio vale mucho y es mejor que cualquier dinero; y ahora a sacar el telebachillerato, aunque la situación económica sea muy crítica, y debemos tomar en cuenta que ha habido alumnos que aun así han salido adelante y es el orgullo de la gente porque dicen que si no sufres no mereces.

Mis padres se sienten muy orgullosos de mis 5 hermanos que han sacado su profesión y quieren verme superar a mí también, no les gustaría verme como ama de casa y un montón de hijos; bueno, a mí no me gustaría quedarme acá, porque la vida es muy difícil sino tienes estudio aunque bueno, hay muchos que estudiaron y siguen aquí, por eso pienso entrar a la prepa aunque esté muy retirada y seguro me voy agotar mucho; bueno, eso creo, pero le echaré muchas ganas a las materias, principalmente Matemáticas, primeramente Dios, porque sin él no se puede lograr nada.

Entré al telebachillerato. El primer día de clases tenía curiosidad de cómo era y a la vez nervios, pero mi primer día fue excelente; al principio vi muy estrictos los maestros pero después les agarré confianza y son muy buena onda. Mi primer examen en Matemáticas salí baja con 6 y le conté a mis hermanos y me regañaron muy cañón porque en la secundaria iba con muchos dieces, y me preguntaron si tenía novio y yo les dije que no y me dijeron que le echara muchas ganas porque 6, 7 y 8 no es calificación, si salgo así en mi certificado con esa calificación no podré entrar en una escuela de gobierno.

Mi materia favorita es Ética y Valores, también Química porque se relaciona con medicinas y yo quiero ser enfermera y lo voy a lograr mi carrera, aunque tenga que sufrir. En el 1er semestre mi promedio fue 8.2; el 2do semestre fue 7.7, bajé mucho; ahorita curso el 5to semestre, me propuse subir de promedio y lo haré. No defraudaré a mis padres, porque ellos dicen que tienen esperanza en mí y voy a salir adelante y concluir con mi carrera de enfermería; ya teniendo mi profesión, primeramente Dios, apoyar a mis padres que se lo merecen por el apoyo que me han dado, y seguir luchando siempre para ser alguien en la vida.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P4/Araceli | F | 17 | Sí | No |

Mi vida en la escuela

Cuando muy entré a la escuela primaria, después de haber cursado un año de kínder, recuerdo que tenía miedo porque no sé cómo me iba a ir; poco a poco me acostumbré y nunca falté a la escuela. Desde niña me gustaba ir a la escuela, aunque no me gustaban algunas materias, pero siempre le echaba ganas, hacía un esfuerzo aunque esas materias no me gustaban, pero tuve un buen promedio cuando salí de la primaria. Al salir de la primaria ya no quería seguir estudiando mi telesecundaria, creo que era mejor casarse, pero gracias a mis padres y mis hermanos que me dieron consejos y ánimo para que yo entrara a la telesecundaria, y no terminara como algunas vecinas, cuidando hijos y maridos borrachos y fue así como entré a la escuela telesecundaria, y al entrar en el primer año me propuse seguir hacia adelante y no recordar mi pasado, lo que yo había pensado, porque gracias a Dios tengo el apoyo de mis padres y mis hermanos, que siempre me dicen que le eche ganas porque con la escuela vale mucho y como dicen por ahí la educación es un tesoro y solo estudiando podremos cambiar nuestra vida, aunque sentía muy aburrida la materia de inglés, la cual no me gustó.

Estando en la escuela siempre luché por no faltar y para cumplir mis tareas, porque sabía bien que si faltaba perdería mis firmas y algunas tareas, si iba a faltar bajaría mis calificaciones. Cuando ya faltaban pocos meses para que saliéramos estaba triste porque tendría que dejar a mis maestros que fueron para mí mis segundos padres, pero a la vez estaba bien contenta porque iba a entrar a nivel más que es el telebachillerato, que para mí es un nivel más donde más esfuerzo iba a poner y a prepararme para que yo siga estudiando, luchando con más fuerza para ser alguien en la vida.

Cuando yo entré las primeras semanas lo sentía bien pesado, porque la escuela está bien lejos de donde yo vivo. Pero luego pensé que talvez caminar tanto tiempo todos los días era un sacrificio que tenía que hacer para poder lograr lo que quería, si quería merecer una buena vida tenía que sufrir para lograrlo. Mi meta es seguir estudiando aunque mi escuela esté lejos de mi casa, pero poco a poco me fui acostumbrando a caminar del diario, aunque cuando muy empecé los primeros semestres tenía malas calificaciones, pero ahora estoy cursando quinto semestre y me he propuesto echarle más ganas y mejorar mis calificaciones, aunque ando sintiendo unas materias muy pesadas, lo que es matemáticas y física, pero basta que le ponga atención a esas clases y empeñarme en esas materias para así mejorar, y para cuando termine ese semestre tenga buenas calificaciones y para que vea cómo van a estar mis calificaciones para que en último semestre le eche más ganas.

Mis amigas y yo queremos físico-matemático, pero también queremos químico-biológico, pero aún nos queda un semestre en el cual nosotros vamos a decidir qué carrera vamos a querer, pero más nosotros queremos químico-biológico, porque con esa carrera podemos estudiar lo que es enfermería y esa carrera quiero estudiar cuando yo salga del telebachillerato, si Dios así lo permite, y si no, pues a cuidar hijos, decimos nosotras, que así es la vida. Cuando yo salga seguiré estudiando para que un día pueda sacar a mi familia adelante y pueda sostenerme yo misma. Es lo poco que pude recordar y escribir acerca de mi vida con relación a la escuela, que es muy valiosa y debemos respetarla aunque sea humilde porque solo así seremos alguien en la vida.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P5/Bersaí | F | 17 | Sí | No |

Mi vida y la escuela

Hola, me llamo Bersaí y les hablaré sobre mi vida y la escuela. Tal vez no pueda hablarles de todo lo que he vivido estos 16 años de vida que llevo en este mundo, pero sí voy hablarles sobre lo más importante para mí: la escuela. Tenía 6 años cuando entré a primer grado; tenía miedo de ser rechazada por mis nuevos compañeros, a no conseguir amigos, pero fue todo lo contrario: conseguí muchos amigos y nuevos maestros que me brindaron su apoyo y cariño como si fueran mis padres. Fue un año de mucho éxito para mí, conocí y aprendí nuevas cosas gracias a Dios, familia y maestros.

Así pasaron los años, hasta que llegué a sexto grado; sabía que era el último año de primaria y que todo iba a ser diferente, fue una etapa de mi vida muy importante y viví ese año como si hubiera sido el último de mi vida. Me gustaba mucho asistir a clases, tenía un buen promedio, desde el primer año que inicié, hasta el último año, siempre aparecía en el cuadro de honor, pero nunca saqué el 1° lugar, siempre quedaba con 2° o 3° lugar, pero para mí era mucho porque no todos podían estar ahí.

Pero gracias a Dios todo salió bien. Mi último año fue inolvidable, logré salir de la primaria con un promedio de 9.1; con mucho esfuerzo y apoyo, salí sin problemas, pero sabía que iba a cruzar otra etapa de mi vida, donde nuevas cosas, experiencias, me esperaban. Me sentía como el primer día que asistí a la escuela primaria, donde todo ya no iba a ser igual como antes, pero, gracias a Dios, todo logró salir muy bien; conocí nuevos compañeros donde juntos compartimos ideas, experiencias y muchas cosas más. Mi primer año estuvo bien, aunque un poco difícil, pero pude superarlo porque pensaba que para salir adelante y ser alguien en la vida había que sufrir y que estudiando podría lograrlo. Pasé a segundo año, ese año o esa etapa de mi vida fue donde yo realmente pensé y reflexioné que la vida no depende de los demás, sino de uno mismo, en cómo nos comportamos, qué ejemplo damos, todos los seres humanos siempre optamos por andar por otro camino que aparentemente para nosotros es bueno, pero la verdad es sumamente insensato-malo. ¿Por qué pensé esto?, se preguntarán: yo quería ser mejor, tanto como estudiante, quería que mis padres se sintieran orgullosos de mí porque ellos se esforzaban y se siguen esforzando para darme la mejor educación y yo no ponía de mi parte, pero reflexioné que si seguía así nunca llegaría a ser grande, no de tamaño si no de capacidad, por eso tenía que echarle más ganas y seguir en la escuela, porque eso es lo más mejor y lo que llena de orgullo a los padres, yo no podía ser como los demás, que se dan por vencido y no pueden ser alguien la vida.

Ese año fue muy bonito: logré un buen promedio, me esforcé más y cuando ya casi terminaba el año me sentí orgullosa de mí misma y de cuánto me había esforzado. Terminé el año para cruzar a tercer grado de secundaria, estaba feliz porque sabía que pronto llegaría a la prepa. Ese año fue de gran éxito también para mí porque recibía el apoyo de Dios, de mis padres y maestros, siempre se esforzaron por darme la mejor educación; gracias a su apoyo logré terminar la secundaria y llevarles un reconocimiento de 2° lugar, miraba la alegría de mi madre en su rostro y de mi padre, y me decían que estaban muy orgullosos de mí y que siempre estarían conmigo apoyándome. Yo me pregunté en ese momento ¿cuándo yo era niña siempre soñaba estar en este lugar donde ahora me encontraba?, y dije “gracias, Dios, porque nunca me dejaste. Ahora te pido que me ayudes y me des la

capacidad de seguir adelante, de alcanzar mis sueños, mis metas”. Y cierto, Dios me dio la oportunidad y la capacidad de entrar a la prepa. Fue un 9 de agosto que pisé por primera vez ese lugar, me sentía aún más nerviosa de lo que estaba cuando entré por primera vez a la escuela primaria, pero sabía y estaba segura de que todo iba a salir muy bien y, cierto, fue un éxito; no puedo negar que hubieron algunos problemitas, pero no me di por vencida, aunque ya no era igual como la secundaria: teníamos nuevos maestros, más tareas por hacer; pero, como lo había mencionado antes, no debo darme por vencida, terminé el año con un promedio de 9.1.

Ahora me encuentro en 3° año, no puedo negar que me está yendo muy bien porque me he llevado de consejos de mis padres y hermanos, que me dicen seguido que hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante y no ser como los otros, que sólo con la escuela podremos cambiar y ser alguien en la vida. Aunque muchos digan que la mujer sólo sirve para ama de casa, yo digo que no, que no todos tenemos el mismo pensamiento, una cabeza es otro mundo. Yo como mujer que soy me he trazado metas, que nunca debo hacer caso a las personas que sólo desean el mal para mí. Eso dicen mis hermanas también, que no se dejarán caer, que lucharán por salir adelante en la escuela porque en estos tiempos sólo estudiando se puede mejorar y no seguir tan bajo. Un día sacaré a mi familia adelante y de la situación económica, lo lograré, pero siempre en cuando en primer lugar a Dios, porque él es el único dueño de mi vida y de todo, y sé que sin él no puedo seguir adelante. Él guiará mi vida, donde sepa mejor, si sigo estudiando bien, y si no es decisión de Dios.

Tú que estás leyendo este proyecto de vida, tal vez no todo está escrito en este papel, sólo de una de las cosas más importantes para mí, la escuela, dale gracias a Dios que te tiene en ese lugar donde ahora te encuentras, porque gracias a él tú estás ahí, no es un regaño sino es la verdad.

Me cuidaré y le echaré ganas, estudiaré y cada día seré yo misma, una de las mejores mujeres, es tener éxito en mi propia casa, comunidad y principalmente como hija de Dios.
¡Estudiaré y me prepararé y mi oportunidad algún día llegará de ser alguien en la vida!
¡Que Dios les bendiga!

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P6/Celia | F | 17 | Sí | No |

Mi vida y la escuela

Mi primer día de clases conocí nuevos compañeros aparte de los que ya conocía; no recuerdo bien el día, ni la hora, ni la fecha, pero lo que recuerdo es que me fue muy bien. Recuerdo que entró la maestra, que se llama Sara, quien nos iba a enseñar; se presentó y dijo que nos iba apoyar en todo y luego nos puso unas cuantas tareas y acabamos y lo fuimos a entregar, y fue así como se fue pasando el día y cuando sentí ya habíamos salido. Llegué a mi casa muy contenta porque me fue muy bien mi primer día de clases.

Recuerdo que iba constantemente, nunca faltaba, hacía toda mi tarea que me dejaban, aunque algunas tareas no las entendía, pero recuerdo que mi mamá le decía a mis hermanos más grandes que me ayudaran: ellos me decían cómo hacerlo y yo lo hacía; fue como pasaron dos años, la maestra miraba quiénes no habían aprendido a leer y éramos cinco que no sabíamos leer y la maestra se le ocurrió decir a las mamás de mis compañeros que una hora mínima nos iban enseñar a la escuela y dijeron todas que sí, estaban de acuerdo. Así fue como mi mamá llegaba diario a la escuela a enseñarme, con conos de huevo, los recortaba y pegaba un papel en la parte de arriba y mi mamá se encargaba de ponerle letras en la parte de arriba. No recuerdo bien cuántos meses estuvo yendo mi mamá a enseñarme a la escuela, pero después dejó de ir porque ya se había aburrido y yo no había aprendido a leer; poco después aprendí a leer y me sentía muy contenta porque al fin podía leer.

Así fue como pasaron los cinco años de primaria... un poco complicado, pero pasaron; “al fin”, decía yo porque ya estaba de sexto, o sea el último año, en lo cual decía yo que le iba a echar muchas ganas para salir con un buen promedio. No importaba el tiempo de lluvia, yo asistía a clases, hacía todas las tareas y todas las actividades que me dejaban, porque no podía fallar a mi mamá. Tenía que echarle ganas y luchar muy duro a veces contra mi pereza para poder seguir en la escuela, ya que sólo así podía yo ser alguien y no seguir o terminar como los demás. Fueron pasando los días, los meses, cuando llegó el mes de julio; mi maestra empezó a organizar lo de la clausura, aun todavía no lo podía creer que iba a salir de la escuela primaria Amado Nervo, porque así se llama la escuela; recuerdo que salí con un promedio de 8.2, aunque no era un buen promedio, pero al final de cuenta ese fue el promedio que pude tener. Entré a la secundaria un 18 de agosto, pero yo misma me motivé y dije “estoy cursando un ciclo; más empeño y esforzarme un poco más; no me dejaré caer y me levantaré para luchar y seguir estudiando, seguir la escuela como dicen mis padres”, aunque no iba ser fácil porque eran un poco complicadas algunas materias, pero con la ayuda de Dios lo podría lograr.

La materia que más me gustaba era ciencias porque habla de los organismos y de las enfermedades contagiosas, me gustaba esa materia porque soñaba o sueño ser enfermera. Para mí la escuela significa venir a aprender, ponerle interés, aprender una buena educación y estudiar una carrera, porque la escuela es el camino para seguir adelante. Mi mamá siempre me dice: “si quieres seguir estudiando tienes que echarle ganas y no reprobar, tienes que luchar duro porque sólo siendo la mejor alumna podrás seguir estudiando y no terminar aquí nomás, sin hacer nada”, aunque reprobaba algunas materias, pero con las tareas las pasaba; llevaba un promedio de 8.5 y todos los tres años que estudié en la

secundaria mi promedio fue de 8.5, desde primero hasta tercer grado. Salí de la secundaria y entré al bachillerato, y mi papá siempre me decía que mi vida tiene un mapa donde se presentan muchos caminos, pero los caminos nos guían hacia un futuro, y que la escuela es el mejor camino para ese futuro, porque podemos tener otros caminos pero serán difíciles y quizás no me lleven a un futuro mejor, porque puedo terminar como ellos, de campesinos y amas de casa; Así que decidí seguirle con más fuerza para ser alguien en la vida.

En primer año de bachillerato fue un poco aburrido porque era una escuela nueva para mí: nuevos compañeros, nuevas maestras... todo era nuevo. Como quien decir que mi vida dio un cambio nuevo a partir de ese momento. Entramos al salón, para mí era extraño porque nunca había conocido; era un poco aburrido porque había mucho mosco y mucho frío, estaba feo; decía yo así porque no me había acostumbrado, pero ahora que ya me acostumbré no digo así, está bonito y aunque no es tan importante que la escuela esté bonita, lo importante es que tengas una buena capacidad para todo, porque de qué te sirve que entres a una buena escuela si no tienes suficientes ganas o ánimo de seguir adelante. A pesar de todo lo que yo pensaba, dije “tengo que seguir adelante, tengo que luchar y no defraudar a mis padres; tengo que ser alguien en la vida”; el primer semestre no me fue tan bien que digamos porque reprobé tres exámenes, aunque recuerdo que las materias no estaban tan difíciles, si no que yo no le había puesto mucho interés; pagué los exámenes, en total fueron 330 pesos, pero a mí no me importó pagarlo porque quiero seguir adelante, aunque mi papá dijo que no era el caso estar pagando, pero yo le dije que yo lo iba a pagar con mi dinero y que él no me iba a dar, y le dije que era la primera y última vez que iba a reprobado; mas sin embargo le volví a fallar por segunda vez porque reprobé 6 exámenes en el segundo semestre.

Yo ya estaba pensando que terminaría casándome y con todos mis hijos. Mi papá me dijo que de plano conmigo no contaban para nada, que a lo mejor mi hermanita sí era más responsable. Mi hermanita Yorleni dice que no quiere quedarse atrás, que luchará para seguir estudiando y que si yo no puedo sacar adelante a mi familia que ella sí lo hará. Me sentí muy mal y me decepcioné tanto de mí misma porque no puse de mi parte, lo único que yo pensaba en ese momento era dónde iba a conseguir el dinero, pero mis demás compañeros estaban en la misma situación que yo, porque habían reprobado, pero me preguntaban si iba a pagar, pero yo estaba segura que sí, no me importaba prestar dinero, o hacer lo que tuviera que hacer, lo que yo quería era entrar a la escuela, aunque no tenía porque había reprobado, pero era lógico porque aún no le había puesto interés a mis estudios, aunque yo decía que sí.

Ahora me encuentro en el último año y ahora sí le estoy poniendo mucho empeño, porque no es el caso de estar pagando, pero este año sí me esforzaré para seguir hasta donde Dios quiera. Gracias a Dios empecé muy bien y quiero seguir adelante, lucharé con todas mis fuerzas y todas las mateas que tengo trazadas yo sé que voy a lograrlas porque sé que sólo con la escuela saldremos de donde estamos; sino sigo estudiando seguramente seguiremos tan hundidos y yo no quiero eso para mi familia. Le echare las ganas y aunque sufra sacaré a mi familia adelante, confío en Dios, en mí misma y familia.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P7/Darinel | M | 17 | Sí | Sí |

Mi vida en la escuela

Primeramente mis papás me llevaron el primer día de clase al kínder y pues yo me sentía solo, raro, no conocía a nadie, pensaba que no iba a conocer a alguien, y al día siguiente ya conocía a algunos compañeros y así me la llevaba. Ya no me daba el miedo que tuve al principio porque ya tenía compañeros con quien hablar y pues, en hora de clase, nos poníamos a jugar y nos subíamos arriba de la mesa y a tirar bolitas de papel a mis compañeros o si no a mi maestra, pues así era yo de rebelde, y nos llamaba a traer a nuestros papás y llegando a la casa mi mamá me regañaba y me daba mis chingadazos con cinturón o sí no con cable, y pues no obedecía, seguía haciendo lo mismo. Era muy inquieto y cuando llegaba a la escuela hacer más travesuras, a cualquiera hacía. A veces con mis compañeros jugábamos de pistola, matarnos entre nosotros mismos de mentira o sino de la botella, y hubo el momento en que yo iba a dejar esta escuela y cursar a otra escuela que sería la primaria.

Pasó un mes en que dejé el kínder y pues yo iba a entrar en la primaria, mi primer día de clases se me hizo fácil porque ya iba solo a la escuela, ya no era necesario que mi mamá me fuera dejar. Y pasaron días y conocí amigos y así. A veces en hora de receso con el profesor de educación física nos ponía a correr en la cancha o si no a jugar fútbol, me la pasaba chido, y nos ponía a jugar fútbol con otros compañeros de diferente salón y siempre cuando jugábamos teníamos que pelearnos con ellos y nos llevaban a la dirección, mandaban a traer a nuestros papás; así era yo en la primaria. A veces salíamos de clase escondidos del profesor porque me aburría estar en clase porque me iba a jugar máquina; ahí me la pasaba todo el día con mi amigo. Llegando a la casa mandaban un papel en que yo no estuve en hora de clase, me daban mis chingadazos y pues fue todo lo que hice en la primaria.

En la secundaria cuando llegué el primer día de clase nos presentamos todos y, pues, me puse a charlar con otros compañeros para hacer amistad con ellos. Al día siguiente empezábamos a platicar de la escuela, así ya teníamos confianza, nos poníamos hacer relajo, a rayar la pared, sino la paleta de la silla. Tuve un amigo que se llamaba Bili, era mi mejor amigo porque nos valía; nos salíamos de clase; nos íbamos a jugar Xbox todo el día; llevábamos sabrita, refresco, etc. Así éramos muy rebeldes, hacíamos cualquier cosa porque era el que se animaba a hacer esto. Al otro día, a veces en clase no poníamos atención al profesor, nos sacaban de clase por estar riendo. Cuando teníamos hora libre jugábamos fútbol con la plebe o sino con las chamacas y pues fue la escuela en la que yo me la pasé muy chido y así fue todo lo que hice en secundaria.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P8/Elisa | F | 17 | Sí | No |

La importancia de la escuela en mi vida

Mi vida en la escuela no ha sido excelente pero tampoco ha sido horrible, porque en ella he vivido y aprendido muchas cosas; puedo decir que es mi segundo hogar. Mi primer día de clases en preescolar no lo recuerdo, pero como todo niño (a) sentimos temor y no queremos separarnos de mamá, pero después de unos días nos acostumbramos y hacemos amiguitos, aprendemos juegos que hasta hace unos años dejamos de jugar. Tres años pasaron rápido; estaba por comenzar la primaria y estaba emocionada, muy feliz porque tendría nuevos maestros, pero recuerdo que mis hermanos decían que los maestros eran malos, yo diría que fue todo lo contrario porque ellos eran muy buenos, les tuve mucha confianza en especial con la profe Sara, porque ella se portó muy amable y me trataba muy bien, recuerdo que le decía mamá. Durante esos 6 años que compartí con maestros, compañeros, amigos aprendí muchas cosas las cuales me han ayudado a construir mi futuro. También me propuse terminar con buenas calificaciones y lo logré con mucho esfuerzo y dedicación. Aunque estaba triste porque dejaría a mis maestros y comenzar una nueva etapa para mí era algo difícil, tal vez porque vería nuevos rostros y nuevos profesores.

Recuerdo que el primer día nos presentamos, dijimos nuestro nombre y los planes que teníamos para el futuro. Algunos dijeron que querían estudiar para maestros, licenciados, y algunos dijeron que no pensaban seguir estudiando, que sólo terminarían la secundaria y fue así como comencé mi primer día de clases, pero tuve que ponerle mucho empeño para poder tener éxito, luchar fuerte y salir adelante y ser alguien en la vida. Gracias a Dios que me ha dado unos buenos maestros quienes nos han tenido paciencia y nos han dado consejos; ellos son también como nuestros padres porque siempre quieren lo mejor para nosotros. Recuerdo que el profe siempre nos decía que nunca nos quería ver como amas de casa y a los hombres trabajando en el campo como animales, y que valorem lo que nuestros padres hacen para darnos lo mejor porque no quieren que pasemos por lo que ellos han pasado. En ese primer año tuve muchas experiencias desagradables porque nuestras compañeras nos hacían cosas que ya no las soportábamos, nos ponían apodos, pero en segundo todo fue diferente porque todas nos comenzamos a llevar súper bien, pero en ese año, un 17 de septiembre del 2011, me pasó algo horrible, mi padre falleció, lo recuerdo como si hubiera sido ayer; fue muy doloroso y me duele tanto su partida porque nunca voy a encontrar en el mundo a una persona como él. En esos meses descuidé mis estudios porque no sentía en mí esa motivación de estudiar.

Pero después me puse al corriente y seguí luchando y gracias a Dios volví a mis calificaciones como antes; a pesar de todo, me esforcé y terminé mi segundo grado con un promedio de 9.5 con primer lugar, me sentí motivada, así que en tercero le eché más ganas para que pudiera ingresar al telebachillerato con buenas calificaciones y lo logré. Ahora estoy en el telebachillerato aunque he descuidado mis estudios, no quiero seguir así porque sé que si no me empeño en mejorar nunca voy a salir adelante, voy a permanecer estancada y no podré sacar adelante a mi familia, sino lucho con fuerza no podré ser alguien en la vida y no quiero ser como los demás.

Me propuse a mejorar este semestre y parece que por ahora voy bien, aunque veo complicado matemáticas y física, pero física me gusta más que otras materias. Cada día que

asisto a la escuela me doy cuenta de la mucha importancia que tiene en mi vida porque me ha ayudado a descubrir grandes cosas que en mi infancia yo no sabía, porque me da las armas para luchar en esta vida y porque me dará las herramientas para construir un mejor futuro y sacar delante a mi familia. Sé que tendré que luchar duro y sufrir talvez muchos sacrificios, pero si Dios lo permite terminaré mi carrera. Sobre todas las cosas agradezco a Dios por permitirme llegar hasta este nivel porque si no hubiera sido por Él no estaría aquí, si Él no me diera las fuerzas para luchar ya me hubiera dado por vencida; también doy gracias a mi madre por todo su esfuerzo y dedicación; y gracias a su apoyo voy a salir adelante y lograr una profesión.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P9/Elí | M | 17 | Sí | Sí |

Mi vida en la escuela

Mi vida en la escuela empezó un poco triste porque no entré en preescolar porque mis padres decidieron llevarme con ellos fuera del estado, pero ellos se preocupaban por mí porque cada tarde después que regresaban de sus trabajos ellos me enseñaban a leer, escribir y a dibujar. Poco después cuando yo tenía 6 años de edad regresé a mi estado y a mi comunidad; después de 2 semanas, tuve que entrar a la primaria.

El primer año de primaria recuerdo que fue para mí un poco duro, así como para todos tenía que ser, porque mis padres se encontraban lejos de mí y porque no conocía a nadie, ni a mi maestra ni a los demás. Entré como casi todos mis compañeros, derramando lágrimas y queriendo regresar a mi casa, después fueron pasando los meses y me fui acostumbrando con mis compañeros, que ahora son mis amigos, y mi maestro y también con los demás. Durante el tiempo en la primaria tuve muchas experiencias. En mis calificaciones no iba tan bien pero tampoco mal porque mis promedios eran de 8.0 a 8.5. Siempre en los recreos jugábamos con mis amigos detrás de los salones. Nosotros inventábamos nuestros propios juegos o si no nos poníamos a platicar o convivir. Siempre nos poníamos de acuerdo y desayunábamos todos juntos. En ese año todavía no daban desayunos escolares, así que cada uno llevaba su desayuno y lo uníamos todo, también llevábamos un reproductor de música y ahí nos sentábamos a escuchar. Sólo una compañera llevaba su desayuno y compartía con nosotros o si alguno no llevaba, compartíamos para que todos estuviéramos unidos. Mi maestra, que no recuerdo cómo llevaba por nombre en primer año, no duró mucho tiempo porque se tuvo que cambiar, así nosotros esperábamos a un maestro nuevo que poco después llegaría.

En segundo año casi fue lo mismo porque eran los mismos compañeros. Recuerdo que a excepción de 4 más que se quedaron reprobados y se unieron a nuestro grado en ese tiempo ya conocíamos más las zonas de la escuela, así que ya jugábamos con más libertad, porque ya habíamos estado un año ahí. Nuestra maestra en segundo grado recuerdo que tenía por nombre Sara de Jesús Guillén. En tercer grado no recuerdo quién era nuestro maestro. Todos los jueves salíamos a educación física y siempre el maestro formaba dos equipos de hombres y dos equipos de mujeres. Nuestro equipo siempre cuando jugábamos los contrarios peleaban con nosotros y las mujeres también hacían lo mismo, sólo porque nosotros siempre éramos mejores que ellos. A esa edad las autoridades de la clínica de nuestra comunidad llegaban a vacunarnos para cuidarnos de enfermedades. Recuerdo que un compañero cuando le decían que ya estaba la enfermera en la escuela se escondía o se salía del salón y si no le daba tiempo se ponía a llorar y le daban un dulce para que lo pudieran vacunar.

En cuarto grado por primera y última vez saqué el cuarto y en ese tiempo reconocían ese puesto y yo aparecí en el cuadro de honor. Cuando daban desayunos escolares siempre había de faltar un compañero que no llevaba cómo recibir su desayuno y nos prestábamos entre nosotros, a mí siempre me gustaba y me gusta andar con un amigo que se llama Alan, todos son mis amigos pero antes sólo nosotros dos nos juntábamos. En quinto año fuimos a los eventos deportivos y la segunda vez fue en sexto grado donde logramos ganar el primer lugar siendo la escuela más competente a nivel Sierra. Dos

semanas después fuimos a participar a Frontera Comalapa, allá quedamos en el tercer lugar. En sexto año convivimos más con mis compañeros y compañeras, ya que estábamos cerca de abandonar la primaria. La experiencia más bonita fue cuando fue el día que nos graduamos, ese día todos estuvimos muy nerviosos terminando el acto de clausura nos despedimos todos y sabíamos que algunos nos volveríamos a ver en la secundaria y otros no.

El primer día en la telesecundaria fue un poco más diferente porque ya no tenía temor porque ya estaba algo grande, pero sí desconfianza porque igual no conocía a ningún maestro sólo a uno pero porque es mi tío. Semanas después nos fuimos acostumbrando al nivel de la telesecundaria porque no era fácil porque son nuevos libros, nuevas actividades y fuimos tomando confianza con los maestros, igual en mis calificaciones iba normal con promedio de 8 a 9. Poco después pasamos al siguiente grado que es segundo. El maestro que nos enseñó en primer grado nos enseñó en segundo. En segundo estábamos más experimentados porque ya habíamos estado un año y conocí a nuevos compañeros que entraron en ese grado, aprendí nuevas cosas, nuevas experiencias.

En tercer grado nuestro maestro era el mismo que los dos años anteriores. Nosotros ya nos sentíamos más confiados porque ya llevábamos dos años de estar en esa institución. Yo ya había participado en los dos años en los eventos deportivos así que por última vez fuimos. Esa vez no destacamos en ningún lugar, pero nos fuimos conscientes que cometimos muchos errores. Poco después se acercaba el fin del ciclo y nosotros estábamos muy contentos pero a la vez muy tristes porque ya íbamos a terminar la secundaria. El día de la clausura fue muy bonito; terminado todo sabíamos que íbamos a seguir adelante.

En el primer año de telebachillerato fue más diferente porque ya sabíamos que era una prueba más dura y que iba a ser difícil, sin embargo tenemos que superarla si queremos ser mejores, sino pues tenemos que quedar como burritos, trabajando en el cafetal nomas para comer, porque si no te preparas no eras nadie en la vida, solo estudiando es que puede ser alguien. En el 1er semestre reprobé 1 materia; en segundo igual 1, bajaron mis calificaciones y en esta etapa que curso, que es 5to semestre, voy muy mal pero le voy a poner todo el interés y le voy a echar muchas ganas para mejorar y seguir adelante, después le cuento lo demás.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P10/Joaquín | M | 17 | Sí | No |

Mi vida en la escuela

Mi primer día de clases creo que me fue mal, aunque tenía miedo porque era mi primer día de clases; me daba un poco de temor para hablar con los maestros, pero me fui acostumbrando. Para mí mi escuela era muy importante porque mi escuela era muy humilde y de tabla y estaba muy retirado, no había casas cercano; cuando llovía se hacía lodo en el camino y tenía que irme por todo el cafetal. Llegaba con los guaraches llenos de lodo y la ropa sucia mojada, pero lo importante era llegar a la escuela, porque si poníamos de pretexto la lluvia y el lodazal nunca podremos salir adelante y ser alguien en la vida. Bueno yo a veces si me quería quedar en la casa porque miraba afuera y toda la nube estaba en el suelo, había frío y estaba lloviznando, sólo acordarme del lodo me daba ganas de no ir. Pero mi mamá me regañaba y me decía que tenía que ir, que había que sufrir si queríamos salir adelante y merecer algo mejor, que si no, que mejor fuera a la milpa o a traer leña, así que mejor me iba a la escuela, aunque fuera batiendo lodo.

Luego hicieron una carretera cuando toda el agua llegaba en donde estaba la escuela y se llenó de lodo que llegó 4 metros de hondo y los padres de familia se pusieron de acuerdo para prestar una casa con un señor y así recibimos clases. Terminé mi primaria, pero cuando salí fue el día más triste de mi vida porque no hicieron clausura, el motivo es que no éramos muchos. Luego me vine a estudiar a Rinconada, que era la secundaria, aunque me costó agarrar amistad; luego le puse interés para una buena calificación, aunque era de 8.0 a 8.5, pero hubo una vez que bajé de promedio cuando estaba en el 3er grado, pero le puse muchas ganas para mejorar mi promedio y al final obtuve un promedio de 8.6.

Cuando salí fue el día más alegre de mi vida, me sentí contento porque nunca me imaginaba cómo era una graduación; ese día me sentía contento porque nunca me lo imaginaba cómo iba pasar. Luego seguí estudiando el telebachillerato, me dio gusto al estar en un nivel más, a veces es difícil y a veces es fácil, pero mis tíos siempre me dicen que eche muchas ganas a mi estudio y que no vaya a salir igual que ellos, que se matan trabajando como animales en el lodo, con lluvia y sufriendo tanto por conseguir unos pesitos.

A mis tíos los quiero mucho porque siempre me dan consejos, en especial a mi abuelito porque siempre me dice que yo siga adelante. Ellos creo que tienen mucha razón, yo quiero seguir estudiando para así ganar una meta, pero me dice que para seguir estudiando en la universidad hay que tener un buen promedio, que sea alto, y quiero echarle ganas en este tiempo que me quedan y quiero mejorar una calificación más alta, quiero ser alguien en la vida, ser un triunfador y a mi Dios le pido que me dé la vida, la salud y todo para seguir adelante en mis estudios... quiero lograr mi meta y un día regresar con mi cara en alto para poder ayudar mi familia. Sé que será difícil pero tendré que luchar duro para poder ser alguien en la vida, sólo estudiando podré sacar a mi familia.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P11/Jordan | M | 17 | Sí | Sí |

Mi vida en la escuela

Les contaré algo de mi vida en la escuela. Todo empezó cuando tenía que entrar al jardín de niños, aún tenía dos años, mi familia decidió apuntarme porque ellos tenían que realizar muchas cosas por lo cual decidieron meterme al jardín de niños a los dos años. Aún recuerdo mi primer día de clases, para mí fue muy divertido porque teníamos que hacer dibujos y pintar algunas cositas y también recuerdo cuando jugábamos fútbol, y así fue pasando el tiempo.

Cuando llegó el momento de tener que dejar el jardín de niños todos mis compañeros estaban felices, cuando llegó el momento de nuestra clausura yo no quería presentarme porque me daba miedo bailar el vals, mis compañeros me animaban, mas sin embargo decidí presentarme y cuando llegó el momento del vals sentí un gran miedo que no tuve que bailar solamente me quedé observando como mis compañeros bailaban el vals.

Llegó el momento de entrar a la escuela primaria y yo con unas ganas de llorar porque tenía mucho miedo, cuando llegó el primer día de tener que ir a la escuela primaria tuve que fingir una enfermedad para no ir a la escuela, pero como sabían que yo no quería ir a la escuela no me creyeron y me tuvieron que mandar a la fuerza. Cuando llegué al portón de la escuela comencé a llorar, cuando entré al salón sentí un gran miedo, pero cuando llegaron los demás compañeros me alegré mucho. Fueron pasando los tiempos y como veía que todo andaba muy bien me acostumbré y casi ya no me gustaba faltar a la escuela, pasé al segundo grado y mi primer día de clases fue muy bien porque ya no tenía miedo y ya no tuve que llorar, desde chico me ha gustado jugar fútbol.

Pasé al tercer grado y aún recuerdo que los maestros organizaban eventos deportivos, los maestros organizaban partidos de fútbol en la escuela para ver quienes jugaban mejor y seleccionaban quienes tendrían que ir, fueron pasando los días y cuando llegó el momento en que los maestros tenían que nombrar a los seleccionados y cuando nombraron mi nombre me alegré mucho. Los tiempos fueron pasando y pasé a cuarto grado, quinto y sexto. Cuando estaba en sexto fui comprendiendo las cosas y todo andaba muy bien, tal vez no con buenas ni malas calificaciones pero todo marchaba bien. Cuando se acercaba el tiempo de abandonar la escuela primaria para pasar a la telesecundaria mis compañeros y yo nos poníamos a pensar si estaba tan difícil la secundaria. Cuando llegó el tiempo de la clausura mis compañeros y yo estábamos tan nerviosos, y cuando el programa se había terminado me puse tan feliz pero a la vez tan triste porque tenía que dejar a mis maestros.

Cuando llegó el primer día de clases en la telesecundaria fue bien porque conocí a nuevos amigos, a mis maestros, todo marchaba bien en mis calificaciones, a mí me gustaba participar mucho en comedias y en bailables, fue pasando el año y tuve que pasar a segundo grado de secundaria, fue muy bien porque agarramos la confianza de los maestros y de las materias. Pasé a tercer grado y fue en ese año en que tuve problemas en mis calificaciones y sentí un gran cambio en mí porque ya no me gustaba hacer las cosas que al principio me gustaban, por ejemplo ya no me gustaba salir en bailables y casi ya no me gustaba participar en las demás actividades.

Llegó el momento en que teníamos que salir de la secundaria y pasar a otro paso más que era entrar al telebachillerato. Cuando llegó ese momento yo sentía un poco de

miedo al pensar que con mi comportamiento iba a tener tantos problemas pero decidí comportarme bien, pero creo que no funcionó porque hasta la fecha aún sigo siendo un poco inquieto y quiero agradecer a mis maestros por tener que soportarme. Y ahora que estoy en este semestre quiero asegurarme de que las cosas vuelvan a ser como antes, lo primero que quiero es mejorar mis calificaciones y mi comportamiento. Y como dicen mis tíos: “sufrir para luego gozar”...

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P12/Mauricio | M | 18 | Sí | Sí |

La escuela en mi vida

Todos mis amigos empezaron en el preescolar, excepto yo. Me decía mi mamá que no quería ir, entonces pasaron los años y veía a mis hermanos ir a la escuela, dice que le dije a mi mamá que quería ir a la escuela porque ya tenía seis años, entonces fui. No recuerdo muy bien, pero nadie recuerda el primer día de clase porque nuestra mente no es largo plazo como ahora. Mis padres me apoyaron, gracias a Dios. Pasaron los años hasta el tercer año que reprobé, pero me decía mi mamá que no me diera por vencido, que le podía echar ganas el otro año, entonces entré el año siguiente con nuevos compañeros porque repetí año y una nueva maestra porque la antigua se fue de intercambio no sé a dónde. Luché con ganas y pasé a cuarto, entonces sin darme cuenta ya estaba en quinto de primaria con un nuevo profesor y lo crucé; ya estaba en 6 de primaria con el mismo profesor y los mismos compañeros, yo pensaba que iba a ver nuevos compañeros y nuevo profesor. Acabé la primaria, como dicen la mayoría de las personas: “qué rápido vuela el tiempo”.

Ya estaba en la secundaria; primer año conocer a nuevos profesores y compañeros, aunque unos ya los conocía y a los que no los conocía era porque eran de lejos, obviamente, pero me hice amigo de todos ellos, pero sólo con unos pocos amigos me juntaba; también había una profesora que no nos caía bien, era muy enojona porque sólo por una tarea te reportaba, no sólo a mis amigos, sino parejo; los demás profesores eran buenos maestros. En el segundo año se cambió la profesora, vino otro maestro que era buena persona. No siempre iba a la escuela, porque algunas veces no daban ganas, pero mi mamá decía que tenía que ir, que la escuela valía mucho y que yo debo prepararme si quiero salir adelante y entonces tenía que ir para ser alguien en la vida. En los años pasados para trabajar sólo pedían secundaria y ahora piden prepa por la nueva ley, yo creo para que sigan estudiando, pero no todos quieren y unos que son de lejos no pueden.

Pasé la secundaria con más o menos buenas calificaciones, bajé mucho porque en la primaria yo tenía buenas calificaciones, yo digo por la pubertad, eso es mi excusa, por algunos amigos ya no quisieron seguir estudiando, por los vicios como el alcohol y las demás adicciones, lo bueno que a mí no porque no me gustan esas cosas. Acabé la secundaria y seguí la prepa. Yo me fui a estudiar al Cebetis a estudiar enfermería. Estudié, conocí a nuevos amigos dentro de la escuela y fuera de la escuela; estuve una semana antes en tronco común, ahí pude conocer a mis nuevos compañeros de salón y los demás salones; logré llegar y acabar el primer parcial, pero para poder lograr entrar en la carrera de enfermería tenías que tener buenas calificaciones y yo no lo logré porque sólo permitían de 10 a 9 de calificación.

Aunque falleció mi madre no dejé de estudiar. Salí del Cebetis y me fui a estudiar al Telebach porque aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta que tú te propongas, nunca rendirte y sonreírle a la vida. Así que sigo luchando y a ver si puedo terminar mi Telebach, porque a veces está duro y yo prefiero quedarme en la tienda y no venir, pero mi hermana me dice que me acuerde de mi mamá y de todo lo que me decía, y así que vengo a la escuela, a ver si logro ser como decía mi mamá, alguien en la vida, y si no Dios sabrá si tenemos que jalarle aquí como los otros.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P13/Mayra | F | 16 | Sí | No |

Mi vida en relación con la escuela

No recuerdo mi primer día de clases pero me imagino que no fue nada bueno; pero después me acostumbré porque no me quedó de otra hasta que egresé de la primaria, ahí todo fue diferente porque eran nuevos maestros, más compañeros, todo era distinto. Bueno, al principio no me gustaba ir, le tenía como miedo a los maestros, a mis demás compañeros, y además salíamos muy tarde a las 2 de la tarde y yo no estaba acostumbrada porque en el kínder salíamos a las 12 y cantábamos, y en la primaria no hacíamos nada de eso hasta que me acostumbré y me fue gustando e hice amigas. En ocasiones sacaba segundo o tercer lugar pero nunca recibí un diploma; aunque me hubiera gustado mucho porque sabía que si recibía un diploma mis padres se iban a sentir muy orgullosos de mí, pero nunca fue posible porque nunca quise o nunca le eché ganas, pero nunca bajaba de 8 y con ese promedio mis padres se sentían orgullosos de mí y yo estaba contenta porque sabía que ellos estaban contentos, aunque no era la más aplicada que digamos.

Luego salí de la primaria; fue muy triste dejarla porque allí pasé toda mi niñez y me dolió mucho dejar la primaria, pero tenía que dejar la primaria para entrar a otra escuela que era la secundaria. Ahí me fue muy difícil acostumbrarme porque no entraron mis mejores amigas y me sentía muy sola. La verdad incluso hasta pensé ya no seguir, pero mis padres me hicieron reflexionar que si yo salía no tendría un futuro porque me dijeron que hasta de sirvienta se necesita carta de recomendación, me dijeron tantas cosas, de que la escuela vale mucho y que me serviría para vivir mejor, de que la escuela nos da herramientas para el futuro, y de que estudiar nos hace ser alguien en la vida y así que reflexioné que no porque mis amigas no habían entrado yo iba a salir y me fui asociando con mis compañeros e hice nuevas amigas.

Pero igual y ahí si bajé de calificaciones y la verdad no pude recuperarme, pero no bajaba de 8. El tercer grado fue muy bonito porque tenía unas amigas súper buenísima onda, pero aunque ya me gustaba la escuela ya no quería seguir el Telebach porque quería irme a trabajar para poderles ayudarles a mis padres en la economía, porque aquí no hay muchos recursos y ellos sufren mucho por nosotros.

La verdad decidí mejor entrar a la escuela, porque si me iba a trabajar talvez sí ganaría dinero y ayudaría un tiempo a mis papás, pero luego ya no y en cambio con la escuela puedo ayudar a mis papás siempre y no tengo que sufrir tanto, bueno sí se sufre mientras estudias pero es como todo, si quiere tener algo debes sufrir, pero luego cuando uno termina de estudiar ya puede ser alguien y no sufrir tanto como cuando uno vive aquí en el monte, que se trabaja como animal y no se gana dinero.

Pues, como es normal, tenía mucha curiosidad por saber cómo era el Telebach, en cómo eran los profesores y en como trabajaban, pero el primer día de clases estaba muy nerviosa, luego me acostumbré y pues todo fue muy bien la verdad. Y ahora pienso que mis padres ya se esforzaron muchísimo por en crecernos a mí y a mis hermanos, y siento o mi deber es corresponderles de la misma manera. Y mis hermanitas dicen que también tienen que estudiar para pagar a mis padres por todo lo que nos han dado. Por eso, estoy poniendo lo mejor porque sé que la escuela es como un peldaño que hay que escalar por más obstáculos que hayan, y por ese motivo he decidido entrar a la universidad para ser alguien

en la vida, y corresponderles a mis padres apoyándolos económicamente porque como dice la canción: ese es mi mayor anhelo sacar a mi familia adelante para prosperar, pero ya que tenga una profesión.

Por eso estoy poniendo lo mejor de mí y tratar de echarle más ganas al estudio, sólo que física y matemáticas no le entiendo, cuando veo esas materia siento que no soy buena para la escuela, pero voy a tratar porque sé que querer es poder, haré todo lo que pueda, talvez ya no salir con mis amigas o no ayudarle a mi mamá; tengo que luchar para alcanzar un promedio y entrar a la universidad, y pues elegir una carrera, y me gustaría estudiar una licenciatura en derecho y esa es mi meta y por eso sé que debo superar los obstáculos. Y pues no sé, bueno, si algún día me caso y si tengo una carrera tendré para darles a mis hijos todas las comodidades y mantenerlos, pero primero Dios y logre todas las metas que ya me propuse, y si no, pues será como mis padres con nosotras, que aunque muy difícil nos han criado.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P14/Miguel | M | 17 | Sí | No |

Mi vida en la escuela

El primer año de primaria recuerdo que fue duro porque no conocía a nadie, ni a mi maestra ni a los demás. Entré llorando y queriendo irme con mis papás. Después fueron pasando los meses y me fui acostumbrando con mis compañeros, que ahora son mis amigos, y mi maestro y también con los demás. Durante el tiempo en la primaria tuve muchas experiencias; en mis calificaciones iba mal porque mis promedios eran de 7.0 a 8.0. Siempre en los recreos jugábamos con mis amigos detrás de los salones. Nosotros inventábamos nuestros propios juegos, siempre estábamos unidos. Mi maestra, que no recuerdo cómo llevaba por nombre, en primer año no duró mucho tiempo porque se tuvo que cambiar, así nosotros esperábamos a un maestro nuevo que poco después llegaría.

En tercer grado no recuerdo quién era nuestro maestro. Todos los jueves salíamos a educación física. En quinto año fuimos a los eventos deportivos, donde perdimos por miedo con una dura escuela de Rinconada, ya que tenía buenos jugadores la primaria. La experiencia más bonita fue cuando fue el día que nos graduamos, ese día todos ya sabíamos que algunos nos volveríamos a ver en la secundaria y otros no, porque querían seguir pero vivían lejos de la secundaria o algunos se irían con sus papás al otro lado.

El primer día en la telesecundaria fue un poco más diferente pero con desconfianza porque no conocía a ningún maestro. Semanas después nos fuimos acostumbrando al nivel de la telesecundaria porque no era fácil por ser nuevos libros, nuevas actividades y fuimos tomando confianza con los maestros, igual en mis calificaciones iba peor con promedio de 6 a 7. Poco después pasamos al siguiente grado, que es segundo. El maestro que nos enseñó en primer grado nos enseñó en segundo. En tercer grado mis maestros eran diferentes. Al terminar la secundaria, el día de la clausura, fue muy bonito; todos sabíamos que íbamos a seguir estudiando.

El primer año de telebachillerato fue diferente porque era una escuela nueva para mí y me sentía muy solo y gracias a Dios conocí a amigos. Espero echarle muchas ganas en esta etapa de la vida, pues si no sigo estudiando quedaré estancado y no podré salir adelante. Mi papá tiene su camioneta y puedo ser chofer, pero todavía no sé, algunos dicen que es mejor la escuela, porque si está difícil y hay que luchar mucho pero que al final se logra y uno estaría mejor, pero no sé, porque todos en mi familia son choferes y nadie ha estudiado y tienen sus carros. Ya aprendí a manejar y cualquier rato puedo agarrar la camioneta, por eso no sé si seguiré estudiando y si sigo que Dios me dé fuerza para que pueda luchar y lograrlo.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P15/Saúl | M | 17 | Sí | Sí |

¿Qué relación hay entre la escuela y yo?

Bueno, dicen mis papás que desde que me fueron a dejar al kínder tuve un gusto por el ambiente que ahí había; ellos me dijeron que desde que conocí a mis amigos y a mi maestra siempre quise ir y no tuve miedo de irme solo, aunque mi mamá siempre iba conmigo. Sí fui muy travieso porque no esperaba a mi mamá, me subía al enmallado y pegaba a mis compañeros, pero sí fui aplicado. Aprendí a leer entrando a la primaria sin dificultad y sin tener miedo a todo lo que me decían mis primos, pero lo admito: ese primer día de clases en la primaria hizo que me sintiera diminuto, los nervios me invadieron, pero sí entré a mi salón sin miedo pues mis compañeros del kínder también andaban en las mismas, agarrados de las manos de sus papás. Conocí a mi maestra que todavía recuerdo su nombre, fue muy buena conmigo y nos enseñó por menos dos años. Me gustaron mucho las materias de todos los grados, pero en especial las lecturas, matemáticas y mi favorita: ciencias naturales. Ciencias me llamó mucho la atención ya que desde niño me encantaba ver los animales y las plantas, pero no sabía sus nombres, en especial los animales; prestaba libros de la biblioteca para leerlos, libros que trataban de dinosaurios, animales prehistóricos y todo lo que trataba de animales; a veces algunos de mis compañeros se aburrían de mí y me molestaban, pero eso no fue suficiente para dejar mis gustos.

Bueno, eso pasó hasta que mi hermanito entrara a la primaria, también nos íbamos y veníamos juntos, tenía una gran responsabilidad y ya no podía quedarme a echar cascaritas con mis amigos, molestando a las niñas... no fui grosero con ellas porque mi papá me decía que las respetara y que molestarlas estaba mal, pero ni así me componía; era rebelde, pero sí era de dieces, siempre salía en el cuadro de honor y eso me gustaba porque me hacía sentir bien y mis papás me daban permiso para salir a jugar por más tiempo. Mi pasatiempo favorito era, y será, el jugar fútbol, me gusta tanto que lloraba para que me dejaran ir a los eventos deportivos; fui por primera vez a los 8 años, estaba en tercero de primaria; debuté como medio campista, luego como delantero y por último tuve mucho amor y pasión a la portería que en los últimos años de mi vida en la primaria yo fui el portero.

Un día triste para mí fue cuando me gradué y me despedí de esos salones que por seis años soportaron mis travesuras, vieron mis logros y mis fracasos... que fueron mi hogar. Pero bueno, me despedí de la primaria y de mis maestros, y muy contento de que también conocería a otros más, me sentí ya como todo un adolescente, ya estaba grande o, bueno, así me sentía. Ayudaba a mi papá en las labores del campo mucho más seguido que antes; en mi casa le ayudaba a mi mamá a barrer, trapear y tender mi cama, pues mi mamá sola se atrasaba mucho, y como yo era el hijo mayor pues era mi deber ayudar en las labores de mi casa, por esa razón algunos jóvenes se burlaban de mí, pero yo siempre sostuve lo que mis padres me decían: “no sólo las mujeres tienen manos para hacer las labores de la casa”. Mi papá estuvo al pendiente de todos en la familia, nunca nos descuidó y nunca tuvo un vicio, y por eso mismo yo digo que sigo estudiando, aunque mis metas aún no están concluidas.

Dice mi papá que yo como hijo mayor debo de dar el ejemplo a mis hermanitos para que si algún día yo cumplo mis metas, ellos también tengan esa inquietud de ser alguien en la vida, y más que la familia ya aumentó y debo disponer el ejemplo a mis tres hermanitos, y yo pienso y siento que es en verdad lo que dice mi papá, que debo luchar con fuerzas para

superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, y que para salir de donde estamos sólo con la escuela lo podré. Mis hermanitos ya se fijan en mí y de los premios que me dan por ser bueno en la escuela y dicen que quieren seguir como yo, pero no hay mucho recurso en la casa así que yo tendré que luchar para ayudarles. En la secundaria me la pasé muy bien conviviendo con mis amigos y mis maestros, mis calificaciones ya no eran de dieces, si no de nueve y de ochos, fueron muy comunes para mí en ese lapso de mi estudio. Luego concluyeron esos tres años de mi vida en la secundaria pensando que cómo pasaría en el telebachillerato.

Me sentí con ganas y ánimo de estudiar y por fin empezaron las clases; mis maestros al principio los percibí muy estrictos, pero con el paso del tiempo supe que eran muy divertidos y que los consejos que nos daban no eran regaños; se me abrieron los ojos y supe que en esta vida hay que darle tiempo al estudio, al relajo y al juego. Pues sí, empecé con una mala racha porque revolvía mi tiempo y por eso mis calificaciones eran bajas en los dos semestres anteriores. Hoy todavía ando bajo de calificaciones, pero sé que no es suficiente para con lo que yo creo que debo aportar.

La verdad yo no me quiero quedar a medio camino, pues quiero tener una carrera como mis tíos y mis primos que lo han logrado; mis sueños están basados en terminar mi carrera y titularme como biólogo y especializarme en zoología, ya que me encantaría estudiar los animales de mi estado. Me siento muy motivado porque cuento con el apoyo de mis papás y el gusto que tengo en la materia. Mis papás me recuerdan que debo luchar si quiero ser alguien triunfante, que le debo echar muchas ganas porque todo sacrificio tiene un premio, y yo quiero ir por el mío para ayudar a mis hermanitos, para mejorar nuestra economía y para que mis padres estén orgullosos de mí, aunque no sé si esto pueda ser porque también hay muchos que han salido a estudiar y no encuentran trabajo. Dos de mis tíos son agrónomos y casi no tienen trabajo. Creo que sería triste luchar tanto para tener una carrera y luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo y tener que jalarle aquí, a matarse trabajando como bueyes, aunque también podemos ir a otros lugares, como mis tías, que están en los Estados Unidos, pero ya no tienen esperanza de regresar.

Bueno, siento que todo esto es todo lo que puedo explicar en base a la relación que hay entre la escuela y yo, que fueron muchos años de travesuras, consejos, amor, juegos, sueños y por supuesto estudio. Me falta poco menos de dos años y voy a aprovecharlos mucho, echándole ganas y empeño en mejorar cada día más en esta escuela que me abrirá muchas puertas. Lucharé cada vez con más fuerza para derribar todos los obstáculos. No me daré por vencido y lucharé hasta lograr lo que quiero, ser biólogo.

El telebachillerato será la última escuela cercana a mi casa y mis familiares, pues dentro de poco, y con ayuda de Dios, saldré a prepararme en la universidad dejando mis raíces, mi familia y el bello recuerdo de todas mis escuelas que me ayudaron a mi formación. Yo creo que sufriré porque no tendré a mi familia y no estaré en mi casa, y tendré que trabajar, pero si quiero lograr lo que quiero, tendré que sufrir y sacrificarme. Gracias.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P16/Selene | F | 17 | Sí | Sí |

Mi vida en la escuela

Es uno de esos días en el que yo tenía un poco de miedo y a la vez curiosidad por ir a mi primer día de clases en la primaria. El transcurso de mi primer año aprendí a leer mejor y cosas nuevas, además obtenía buenas calificaciones y mis papás se sentían contentos por ello, así como yo también. Al final del curso obtuve un diploma por obtener buenas calificaciones. En segundo y tercer grado todo iba bien, mis papás me decían que me gustaba hacer todas las tareas que dejaba la profesora y ellos también estaban al pendiente. Pero por desgracia hubo una razón que no recuerdo que por consecuencia bajé un poco de calificaciones, mis papás se sintieron desanimados pero ellos me siguieron apoyando en todo, y en los últimos 3 grados no me fue muy bien. Terminé el último grado si más recuerdo con un promedio de 8.

Nuevamente era eso de sentir tristeza porque dejaba la primaria donde yo pude experimentar, divertirme, jugar con mis compañeros, aprender y todo lo que hace un niño, porque para mí fue una experiencia maravillosa estar 6 años en la primaria. Pero tenía que dejar la primaria y pasar a la secundaria. Tuve que irme a la técnica, tenía muchos nervios por entrar a esa escuela porque eran nuevos compañeros y porque me sonaba algo interesante como sería mi relación con ellos. Recuerdo que mi primer día me tuve que presentarme ante todos, y eso es lo único. Pero eso sí, nos dejaban demasiada tarea y las tenía que hacer porque si no me afectaba en mis calificaciones. En el primer bimestre no me fue tan mal, recuerdo que mi promedio fue de 8.6. Me acuerdo que en la materia que iba atrasada era inglés y un poco en mate, y así me esforzaba. Y en los siguientes bimestres me iba igual de bien, con un promedio de 8.4, 8.6, y así variaba, pero no bajaba de 8. No me iba mal y eso me hacía sentir bien y también a mis papás. Pero por ciertos motivos tuve que abandonar esa escuela y tuve que cambiarme a la telesecundaria.

En la telesecundaria todo era diferente y para mí se me hacía muy raro adaptarme a esa escuela, pero todos ya nos conocíamos. Nuestro maestro se llama Ever, de segundo grado, me acuerdo que me fue muy bien. Mis papás me seguían diciendo que le echara muchas ganas a mis estudios. Que tenía que luchar si quería ser alguien en la vida. Y yo les obedecía, seguía manteniendo el promedio de 8 y todo me fue muy bien en segundo grado. A veces no entregaba mis tareas pero eran pocas veces y mi promedio final no fue tan mal. Me sentía emocionada porque iba a entrar a tercer grado, en realidad me sentí más grande. Era más irresponsable de lo que debía. Hubo un semestre en el que me fue mal porque de calificaciones saqué 6.8, qué decepción, qué vergüenza para mí y decepción para mis padres. Me preguntaron si tenía novio y si sí pues que hablara claro, para que dejaran de gastar en mí, que si quería ya casarme que de una vez para que perder más el tiempo, si no le echaba ganas en la escuela. Me sentía muy triste y en el siguiente puse un poco mejor de mí y subí otro poco.

Mi calificación final la de siempre, tenía que pasar a otro nivel más alto y eso me preocupaba porque pensaba si me iba a ir bien en mis calificaciones, o si estaba difícil, pero tenía que entrar al telebachillerato, y el primer día igual todo era raro para mí y para todos mis compañeros. Pasó el primer semestre y me fue muy mal, tuve que pagar muchas materias y eso me hizo sentir muy triste e igual a mis papás. No me preguntaron si tenía

novio pero si me dijeron que porque me iba tan mal, si de plano no me gustaba la escuela que ahí estaba la cocina y el lavadero. Pero pensé en recuperarme en el segundo semestre pero me fue igual de mal y tuve que hacer lo mismo. Mi papá me decía que si había nacido para buey tenía que acostumbrarme a jalar carretas, que ya mejor le ayudara a mi mamá y mis hermanos dicen que ellos no, que ellos sí le echarán muchas ganas en la escuela para no jalar carretas. Pero espero que en éste me vaya más bien y pondré lo mejor de mí, porque tengo que sacar adelante a mi familia. No sé qué tanto tenga que luchar pero lo haré hasta que logre lo que quiero. No me daré por vencida y sufriré si quiero alcanzar algo.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P17/Uriel | M | 17 | Sí | No |

Mi vida en la escuela

Yo cuando era niño no me gustaba ir a la escuela del kínder. Mi primer día de clases fue doloroso porque lloré, lloré pero gracias a mis padres que me iban a dejar me fui acostumbrando y así fui agarrando confianza con mis compañeros y maestros y así fui creciendo y a los 6 años entré a la primaria. Pues ahí en la primaria lo sentí muy difícil porque hacíamos cuentas de números difíciles porque estábamos muy pequeños y gracias a mi madre me enseñaba porque mi padre es alcohólico y ahí le agarré a las cuentas y gracias a Dios conocí nuevos compañeros y nuevos maestros y de ahí llevaba un promedio de 7.0 y después me propuse una meta de aumentar mi promedio y gracias a Dios y a mi madre saqué ese promedio y a mi madre le agradezco mucho porque gracias a ella saqué mi primaria con un promedio de 8.0 y luego a los 13 años pasé a la secundaria y encontré nuevos amigos que son Uribe, Elí.

En la secundaria bajé por ser un poco inquieto y tuve unas cosas muy difíciles por ser muy inquieto. Muchas veces mandaron a traer a mis padres por ser rebelde, me gustaba molestar a mis compañeras. Gracias a mi madre, les agradezco mucho por darme su apoyo, gracias a ella saqué mi secundaria y después entré al Telebach y gracias que ahorita voy ni tan bien con mi promedio porque he reprobado algunas materias por no poner atención y ahora me propuse una meta y ahora la estoy cumpliendo pero por poco y se rompía esa meta por tener muchos exámenes reprobados pero al segundo semestre le eché con todo y lo logré y además por causa de unos problemas familiares que por poco y salgo de la escuela pero de ahí me dijo mi madre “no hijo tú vas a estudiar porque vas a estudiar”, igual pensé que no, porque ahí está el taxi y ahí puedo trabajar, pero mi madre dice que sólo la escuela nos puede ayudar, sólo estudiando podemos salir adelante y no ser como los otros.

Yo le di gracias a Dios por haber convencido a mi madre de que siguiera en la escuela y de ahí me puse a pensar en el futuro de que mis papeles me van a servir en otras escuelas que tengo pensado irme a estudiar, en la universidad, y quiero ser médico veterinario y me despido porque este alumno humilde ya hizo su vida en la escuela.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P18/Uribe | M | 17 | Sí | No |

Mi vida en la escuela

Recuerdo los primeros días que estuve en la escuela primaria, mi madre me fue a dejar y yo no quería ir a la escuela porque me daban miedo los maestros que me pegaban o regañaban: pero a los cuantos días ya le había agarrado el rumbo de ir a la escuela porque los maestros eran buena onda con mis compañeros y conmigo. Un día yo me porté mal, le había pegado a un compañero porque me había robado mi lápiz pero después recapacité que no era bien pegar a mi compañero lo mejor era llegar a un acuerdo, pero su mamá quería que me expulsaran de la escuela pero llegaron a un acuerdo. Pero lo más feliz de mi vida fue sacar primer lugar de aprovechamiento, mis padres se pusieron muy felices: en la escuela primaria disfruté mi niñez y pasé momentos muy felices.

A los 13 años entré a la escuela telesecundaria y me sentí muy contento por haber cursado otro nivel más de estudio. Al segundo día se presentó mi maestro que se llamaba Heber Víctor Bartolón Roblero el cual vive en Rinconada municipio de Bella Vista Chis. El primer año la pasé bien bueno, porque me llevaron a los eventos deportivos en Frontera Comalapa, en la cual llevamos el primer lugar en la zona y después de haber ganado pasamos a festejar con unos pollos fritos y a la leña, y nos venimos bien contentos de haber ganado. Le doy las gracias a los profesores por haberme brindado su apoyo y su cariño conmigo, y también le doy gracias al profesor Heber Víctor Bartolón Roblero porque nos enseñó 3 años en la escuela y es la persona a quien siempre le voy a dar las gracias porque para nosotros fue el mejor maestro de la escuela, como un padre.

En la escuela nunca reprobé ningún examen porque a mi me gustaba participar en cualquier evento en los homenajes o en la hora de educación física; también conocí muy buenos amigos con quien hablar o jugar, aunque ya tenía algunos amigos por ejemplo Uri, Alejandro, Jordan, Elí, Leo, ellos son mis compañeros desde el preescolar. Saliendo de la secundaria entré al telebachillerato Rosario Castellanos no. 30. En el primer semestre vi algo duro las materias por ejemplo las matemáticas, introducción a las ciencias sociales, pero ya que estoy en el quinto semestre ahora lo veo más fácil las materias es que en los libros vienen más fácil. Yo pienso que la escuela es lo mejor porque algún día querremos seguir estudiando para sacar a nuestra familia adelante.

No importa los obstáculos que venga a nuestra vida pero lo más importante es luchar por la carrera que nos gusta, porque dicen mis padres que el campo es duro, que tenemos que trabajar como mulas para ganar algunos centavos para mantener a nuestra familia, pero primeramente en Dios que algún día salga yo adelante y me gustaría estudiar para licenciado pero con la ayuda de mis padres yo sé que lo voy a lograr hacer alguien en la vida y no me quiero quedar atrás como otros compañeros, yo quiero ser como mis maestros de la escuela que tienen alguna carrera, y yo les animo a mis compañeros que sigan adelante y que no se queden atrás, que debemos luchar y talvez hacer sacrificios pero todo es para nuestro bien, porque si no sólo seremos como los otros y así no vale la vida.

| Número de participante/Nombre | Género | Edad | QSE? | TRpSE? |
|-------------------------------|--------|------|------|--------|
| P19/Yeraldine | F | 16 | Sí | Sí |

Mi meta, un sueño alcanzable

El primer día de clases... algunos pensarán que es malo, pero no todo eso es así, por supuesto como eres nuevo no conoces a nadie, aún estás muy pequeño y nunca habías asistido a una escuela, se te dificulta acostumbrarte. Yo no recuerdo mi primer día de clases, pero me imagino que fue bueno. Empecé a hacer amigos y poco a poco me fui acostumbrando a asistir al preescolar, fue la etapa más bonita de mi niñez; conocí lo esencial: mis primeros números, a deletrear mis primeras palabras... pero como todo principio, tiene un final.

Era hora de dejar aquellos juegos, travesuras y comenzar una nueva etapa en mi vida. ¡La primaria! Otra escuela, amigos y maestros nuevos, ya no era sólo juegos, ahora eran más responsabilidades. En mis primeros tres años en la primaria tuve como profesora a una excelente persona, nos tenía mucha paciencia, con su ayuda aprendimos a leer, era como una mamá. Ella ha sido una de las mejores profesoras que he tenido a lo largo de mis estudios y que hasta el día de hoy la recuerdo con mucho aprecio. En cuarto grado desafortunadamente tuvimos una profesora, la cual faltaba mucho a la escuela y por lo consiguiente no aprendimos mucho, en el quinto grado, no volvimos a tener suerte, pues el profesor era un poco violento y todos le teníamos miedo, y de pronto ¡ya estaba en sexto grado! Era hora de ingresar a la secundaria y comenzar un nuevo reto. Dando gracias a Dios porque me habían permitido continuar estudiando.

El primer año de secundaria fue un poco difícil, pero sabía que podía hacerlo, aunque iba un poco baja de calificación sabía que debía seguir luchando y esforzándome. A la mayoría de mis compañeros no les gustaban las matemáticas, pero a mí sí y yo les ayudaba, ellos preguntaban: ¿Por qué te gustan las matemáticas, si son tan aburridas? Yo sólo respondía que son muy interesantes. En el segundo grado la dificultad aumentó, pero con los conocimientos adquiridos pude lograrlo, aunque a veces desvanecía y me sentía cansada, sabía que el estudio me abriría puertas para poder enfrentarme a la vida. En el tercer grado puse todo mi esfuerzo y logré subir mi calificación, aunque me sentí triste porque faltaba muy poco para salir de la secundaria.

No les mentiría si les dijera que fueron los tres mejores años de mi vida, pues ahí conocí a unas personas maravillosas, a las cuales llamaba “amigas”, también no descarto a mis compañeros de salón, con ellos me sentía a gusto aunque mis compañeros eran un poco desastrosos, y los maestros decían que éramos el peor grupo de la institución. Nos caracterizaba la alegría y lo unidos que siempre permanecíamos, todos nos defendíamos como leones. ¡Creo que eso fue lo principal!

A veces pienso que un estudiante tiene que superar pruebas difíciles y algunos no logran superarlas, porque no tienen a su mamá o a su papá, o alguien que los motive, pero lo principal es poner todo tu empeño para poder superarlas. Hay que luchar con mucha fuerza para vencer. Algunas de estas pruebas es enamorarse ya que como adolescentes no podemos controlar nuestros sentimientos y esto resulta como un distractor fuerte, también deseamos tener toda la libertad y no entendemos consejos que nuestros padres con toda su experiencia nos brindan. Si les contara todo lo que he pasado como estudiante nunca acabaría. He pasado cosas buenas y también malas, a veces en mi casa las cosas no

marchaban del todo bien, teníamos altibajos, tenía que caminar mucho para llegar a la escuela, pero lo hacía con gusto porque sabía que era para prepararme, para poder superarme y tener una carrera. A veces se ponían más difíciles las materias pero siempre era muy responsable en mis tareas.

Faltaba poco para egresar de la secundaria y era hora de pensar en estudiar la preparatoria, porque yo quería continuar mis estudios y otra vez mis padres, me seguían apoyando y aconsejando que siguiera mis sueños para pronto tener una profesión y no ser ama de casa, porque esa era la carrera más difícil y larga de todas, implicaba cuidar a otra persona, desvelarse cuidando hijos pudiendo haberlo hecho estudiando, he ahí porque quiero seguir esforzándome para seguir adelante y tener una profesión, para valerme por mí misma y no depender de alguien más, quiero ser alguien en la vida y no ser como los otros. Mis hermanos también, que aunque todavía están en la primaria dicen que quieren ser maestros y no tener que seguir así, que lucharán hasta conseguir lo que quieren. Creo que yo tendré que luchar con más fuerza, por si mis papás no pueden yo pueda ayudar a mis hermanos.

Mi mamá ha sido una de las personas que más me ha apoyado en mis estudios, aconsejándome continuar y no quedarme como ella, aunque no pudo concluir sus estudios dice que le hubiera gustado continuar y ser una mujer preparada, ser alguien en la vida. Otra de las personas que me orientan a seguir estudiando es mi tía, ella sí terminó sus estudios y dice que fue lo mejor que le sucedió, gracias a ellos puede sostenerse y les pudo brindar apoyo a mis demás tíos. Mis abuelos no tenían el dinero suficiente, pero con lo poco que le daban, ella lo administraba. Ella no quería quedarse sin estudiar, así que hizo lo posible para poder lograrlo, aunque con mucho sacrificio y sufrimiento pero lo hizo, salió adelante. Ella es mi inspiración para también poder lograr estudiar.

Ha pasado poco más de un año desde que decidí estudiar la preparatoria y me alegro haber tomado esa decisión, mis primeros semestres en Telebach fueron difíciles, bajé de promedio, me sentía decepcionada conmigo misma y sé que por no haberme aplicado, estudiado y concentrado fue ese el resultado, pero ahora en quinto semestre me esforzaré para poder lograr subir de promedio y poder salir con muy buena calificación para poder estudiar una carrera profesional, con la ayuda de mis padres y primeramente la bendición de Dios podré lograrlo. Mi sueño es concluir la carrera de ingeniería y poder ayudar a mi familia, pero principalmente ayudar a niños y adultos mayores en situación de pobreza, que no cuenten con un lugar donde vivir, y sé que sólo siguiendo en la escuela podré salir adelante, porque la escuela me dará las armas y herramientas

Y poder algún día decir...

¡Mi meta, un sueño alcanzable!

Anexo 2. Clasificación de metáforas

| | Escuela - camino | Escuela - casa | Formación - carrera de obstáculos | Vida - guerra | No estudiar - animal | Estudio - tesoro | Adelante - mejor Atrás - peor | Abajo - peor Arriba - mejor | Futuro - construcción |
|---|--|---|--|---|---|---|--|--|--|
| 1 | que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos | que esta escuela es mi segundo hogar | que yo siga estudiando, que es un camino difícil y con muchos obstáculos | hay que luchar para poder triunfar en la vida | así que decidí seguirle y no jalarle. | el estudio vale mucho y esperaba como un tesoro para toda la vida | sólo mi estudio puedo salir adelante | que no se dejarán caer, porque en estos tiempos sólo estudiando se puede mejorar y no seguir tan bajo. | sólo viniendo a la escuela puedo construir un mejor futuro y tener las armas para luchar en la vida. |
| 2 | pero todavía me falta un gran camino por recorrer | y nuevos maestros que me brindaron su apoyo y cariño como si fueran mis padres. | que ya estoy caminando hacia mi meta y esto sólo es un paso de mi vida, y seguir adelante, | debo luchar para ser un profesionalista | tenemos que jalarle para sacar la familia adelante. | y ahora lo tenemos en charola de plata, hasta hay becas, por tontos los que no estudian porque el estudio vale mucho y es mejor que | mi mamá me impulsa para seguir adelante, | sino sigo estudiando segurament e seguiremos tan hundidos y yo no quiero eso para mi familia. | aprendí muchas cosas las cuales me han ayudado a construir mi futuro. |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------------------|---|--|--|---|--|--|---|
| | | | | | | cualquier dinero; | | | |
| 3 | los seres humanos siempre optamos por andar por otro camino que aparentemente para nosotros es bueno | puedo decir que es mi segundo hogar. | me dijeron que voy paso a paso avanzando para alcanzar mi meta. | tendré que luchar para conquistar mis sueños | trabajando en el campo como animales, | que me dicen seguido que hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante | porque sólo yo puedo sacar adelante a la familia | quiero lograr mi meta y un día regresar con mi cara en alto | la escuela vale mucho y que me serviría para vivir mejor, de que la escuela nos da herramientas para el futuro, |
| 4 | porque la escuela es el camino para seguir adelante. | recuerdo que le decía mamá. | ahora te pido que me ayudes y me des la capacidad de seguir adelante, de alcanzar mis sueños, mis metas”. | sólo viniendo a la escuela puedo construir un mejor futuro y tener las armas para luchar en la vida. | sino pues tenemos que quedar como burritos | que la escuela valía mucho y que yo debo prepararme si quiero salir adelante y entonces tenía que ir para ser alguien en la vida. | que también quieren salir adelante con la escuela, | si no sigo estudiando quedaré estancado y no podré salir adelante. | la escuela nos da como las herramientas o las armas para triunfar, eso me motivó así que seguí al siguiente paso. |
| 5 | mi vida tiene un mapa | ellos son también | quiero seguir | con la escuela será | que se matan trabajando | la escuela vale mucho | tenemos que jalarle para | y que para salir de | me da las armas para |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|---|--|---|--|---|
| | <p>donde se presentan muchos caminos, pero los caminos nos guían hacia un futuro, y que la escuela es el mejor camino para ese futuro, porque podemos tener otros caminos pero serán difíciles y quizás no me lleven a un futuro mejor,</p> | <p>como nuestros padres</p> | <p>adelante, lucharé con todas mis fuerzas y todas las mateas que tengo trazadas yo sé que voy a lograrlas</p> | <p>más fácil luchar en la vida</p> | <p>como animales en el lodo, con lluvia y sufriendo tanto por conseguir unos pesitos.</p> | <p>y que me serviría para vivir mejor, de que la escuela nos da herramientas para el futuro,</p> | <p>sacar la familia adelante.</p> | <p>donde estamos sólo con la escuela lo podré.</p> | <p>luchar en esta vida y porque me dará las herramientas para construir un mejor futuro y sacar delante a mi familia.</p> |
| 6 | <p>tal vez no con buenas ni malas calificaciones pero todo marchaba bien.</p> | <p>me despedí de esos salones que por seis años soportaron mis travesuras</p> | <p>pero si dios lo permite terminaré mi carrera</p> | <p>la escuela nos da como las herramientas o las armas para triunfar</p> | <p>y si no dios sabrá si tenemos que jalarle aquí como los otros.</p> | | <p>pero mamá me motivó a seguir adelante.</p> | <p>a veces en mi casa las cosas no marchaban del todo bien, teníamos altibajos</p> | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|--|--|--|--|
| | | s, vieron mis logros y mis fracasos ... que fueron mi hogar. | | | | | | | |
| 7 | todo marchaba bien en mis calificaciones, | porque para nosotros fue el mejor maestro de la escuela ,como un padre. | porque ya sabíamos que era una prueba más dura | y seguir luchando siempre para ser alguien en la vida. | cuando uno termina de estudiar ya puede ser alguien y no sufrir tanto como cuando uno vive aquí en el monte, que se trabaja como animal y no se gana dinero. | | que ya estoy caminando hacia mi meta y esto sólo es un paso de mi vida, y seguir adelante, | | |
| 8 | | | yo quiero seguir estudiando para así ganar una meta, | yo no podía ser como los demás, que se dan por vencido y no pueden ser alguien la vida. | creo que sería triste luchar tanto para tener una carrera y luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo y | | ha habido alumnos que aun así han salido adelante | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|--|---|--|--|
| | | | | | tener que jalarle aquí, | | | | |
| 9 | | | quiero lograr mi meta y un día regresar con mi cara en alto | no puedo negar que hubieron algunos problemitas, pero no me di por vencida, | mi papá me decía que si había nacido para buey tenía que acostumbrar me a jalar carretas, | | y voy a salir adelante | | |
| 10 | | | aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta que tú te propongas, nunca rendirte y sonreírle a la vida. | pero, como lo había mencionado antes, no debo darme por vencida, | que ellos sí le echarán muchas ganas en la escuela para no jalar carretas. | | pensaba que para salir adelante y ser alguien en la vida había que sufrir y que estudiando podría lograrlo. | | |
| 11 | | | y pues elegir una carrera, y me gustaría estudiar una licenciatura | me dicen seguido que hay que luchar, que el estudio vale y que sólo | dicen mis padres que el campo es duro, que tenemos que trabajar como | | ahora te pido que me ayudes y me des la capacidad de seguir | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|---|--|-----------------------------------|--|--|--|--|
| | | | en derecho y esa es mi meta y por eso sé que debo superar los obstáculos. | así podré salir adelante | mulas para ganar algunos centavos | | adelante, de alcanzar mis sueños, mis metas”. | | |
| 1 2 | | | y si tengo una carrera tendré para darles a mis hijos todas las comodidades y mantenerlos, pero primero Dios y logre todas las metas que ya me propuse, | no se dejarán caer, que lucharán por salir adelante en la escuela porque en estos tiempos sólo estudiando se puede mejorar y no seguir tan bajo. | | | que me dicen seguido que hay que luchar, que el estudio vale y que sólo así podré salir adelante | | |
| 1 3 | | | por eso mismo yo digo que sigo estudiando, aunque mis metas aún no están | tenía que echarle ganas y luchar muy duro a veces contra mi pereza para poder seguir en la escuela, | | | que no se dejarán caer, que lucharán por salir adelante en la escuela porque en estos | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
| | | | concluidas. | | | | tiempos sólo estudiando se puede mejorar y no seguir tan bajo. | | |
| 1 4 | | | si algún día yo cumplo mis metas, ellos también tengan esa inquietud de ser alguien en la vida, | no me dejaré caer y me levantaré para luchar y seguir estudiando | | | sacaré a mi familia adelante y de la situación económica | | |
| 1 5 | | | que debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, | tienes que luchar duro porque sólo siendo la mejor alumna podrás seguir estudiando | | | porque la escuela es el camino para seguir adelante. | | |
| 1 6 | | | pues quiero tener una carrera como mis | dije “tengo que seguir adelante, tengo que | | | dije “tengo que seguir adelante, tengo que | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|--|---|--|--|
| | | | tíos y mis primos que lo han logrado; mis sueños están basados en terminar mi carrera | luchar y no defraudar a mis padres; tengo que ser alguien en la vida”; | | | luchar y no defraudar a mis padres; tengo que ser alguien en la vida”; | | |
| 1 7 | | | todo sacrificio tiene un premio, y yo quiero ir por el mío | quiero seguir adelante, lucharé con todas mis fuerzas y todas las mateas que tengo trazadas yo sé que voy a lograrlas | | | si yo no puedo sacar adelante a mi familia que ella sí lo hará. | | |
| 1 8 | | | y ahora me propuse una meta y ahora la estoy cumpliendo pero por poco y se rompía esa meta por | luchar fuerte y salir adelante y ser alguien en la vida. | | | quiero seguir adelante, lucharé con todas mis fuerzas y todas las metas que tengo trazadas yo | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
| | | | tener muchos exámenes reprobados | | | | sé que voy a lograrlas | | |
| 19 | | | no importa los obstáculos que venga a nuestra vida pero lo más importante es luchar por la carrera que nos gusta, | seguí luchando y gracias a dios volví a mis calificaciones como antes; | | | aunque sufra sacaré a mi familia adelante | | |
| 20 | | | a veces pienso que un estudiante tiene que superar pruebas difíciles y algunos no logran superarlas, | sino lucho con fuerza no podré ser alguien en la vida | | | luchar fuerte y salir adelante y ser alguien en la vida. | | |
| 21 | | | pero lo principal es poner todo tu empeño | me da las armas para luchar en esta vida | | | sé que si no me empeño en mejorar nunca voy a | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|--|---|--|--|
| | | | para poder superarlas. | | | | salir adelante | | |
| 2 2 | | | algunas de estas pruebas es enamorarse | sé que tendré que luchar duro y sufrir talvez muchos sacrificios, | | | , voy a permanecer estancada y no podré sacar adelante a mi familia, | | |
| 2 3 | | | a veces en mi casa las cosas no marchaban del todo bien, teníamos altibajos, lo hacía con gusto porque sabía que era para prepararme, para poder superarme y tener una carrera | si él no me diera las fuerzas para luchar ya me hubiera dado por vencida; | | | me dará las herramientas para construir un mejor futuro y sacar delante a mi familia. | | |
| 2 4 | | | no ser ama de casa, porque esa | quiero ser alguien en la vida, ser un | | | gracias a su apoyo voy a salir | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|---|---|--|--|---|--|--|
| | | | era la carrera más difícil y larga de todas, | triunfador y a mi dios le pido que me dé la vida, la salud y todo para seguir adelante en mis estudios... | | | adelante y lograr una profesión | | |
| 2 5 | | | la escuela es como un peldaño que hay que escalar por más obstáculos que hayan, | tendré que luchar duro para poder ser alguien en la vida, | | | terminando todo sabíamos que íbamos a seguir adelante. | | |
| 2 6 | | | | luché con ganas y pasé a cuarto, | | | le voy a echar muchas ganas para mejorar y seguir adelante | | |
| 2 7 | | | | aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y | | | si poníamos de pretexto la lluvia y el lodazal nunca podremos | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | | lograr una meta que tú te propongas, nunca rendirte y sonreírle a la vida. | | | salir adelante y ser alguien en la vida. | | |
| 28 | | | | así que sigo luchando y haber si puedo terminar mi telebach, | | | en especial a mi abuelito porque siempre me dice que yo siga adelante. | | |
| 29 | | | | tengo que luchar para alcanzar un promedio y entrar a la universidad, | | | a mi dios le pido que me dé la vida, la salud y todo para seguir adelante | | |
| 30 | | | | porque si está difícil y hay que luchar mucho pero que al final se logra y uno estaría mejor | | | sólo estudiando podré sacar a mi familia | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|--|---|--|--|
| 3 1 | | | | no sé si seguiré estudiando y si sigo que dios me dé fuerza para que pueda luchar y lograrlo | | | que yo debo prepararme si quiero salir adelante y entonces tenía que ir para ser alguien en la vida. | | |
| 3 2 | | | | que debo luchar con fuerzas para superar todos los obstáculos y poder ser alguien en la vida y no ser como los demás, | | | aunque veas todo arruinado tienes que seguir al frente y lograr una meta que tú te propongas | | |
| 3 3 | | | | pero no hay mucho recurso en la casa así que yo tendré que luchar para ayudarles. | | | es mi mayor anhelo sacar a mi familia adelante para prosperar | | |
| 3 4 | | | | mis papás me recuerdan | | | si no sigo estudiando | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | | | | que debo luchar si quiero ser alguien triunfante, | | | quedaré estancado y no podré salir adelante. | | |
| 3 5 | | | | creo que sería triste luchar tanto para tener una carrera y luego tener que regresar al barrio por no encontrar trabajo | | | pondré lo mejor de mí, porque tengo que sacar adelante a mi familia. | | |
| 3 6 | | | | lucharé cada vez con más fuerza para derribar todos los obstáculos. | | | sólo estudiando podemos salir adelante y no ser como los otros. | | |
| 3 7 | | | | no me daré por vencido y lucharé hasta lograr lo que quiero | | | la escuela es lo mejor porque algún día querremos seguir estudiando | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | para sacar a nuestra familia adelante. | | |
| 3 8 | | | | que tenía que luchar si quería ser alguien en la vida | | | primerament e en dios que algún día salga yo adelante | | |
| 3 9 | | | | no sé que tanto tenga que luchar pero lo haré hasta que logre lo que quiero. | | | no me quiero quedar atrás como otros compañeros, | | |
| 4 0 | | | | no me daré por vencida y sufriré si quiero alcanzar algo. | | | yo les animo a mis compañeros que sigan adelante y que no se queden atrás, | | |
| 4 1 | | | | no importa los obstáculos que venga a nuestra vida | | | he ahí porqué quiero seguir esforzándom | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | | | | pero lo más importante es luchar por la carrera que nos gusta, | | | e para seguir adelante | | |
| 4 2 | | | | aunque iba un poco baja de calificación sabía que debía seguir luchando y esforzándome. | | | sé que sólo siguiendo en la escuela podré salir adelante | | |
| 4 3 | | | | sabía que el estudio me abriría puertas para poder enfrentarme a la vida. | | | | | |
| 4 4 | | | | todos nos defendíamos como leones. | | | | | |
| 4 5 | | | | hay que luchar con mucha fuerza para vencer. | | | | | |
| 4 6 | | | | lucharán hasta | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | | | | conseguir lo que quieren | | | | | |
| 4 7 | | | | creo que yo tendré que luchar con más fuerza, | | | | | |
| 4 8 | | | | la escuela me dará las armas y herramientas | | | | | |