

01071

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**SER ESTUDIANTE DE CETIS  
SUS SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES**

**T E S I S  
PARA OBTENER GRADO DE**

**MAESTRÍA EN  
ENSEÑANZA SUPERIOR**

**A U T O R**

**RAFAEL PALACIOS ABREU**

**ASESORA: Martha Corenstein Zaslav**

**México, D.F.**

**julio del 2001**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Í N D I C E

<b>Presentación</b>	
<b>Introducción</b>	
<b>Marco Teórico</b>	
La identidad en la Psicología	1
Una aproximación de la Psicología Cultural en el estudio de los procesos de identidad	4
Conceptos para el estudio de la identidad	8
<b>PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO</b>	
La investigación desde una perspectiva cualitativa	15
El estudio cualitativo de procesos de identidad escolarizada	18
<b>PARTE UNO</b>	
<b>1.1 EL CETIS: UN CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	
1.11 Ubicación del CETIS en el Sistema Educativo	25
1.12 DGETI. Una aproximación histórica a la Educación Tecnológica en Bachillerato	28
1.13 DGETI: Un subsistema de Educación Tecnológica	32
1.14 La formación de técnicos en el desarrollo económico: el discurso oficial	35
<b>1.2 CETIS 56: UNA TRAYECTORIA HISTÓRICA EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES</b>	40
1.21 La apertura del plantel. sus inicios	40
1.22 Informática Administrativa: un cambio significativo en la vida del CETIS	45
1.23 La era del examen único: C-56 en el mercado de las ofertas educativas y la tendencia a la homogeneización	52
1.24 Características físicas del plantel los avatares de su transformación	55
1.25 Entorno del plantel: del locus al socius	57
1.26 La oferta educativa:	59
1.261 Perfil Profesional	
1.2.62 Estructura Curricular	
1.2.63 Personal Docente	
1.2.64 Normatividad	
<b>PARTE DOS</b>	
<b>2. SER ESTUDIANTE DE CETIS: SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES</b>	65
<b>2.1 LLEGAR AL CETIS</b>	65
2.11 Ser Rechazado	66
2.12 Significaciones sociales de la escolarización	69
2.13 Imagen social del CETIS	72
2.14 La primera impresión	73
2.15 La significación del curso de Inducción	76
2.16 La construcción de la identidad en un ámbito escolar no deseado	82

<b>2.2</b>	<b>ESTAR EN EL CETIS</b>	91
	<b>La construcción de significaciones en la cultura</b>	91
	<b>local del C-56</b>	
<b>2.21</b>	<b>LOS ESTUDIANTES EN LAS AULAS</b>	93
<b>2.211</b>	Características de los grupos de observación	93
<b>2.212</b>	Geografía del aula	95
<b>2.213</b>	Inicio de Curso	98
<b>2.214</b>	La enseñanza o el poder de la repetición	101
<b>2.215</b>	Los estudiantes ante el saber	106
<b>2.216</b>	Trayectorias individuales en el C-56	108
<b>2.217</b>	<u>Expresiones de reajo en el aula</u>	120
<b>2.2171</b>	Bullicio	
<b>2.2172</b>	Burla	
<b>2.2173</b>	Juegos	
<b>2.218</b>	Juegos de poder en el aula	139
<b>2.219</b>	Los estudiantes en el aula: la visión del maestro	146
<b>2.2110</b>	La cultura del aula en el C-56	152
<b>2.22</b>	<b>LA VIDA FUERA DE LAS AULAS</b>	171
<b>2.221</b>	Matar clases: del rito de transición a la cotidianidad	171
<b>2.222</b>	Viernes: el día de la fiesta	182
<b>2.223</b>	Estrategias de sobrevivencia escolar: negociación de calificaciones	186
<b>2.224</b>	<u>Ser Porro del C-56: prácticas y significaciones sociales</u>	192
<b>2.2241</b>	Las organizaciones estudiantiles	
<b>2.2242</b>	La imagen social del porrismo	
<b>2.2243</b>	Ser porro: su significación para los estudiantes	
<b>2.2244</b>	<u>La cultura local del porrismo</u>	
<b>2.22441</b>	Iniciación en el porrismo	
<b>2.22442</b>	Las fiestas de porros	
<b>2.22443</b>	Toma de camiones	
<b>2.22444</b>	Peleas de porros	
<b>2.22445</b>	Las GAF: porrismo femenino	
<b>2.225</b>	Procesos de identidad colectiva en la cultura local	214
<b>2.23</b>	<b>SALIR DEL CETIS</b>	224
<b>2.231</b>	La importancia de estudiar	226
<b>2.232</b>	La preparación para el trabajo	227
<b>2.233</b>	El logro de una meta en la trayectoria escolar	230
<b>2.234</b>	La experiencia personal	232
<b>2.235</b>	La experiencia del porrismo	238
<b>2.236</b>	El estudiante es el que hace a la escuela	240
	<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	244
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	251

## PRESENTACIÓN

La demanda escolar en el nivel medio superior, desde la década de los 70s, ha constituido uno de los fenómenos sociales más significativos del sistema educativo en virtud de los modos específicos que han adoptado los procesos de selección estudiantil, del papel que ha jugado el Estado, principalmente en la orientación dominante que ha impulsado en este ciclo escolar y de los diferentes modos de resistencia a dicha orientación por parte de los grupos demandantes y de las organizaciones estudiantiles de las instituciones públicas de ese nivel educativo.

Uno de los fenómenos sociales resultantes de este proceso de selección estudiantil, particularmente en la ciudad de México y en la zona metropolitana, reside en la conformación de identidades escolares acordes con la asignación de la escuela para los aspirantes a este ciclo escolar. En este contexto, no es desconocida la amplia preferencia de los aspirantes de múltiples generaciones por los bachilleratos que ofrecen la UNAM y el IPN así como de su resistencia a aceptar la oferta del bachillerato que ha conformado la SEP. No obstante, durante los últimos 20 años, se ha producido un fenómeno con bastante regularidad que se refiere a la asignación de grandes grupos de aspirantes a bachillerato a algún plantel que ofrece la SEP que no fue solicitado por ellos, pero que se ven forzados a aceptar con el propósito de no quedar fuera del sistema escolarizado. La investigación que se reporta da cuenta de los resultados de un estudio sobre la construcción de identidades escolares desde la perspectiva de los propios estudiantes.

La investigación se desarrolló en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) plantel de bachillerato tecnológico ubicado en el oriente de la ciudad de México perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT). El estudio de corte cualitativo tuvo una duración de tres años correspondientes al seguimiento de la trayectoria escolar de un grupo de la Carrera técnica de Administración de la generación 1997-2000. La metodología de

trabajo constó de entrevistas abiertas en forma individual y grupal a estudiantes y maestros que fungieron como informantes clave para el estudio. Asimismo, se desarrollaron observaciones sistemáticas en salones de clase y registros de episodios significativos en el patio y los alrededores del plantel, que dieron cuenta de las prácticas socioculturales de los estudiantes del plantel.

El estudio llevó a cabo un análisis histórico del plantel que da cuenta de las transformaciones de las características del bachillerato tecnológico a la par de los cambios en las identidades estudiantiles desde su fundación. Los resultados más significativos del estudio dan cuenta del proceso de construcción de identidades escolares en el CETIS que se ubican en un amplio espectro que, en un extremo, manifiestan una postura de abierto rechazo al plantel y, por ende, la negativa a asumir la identidad escolar del CETIS, mientras que, en el otro extremo, se observan identidades escolares que, en la trayectoria escolar, asumen en forma satisfactoria la identidad del CETIS y que son una expresión del movimiento en la postura inicial del rechazo al plantel. La investigación reporta las prácticas escolares de los estudiantes para mantenerse en el sistema así como de aquellas prácticas de socialización que conforman la cultura local del CETIS.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos que caracterizan la importancia de la escuela en el actual proceso de globalización reside en el fortalecimiento de sus funciones sociales a saber: la transmisión de conocimientos y la socialización de los educandos. En las sociedades contemporáneas los discursos oficiales privilegian a la escuela como espacio ideal de las personas educadas, dando por supuesto que a través de ella, los individuos accederán a la condición de ciudadanos capacitados para el trabajo y para la participación civilizada en la sociedad (García y Rodríguez, 1996). No obstante, los cambios producidos en el mundo laboral, así como las transformaciones en el seno familiar han trastocado el papel de socialización e integrador de la educación en el mundo actual.

En el inicio del tercer milenio asistimos a una agudización de las contradicciones que el modo de producción capitalista trae consigo y en donde la alta concentración de la riqueza produce en forma concomitante la exacerbación de la pobreza en cada vez más amplias capas de la población mundial. La distribución de la riqueza se desequilibra cada vez más a la par que se aumenta también la competencia por obtener los escasos empleos disponibles. En ese contexto, los jóvenes ven reducidas sus posibilidades de sacar provecho de la cultura material y cifran todas sus esperanzas en la educación. No obstante, si en un pasado reciente, la escolarización aparecía como una de las opciones de ascenso socioeconómico para grandes grupos de población, en el mundo globalizado la escuela solamente representa una posibilidad para tener la oportunidad de competencia dentro del mercado ocupacional. Simultáneamente la escuela se ha transformado en un espacio de custodia de las jóvenes generaciones en virtud de la contracción del mercado laboral a la vez que éste demanda de la institución escolar una formación centrada principalmente en conocimientos técnicos cada vez más especializados acordes con las necesidades de las nuevas tecnologías de producción e información. Las esperanzas de lograr la igualdad de los adolescentes y los adultos jóvenes mediante la educación se ven cada vez más reducidas al considerar las antiguas y nuevas estructuras de

desigualdad como el estrato socioeconómico, el sexo, la etnia, la región y la edad. Además, lejos se está de tener una correspondencia directa entre aparato productivo y formación escolar, en virtud de la existencia de un mercado complejo y heterogéneo que ha agudizado la problemática del desempleo poniendo de manifiesto que aún la alta escolarización no garantiza un mejor empleo, que el desempleo "intelectual" crece continuamente y que las personas educadas, en muchas instancias, son subutilizadas en sus puestos de trabajo u ocupaciones.

La división del trabajo ha influido sobre las diversas formaciones de los jóvenes y derivado en distintas consecuencias, entre ellas, la creciente especialización de los diferentes sectores institucionales, una diferenciación cada vez mayor en los diversos roles sociales, una disminución de la importancia de la familia en el ámbito profesional, la expansión de la educación formal y la multiplicación de períodos de transición en los jóvenes que ya no están dentro del núcleo familiar pero que tampoco se han incorporado plenamente a la sociedad (Eisenstadt, S.N. 1995, 384-385).

Asistimos a una época en que la escuela debe asumir la pesada carga de enfrentar las transformaciones que se han producido en el mundo del trabajo y en la familia, principalmente en la atención de la juventud en virtud de la falta de certeza, protección e identidad que dichos ámbitos no son capaces de brindar en este mundo globalizado. Por ello, la escuela se ha convertido en una institución intermedia con una pesada carga de funciones crecientes. En la medida en que los jóvenes pasan más tiempo en la escuela, la misión que se le ha asignado ha tendido a extenderse a una función social y al papel de guardiana (cfr. Husén, T.1984,42).

La relación juventud-escuela, señala Guerrero (1999) ha sido descrita bajo las siguientes paradojas: nunca antes había sido común que la gente joven tuviera un amplísimo rango de oportunidades laborales, pero nunca antes la competencia para acceder a tales oportunidades había sido tan grande, un alto porcentaje de estudiantes en el rango de 13 a 16 años de edad asumen una actitud negativa hacia la escuela, no obstante una proporción elevada de ellos continúa la educación formal más allá de la edad escolar obligatoria. La juventud se ha

constituido no sólo en una fase de la vida sino en lo que podría llamarse un "estilo de vida" definido por la moratoria o la espera. Se dan enormes incoherencias en los papeles que un joven está llamado a desempeñar; sus vidas parecen estar fragmentadas en los diferentes roles que cumple y en los diferentes tratos de que son objeto de parte de los adultos. Cada vez más jóvenes, asistan o no a la escuela se encuentran sin identidad y, según opinan algunos, deben recorrer "un cúmulo de salas de espera, en las que, precisamente, no pueden hacer otra cosa que esperar (Coleman, J.S. y T. Husén 1985, 22).

En los años recientes asistimos a una serie de modificaciones que se están implementando, no sólo en el nivel medio superior, sino en el conjunto del sistema educativo mexicano. Dichos cambios responden a nuevas políticas de modernización que colocan a la educación en el eje de las transformaciones económicas y sociales, y la reconocen como un componente básico del futuro. En el caso del bachillerato, se plantean problemas en torno a las necesidades de brindar simultáneamente una formación con un nuevo sentido y orientación para grupos sociales heterogéneos que demandan su acceso a este nivel escolar. Actualmente, el nivel medio superior en México responde en forma explícita a dos grandes objetivos: una preparación propedéutica general cuyos contenidos y estructuración curricular se determinan fundamentalmente en función de las exigencias académicas de las profesiones o las disciplinas universitarias, y una formación para el trabajo, técnico profesional, organizada según las grandes ramas de orientación laboral: de servicios, industrial y agropecuaria y cuyos contenidos y estructuración curricular se desprenden de las exigencias de algunas posiciones ocupacionales puntuales.

Si bien es cierto que, en nuestro contexto, desde la década de los 70 paulatinamente ha incrementado la infraestructura escolar, para el nivel medio superior en forma semejante como en todos los países de la OCDE, no es posible afirmar que la enseñanza media de segundo ciclo se haya desarrollado y democratizado. Por el contrario, en el ámbito educativo, a la par que se han atribuido a la escuela responsabilidades crecientes y una misión cada vez más

amplia, se ha ido observando una pérdida progresiva de su capacidad socializadora e integradora (Tedesco, J.C. 1995,379).

La demanda de educación media superior que aumentó significativamente a partir de la década de los 70s, ha dado lugar, en alguna medida, a la emergencia de dos fenómenos socioeducativos derivados de la política educativa de las diferentes administraciones gubernamentales. Por un lado ha privilegiado el crecimiento de las modalidades terminales enfocadas a la capacitación para el trabajo y, en la década de los 80s se fortalece el sistema de educación privado en este nivel. La creación del Colegio de Bachilleres, y del CONALEP así como la expansión de los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) durante estas tres décadas ha sido la estrategia gubernamental para orientar a las jóvenes generaciones hacia un tipo de bachillerato orientado hacia el mundo laboral desde este nivel. Por otro lado, el poder gubernamental desarrolló diversas estrategias tendientes a enfrentar al movimiento estudiantil después del 68, tales como la formación de grupos de choque al interior de los planteles que mantuviera el control estudiantil. Junto con ello, el poder gubernamental ha limitado los recursos para que principalmente la UNAM y el IPN no tengan la capacidad e infraestructura para atender la creciente demanda escolar en ese nivel durante todo este tiempo e, incluso, a partir del 68 el gobierno separó las prevocacionales del IPN incorporándolas al sistema de secundarias técnicas como un intento claro de frenar su crecimiento.

Ibarroia (1997) analiza el papel y la problemática de la educación media superior identificando siete problemas fundamentales por los que atraviesa este nivel, de los cuales, cuatro son los más relevantes: la carencia de una identidad propia, la fuerte diferenciación y segmentación que produce, la falta de trascendencia social de los estudios que ofrece y la ausencia de una pedagogía y didáctica adecuada para este nivel

La falta de identidad propia responde a que históricamente la educación media superior ha estado permeada por la indefinición respecto de su función social y su estructura. El sentido de la enseñanza media superior ha sido definido de manera periférica, en función de factores como la prolongación de la

escolaridad básica obligatoria, el incremento de las demandas propedéuticas del nivel superior y las políticas selectivas o restrictivas de acceso a éste último nivel (Ibarrola, M. Y M.A. Gallart 1994, 15).

El problema de la falta de trascendencia social real de este nivel, en el sentido de que "...ha perdido la posibilidad de cumplir con el objetivo fundamental de otorgar una cultura general integral propia de su época y de alto nivel." (Ibarrola, M. En Villa Lever, L. 1992, 43). Asimismo, el ciclo de bachillerato debe, simultáneamente, preparar a los jóvenes para los distintos destinos que desempeñarán, ya sea para incorporarse al mercado laboral o ingresar a la universidad y, por otro, asumir otras responsabilidades sociales como la de servir de "guardería juvenil", "centro de control" de los jóvenes, preservar la ecología local y formar en valores distintos a los prevalecientes (cfr. Ibarrola, M y Gallart, M.A 1994, 17-18, Cariola, L. y Cox, C 1991).

La carencia de propuestas pedagógicas y didácticas que respondan a las necesidades de este nivel, con base en el desarrollo de investigaciones que tomen en cuenta las nuevas definiciones de la adolescencia y la juventud generadas por los cambios recientes que se han experimentado en las esferas social, cultural y económica

Aunado a lo anterior, se ha planteado el problema en torno a los conocimientos relevantes vigentes y adecuados para este ciclo, junto con la discusión sobre lo que significa ofrecer una educación de calidad que posibilite la obtención de logros comparables entre alumnos con intereses y conocimientos iniciales diferenciados. La transición hacia la educación superior que a la vez garantice una formación pertinente para el desempeño laboral, personal y social, donde el bachillerato sea una experiencia educativa relevante y útil para todos tomando en cuenta la diversidad de preferencias y destinos representa otro de los problemas centrales en la discusión del bachillerato en nuestro contexto. La mayor demanda por la educación de este nivel, toca al asunto de la devaluación de los certificados escolares ante el mercado de trabajo, el cual ejerce una fuerte marginación o discriminación hacia quienes no cuentan con el certificado de

bachillerato que se ha convertido en un requisito básico, impuesto por los empleadores para reclutar a su personal.

El crecimiento de la oferta educativa de la SEP, con una orientación preponderantemente tecnológica y su concomitante mayor absorción de la demanda estudiantil durante los últimos 20 años no ha sido lo suficientemente atractivo como para que se haya desarrollado un amplio interés por conocer y analizar de parte de la investigación educativa. Lo anterior no significa que se carezca de estudios en este nivel escolar y en este tipo de escuelas. Bracho (1991) elaboró un estado de conocimiento sobre la educación tecnológica en donde relaciona las acciones y elecciones educativas desde la conformación del sistema tecnológico como proyecto educativo estatal hasta la organización burocrática, las orientaciones socioeducativas del plantel escolar, los actores escolares y sus formas particulares de definir el conocimiento educativo. Destaca que en las investigaciones empíricas predominaron los "estudios de caso" que no son tal sino productos de muestras casuísticas bajo el enfoque etnográfico con pocos estudios comparativos rigurosos. A su vez, Weiss y Bernal 1982; Bracho 1987; 1991, estudiaron el papel que estaba jugando la política de educación tecnológica orientada hacia la modalidad terminal en la regulación del crecimiento de la educación universitaria. Además, se desarrollaron trabajos acerca del perfil socioeducativo del estudiante (Trujillo 1987). Bracho señala que la investigación educativa en este medio se enfoca al estudio de la relación escuela-trabajo que abarca los estudios entre 1982 y 1993. El estudio comprende también una caracterización general del Sistema de Educación Tecnológica como un subsistema de educación formal y burocráticamente especializado. No obstante, la mayor concentración de la investigación en este sector en el período se presenta en la educación profesional-técnica (terminal) debido al interés de la política educativa de formación para el trabajo (Ibarrola, 1990). Aunado a lo anterior, pese a los altos índices de deserción y de reprobación en esta modalidad de bachillerato, particularmente en los CETIS, no se han desarrollado estudios que traten de analizar profundamente dicha problemática.

Por otra parte, los estudios que destacan la problemática educativa desde la perspectiva del alumno ha sido un campo que paulatinamente ha ido transitando la investigación educativa. En la revisión de la década de los 80s en el marco del Segundo Congreso de Investigación Educativa (Carvajal, A ; T.C. Spitzer; J.F. Zorrilla 1993,9) se encontró una alarmante ausencia de trabajos en torno al alumno como individuo, como actor y protagonista del proceso educativo que vivencia. Si bien es cierto que en nuestro contexto se han desarrollado una gran cantidad de investigaciones acerca de los alumnos, también es cierto que los estudios sobre los alumnos, que se basan en su propia perspectiva, representan una proporción menor de la investigación educativa en su conjunto. Al respecto, Ducoing (1996) presentó un estado de conocimiento de estudios sobre los alumnos en nuestro país, en donde señala que en gran parte de las investigaciones en que aparecen, los estudiantes se analizan en función de otro tema que constituye el objeto central de estudio. Es el caso, por ejemplo, de la mayoría de los trabajos que abordan la eficiencia terminal, la retención, la deserción, la evaluación curricular, la planeación y el desarrollo institucional, y de los estudios monográficos sobre aspectos sociopolíticos o históricos de la educación. El reconocimiento de la figura de los alumnos, señala Ducoing, no equivale necesariamente a su presencia real o concreta. Sin embargo, existen autores nacionales que han identificado y comentado el problema del reconocimiento del alumno como sujeto. Granja (1992a, p 1) señala que a pesar de que el alumno es uno de los elementos centrales de la relación educativa en tanto destinatario de la institución escolar e "interlocutor natural" del docente, a diferencia de éste, del currículo o de la escuela, no se ha constituido como un campo de estudio por derecho propio.

El trabajo de Ducoing y colaboradores incluye los trabajos en donde los alumnos son tratados como sujetos de la educación, como actores y protagonistas del proceso educativo. La pregunta central que permitió su definición fue: ¿Quiénes son los alumnos? Al hacer una revisión de los estudios realizados en México durante la década 1982-1992 con el tema de los alumnos como sujetos de la educación, se hizo evidente que hasta ese entonces era un área de investigación poco estudiada en el país. En este tipo de estudios se trata de

conocer sus características personales y escolares, sus percepciones, valores, experiencias e intereses implica observarlos como sujetos activos en el proceso educativo. Al respecto, se han llevado a cabo estudios como el de Cornejo (1988) que analiza la dinámica de las relaciones sociales en una escuela secundaria del D.F. mediante un trabajo de campo con observaciones en el aula y entrevistas a maestros y alumnos. El autor explica la manera en que las relaciones sociales establecidas en la escuela están influidas por la procedencia socioeconómica de los estudiantes, y se expresan en las estrategias que les permiten sobrevivir en la escuela. Ducoing señala otra línea de investigación que se refiere a la identidad del sujeto alumno en relación con el proceso de formación profesional. El trabajo de Spitzer (1990) tiene como objeto de estudio el caso de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo. La autora describe cómo éstos tienden a reproducir las disposiciones normativas institucionales relacionadas con la imagen de la profesión como referente para forjarse la imagen de sí mismos. La investigación se basa en entrevistas profundas con una muestra de estudiantes e informantes claves así como en la observación etnográfica de la vida cotidiana del estudiante, y en una revisión documental que contextualiza la historia de la institución.

La importancia de avanzar en esta dirección reside en la posibilidad de "vislumbrar la escuela como un espacio en el que confluyen estudiantes provenientes de diversos estratos, para quienes la educación tiene usos y significados distintos, aclaran el peso de las trayectorias académicas y sociales en el acceso y la permanencia en la institución, la composición social del alumnado y, en ese sentido, las diversas funciones que cumple la escuela según la población a la que atiende". (p.52). Al indagar sobre las expectativas de los alumnos, se encuentra que en algunos estudios se aborda, al mismo tiempo, la manera en que los estudiantes reciben, interpretan y se representan a sí mismos lo que sucede en la escuela. Son pocos los trabajos que tienen como objeto central al sujeto alumno y menos aún los que estudian sus expectativas. Uno de ellos es el de Bartolucci (1989a y 1989b) que estudia las expectativas de alumnos de los niveles de bachillerato y licenciatura. Su investigación consistió en un estudio sociológico

acerca del seguimiento de una generación de estudiantes que ingresó a la UNAM en 1976. El autor analizó la trayectoria escolar, el origen social y lo que denomina la supervivencia escolar durante ese período, con el propósito de conocer la desigualdad escolar en los niveles superiores de la enseñanza pública. Afirma que muchos jóvenes de estratos intermedios o bajos de la escala social normalmente carecen de alternativas que les permitan concretar sus aspiraciones personales, por lo que depositan en la escuela casi todas sus expectativas.

Esta conclusión coincide con el trabajo de Cerda (1989), quien estudió el caso del Colegio de Bachilleres en relación con las normas, los principios y los valores que privan en la interacción maestro-alumno. Dicho estudio etnográfico recupera las expectativas de los alumnos desde la perspectiva de la maestra. Para ello, la autora se apoyó en la información obtenida a través de observaciones, entrevistas, revisión bibliográfica y de documentos oficiales. Cerda presentó una caracterización general del alumno del Colegio, llegando a resultados parecidos a los de Bartolucci: los maestros y alumnos perciben la educación como un medio de ascenso social. El estudio de Cerda, en relación con las expectativas, señala que los alumnos responden de acuerdo con lo que la maestra plantea como normas a seguir y, si bien llegan a cuestionar sus reglas, finalmente terminan por ajustarse a lo que ella decide. Por su parte, Spitzer (1987) trató la situación de la estudiante en Chapingo; la identidad femenina en relación con el fenómeno del poder, y a partir de un modelo educativo y una profesión predominantemente masculina. Consideró las implicaciones para la constitución del sujeto en la conformación de una identidad de mujer profesionista y en las relaciones sociales cotidianas de la escuela, tanto entre los sexos como entre los pares. Spitzer señala que las prácticas escolares son preparativas para el ejercicio de una profesión, implicando la asunción e imposición de un marco de referencia fundamentalmente masculino.

De manera similar, Pérez (1984) estudió la influencia de los patrones en los roles sociales en relación con las expectativas de mujeres estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad de Monterrey. En el estudio la autora indagó la relación entre condición femenina y el ejercicio profesional de la

psicología, bajo la hipótesis de que las mujeres, en general, se autoperciben en una dimensión intelectual y profesional menos valorada en comparación con los hombres, y tienden a priorizar las obligaciones derivadas de los roles familiares que las de los roles profesionales. Por su parte, Levinson (1992), en una investigación etnográfica, dio cuenta de algunas prácticas y discursos locales de los alumnos de 3º de secundaria en la ciudad de México. Considera a los estudiantes como actores del proceso educativo y centró el trabajo en la recuperación y valoración de sus experiencias, en relación con otros actores. En este trabajo, el hecho fundamental que proporciona el contexto de la acción de los estudiantes es un contexto de sociabilidad construido por las autoridades y maestros de la escuela. Éste se caracteriza por la formación de grupos que permanecen juntos durante toda la educación media básica, y va acompañada por un discurso docente que fomenta la conciencia de la solidaridad entre los alumnos. Ese discurso va acompañado de actividades que estimulaban la competencia entre grupos a partir de la puntualidad, reprobación y aprovechamiento, además de los convivios que se organizan por grupo. La importancia de este trabajo radica en que utiliza como indicador las prácticas que generan los alumnos a partir de las condiciones institucionales y las exigencias escolares. El autor observó que los alumnos se apropian de la unidad del grupo, fomentada por los maestros, y que esa unidad actúa contra cualquier pretensión de individualizar el trabajo.

El trabajo de Hernández (1983) ofrece una de las posibles explicaciones de por qué hay pocos estudios acerca de lo que significa ser estudiante. El autor presenta un ensayo sobre los alumnos de bachillerato y algunos datos estadísticos en relación al costo por alumno, el porcentaje de los que no concluyen sus estudios, así como las edades en las que ingresan y egresan. Señala el tiempo de inserción al mercado de trabajo una vez concluida la escolarización y el debate al que se enfrentan entre las presiones de índole escolar, familiar, social y sexual durante su período escolar. Hernández comenta que el alumno adquiere una sensación de que la escuela no termina nunca y que no se plantea proyectos de vida reales. Concluye que el estudiante debe saber que es persona antes que

estudiante, dado que este carácter es transitorio y que su avance depende de que perciba esta situación. Pareciera que el carácter transitorio elimina *per se* la necesidad e importancia de estudiar a quien tiene un papel importante en la relación educativa, el alumno

Paralelamente a esta hipótesis de por qué hay pocos estudios donde el objeto central de estudio son los alumnos, existen otras entre las que se pueden identificar, a modo de ejemplo, dos. 1) ante la verticalidad en la toma de decisiones, que parece priva en el ambiente educativo mexicano, no es necesario considerar a los alumnos, su pensar, ser y sentir, pues hay quien lo hace por ellos y 2) suele considerarse que los alumnos no tienen nada importante que decir, por lo que su opinión carece de valor y de credibilidad. Sin embargo, las expresiones de los alumnos y sus puntos de vista no han sido lo suficientemente tematizados por la investigación educativa. Han quedado fuera sus opiniones en torno a cómo, desde su experiencia social concreta, vivencian el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro, dando prioridad a estudios sobre el desempeño escolar de los alumnos, los problemas de reprobación y deserción y otros relativos a la eficiencia del sistema que proyectan, ante todo, lo que desde la lógica de los adultos parece ser prioritario

Por otra parte, se ha desarrollado un campo de investigación que tematiza la relación alumno-escuela y que se refiere a las actitudes que los alumnos asumen hacia la escuela tomando en cuenta la importancia que el grupo de pares adquiere tanto al interior de la institución educativa como el proceso de socialización escolar. En esta postura están Hargreaves (1967) Lacey (1970), Ball (1981), Willis (1988), Woods (1979) y Enguita (1989), entre otros. Aunado a lo anterior podemos ubicar los estudios que abordan la problemática relacionada con la cultura juvenil escolar, la producción de subculturas de grupo al interior de la escuela, las relaciones entre pares y grupos de pares y las formas de resistencia que ejercen hacia la autoridad de los adultos en diferentes sociedades y contextos, a partir de distintas categorías analíticas (género). Aquí se ubican trabajos como el de Saucedo, Edwards, Calvo, Cerdá, Gómez e Insotroza (1995).

Más recientemente se han desarrollado algunos estudios de corte cualitativo en este contexto de la educación tecnológica en el nivel medio superior desde la perspectiva del estudiante como sujeto activo en su proceso de escolarización. En particular podemos destacar el trabajo etnográfico de Saucedo (1996) en torno a la descripción e interpretación de expresiones genéricas en el ámbito escolar. El estudio se realizó en un plantel del CONALEP en salones de clases de grupos mixtos y de varones de 1er ingreso del turno matutino. Se presenta el estudio de las expresiones genéricas partiendo de la descripción de significados y formas de comportamiento de los, las adolescentes como parte de su identidad como estudiantes del CONALEP; además se analiza el "relajo" como estrategia para recrear y dinamizar las clases y en donde es posible observar diferencias genéricas significativas. Asimismo, se hace una caracterización de las expresiones femeninas y masculinas en la construcción de recursos para defender su posición como alumnos ante los y las maestras. Se muestra la marcada orientación en función del género de pertenencia en muchas de las interacciones y relaciones sociales que los y las chicas sostienen en la escuela. Finalmente, se hace un replanteamiento en el estudio del género a la luz de los resultados obtenidos y se plantean diversas perspectivas de investigación. Guerrero (1998) en su estudio sobre los distintos significados que para los estudiantes tiene la escuela, señala que pensar al alumno en ese plano individual, permite recuperar las múltiples aristas a través de las cuales se manifiesta su diversidad. El estudio se caracterizó por ser una investigación sobre los alumnos y desde los alumnos cuyo objetivo fundamental se enfocó en conocer la experiencia del mundo de los jóvenes en torno al bachillerato a fin de profundizar en el conocimiento acerca de los sentidos que ellos atribuyen a este nivel. En la investigación se desplegó un campo multidimensional en el que tomaron presencia las más variadas imágenes y en el que podían distinguirse algunos de los ámbitos que permearon su experiencia en la vida cotidiana, la familia, el trabajo, la escuela y los pares. A través de la investigación, fue posible apreciar una amplia gama de formas en que las relaciones familia-escuela se ven expresadas a través del discurso de los alumnos y que refieren a elaboraciones propias que llegaron a representar

verdaderos desafíos acometidos por los jóvenes contra los valores negativos que sus familias manifestaron en torno a la escuela.

Una de las modificaciones que se han producido en los últimos años en este nivel escolar se refiere a la instauración del proceso de examen único a partir de 1997 para ingresar a Bachillerato en las distintas instituciones públicas - actualmente con excepción de la UNAM- que ofrecen el servicio educativo en la ciudad de México y zona metropolitana. Este cambio ha puesto a discusión las diversas problematizaciones arriba planteadas, en virtud de las significaciones inmersas en la elección del tipo de escuela del nivel medio superior a la cual se desea ingresar. Además, al parecer, se ha adoptado un sistema parecido al existente en el sistema norteamericano y el inglés, dos países del primer mundo que, formalmente, pretende dar respuesta a la demanda en este nivel al asignar un lugar a cada aspirante de acuerdo a sus méritos escolares, pero que, en los hechos ha reproducido las diferencias de diversa índole que se expresan en la educación. Bracho (1991) plantea que anteriormente se daba un proceso de autoselección en el que el alumno elegía su ruta sobre la base de una oferta diferenciada. Ahora asistimos a un proceso de asignación de los individuos a las diferentes rutas de educación por vía del examen único. Estos cambios han generado fuertes debates sobre el valor social y económico de las diferentes instituciones, a su vez, las reacciones contra el examen único constatan el sentido real que la población demandante sigue asignando al bachillerato: "los jóvenes quieren entrar a los bachilleratos universitarios y del politécnico y rechazan francamente la educación terminal" (Ibarrola, M Y E. Weiss 1996). En nuestro contexto, no es desconocida la preferencia que tienen los egresados de secundaria y sus familias por ingresar a la UNAM y al IPN desde el ciclo de bachillerato. Tampoco es desconocido que la oferta de ambas instituciones es ampliamente rebasada por la demanda de la población que solicita su ingreso a este ciclo escolar. Aún cuando la SEP ha creado durante los últimos 30 años diversas opciones de bachillerato en el D F. y en la zona metropolitana (Colegio de Bachillerés, CONALEP, CETIS), la preferencia por la UNAM y el IPN se ha mantenido constante hasta la actualidad y se ha construido una imagen

desvalorizada de las otras opciones de educación media superior. Al respecto, Ibarrola (1990) reconoce la influencia de estos factores socioeconómicos y culturales en torno a la elección de instituciones, modalidades y áreas para realizar estudios y de cómo el acceso diferenciado en el bachillerato propone y encauza a su vez futuros escolares y laborales de diferente calidad para cada grupo de jóvenes.

La importancia de esta preferencia no reside únicamente en la diferenciación de las opciones de bachillerato que se ofrecen a los adolescentes sino en el tipo de relación que establecen los adolescentes con los planteles escolares, y en el modo en que construyen sus identidades tanto en el plano escolar, como en el plano personal. Es necesario recordar que antes de la instauración del examen único a partir de 1997 las instituciones de educación media superior en la ciudad de México y zona metropolitana realizaban de manera independiente los procedimientos de selección de sus estudiantes, se hacía referencia al "rechazado" como a todo aquél aspirante que no hubiese sido aceptado en la UNAM o en el IPN y que, en consecuencia, buscaba acomodo en alguna de las opciones que la SEP ponía a su disposición. Además, la importancia de pertenecer o no a la institución de preferencia en el período de la adolescencia adopta diversas implicaciones no solamente para los propios jóvenes sino también para las familias y grupos de pertenencia. Así, en la trayectoria escolar durante el ciclo de bachillerato, ser estudiante de una escuela no deseada abre múltiples posibilidades en la construcción de la identidad que tiene repercusiones significativas tanto en la formación propiamente escolar como en las transformaciones de la subjetividad que se producen en este período. Lo anterior cobra su relevancia no solamente por el reconocimiento de que los estudiantes dedican gran parte del día en actividades relacionadas con el mundo escolar, sino que las múltiples y diversas relaciones que construyen a partir de su pertenencia a dicho plantel.

En el presente trabajo nos enfocamos a analizar los procesos de construcción de identidades escolarizadas de un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) en la ciudad de México a partir de la pregunta

¿qué significa ser estudiante de CETIS? desde una perspectiva que lo ubicó como actor y protagonista a través de una investigación de corte cualitativo sustentada en la premisa de la recuperación de "la voz de los alumnos". En la parte inicial del escrito desarrollamos brevemente el modo en que desde la Psicología se ha abordado la cuestión de la identidad y adoptamos un enfoque de la Psicología Cultural como marco teórico para interpretar diversos significados de los discursos y prácticas en torno a ser estudiante de CETIS. Enseguida, desarrollamos el planteamiento metodológico de nuestro estudio, a partir de la presentación sintética de una perspectiva de investigación cualitativa.

En la primera parte de la investigación nos abocamos al análisis histórico de la educación tecnológica en nuestro país y, en particular al surgimiento de los CETIS, como marco contextual de nuestra investigación. Derivado de lo anterior, elaboramos un discurso acerca de la historización del plantel en donde llevamos a cabo el estudio, partiendo de los documentos y textos que dan cuenta de su fundación y, principalmente de las historias orales de profesores fundadores del plantel en 1980. Aunque el estudio no pretendió hacer un análisis minucioso de esta modalidad de bachillerato, la opción metodológica elegida requirió la construcción de un marco contextual que intentase entender las razones por las cuales ésta modalidad escolar tiene una amplia capacidad instalada que cubre a una alta proporción de jóvenes escolarizados no sólo en el valle de México y área conurbada, sino de toda la República y cuyos orígenes se remonta hasta fines del siglo XIX, todavía permanece invisible para amplios sectores de la población

En la segunda parte de nuestro escrito presentamos los resultados de la investigación divididos en tres bloques que no siguen una secuencia cronológica sino que nos permitió distinguir algunos momentos significativos y cualitativamente diferenciados del ser estudiante del plantel.

En el primer momento: "Llegar al CETIS", damos cuenta de las significaciones que tuvo para los estudiantes el proceso de integración a la comunidad del plantel, tomando como elementos básicos las narraciones de informantes clave de egresados, y estudiantes en activo durante el desarrollo de la investigación y los textos de un grupo de estudiantes de nuevo ingreso en 1997

año en que se instauró el proceso del examen único para ingresar al nivel de educación media superior.

En el segundo momento de esta parte del estudio: "Estar en el CETIS", nos enfocamos a dar cuenta de la vida de los estudiantes en dos condiciones. a) "la vida en las aulas del CETIS", a través de las observaciones en clase de dos grupos escolares en materias de tronco común (Inglés) y de especialidad (Contabilidad I). Uno de los grupos seleccionados participó en la etapa previa de la investigación lo que nos permitió analizar su trayectoria escolar en el plantel. Los registros en clase y las entrevistas en forma individual y colectiva a estudiantes dan cuenta de las acciones estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las posturas asumidas frente al saber escolar, así como de las prácticas de la cultura del relajo en el aula y de las relaciones de poder, principalmente en el grupo participante en la etapa anterior de nuestro estudio; y b) "la vida fuera de las aulas" en donde nos abocamos a la descripción de las prácticas de la cultura local juvenil constituida principalmente por cultura del relajo, las estrategias de supervivencia utilizadas por estudiantes para permanecer y terminar el ciclo escolar y la subcultura del porrismo local. Para dar cuenta de este momento realizamos observaciones informales en los patios del plantel así como en la entrada y en la calle frente a la escuela y el registro de acontecimientos vinculados con las prácticas de la cultura local juvenil. Además, llevamos a cabo entrevistas con egresados, maestros, prefectos y estudiantes que tuvieron experiencias dentro de la subcultura del porrismo local en el transcurso de la investigación cuyas narraciones nos permitieron entender los modos de ser estudiante del CETIS a partir de su experiencia personal.

En el tercer momento del estudio: "Salir del CETIS", nos abocamos a analizar las diversas significaciones que para los estudiantes tuvo la experiencia de haber sido estudiante del plantel. Para ello, realizamos análisis de textos de grupos de diferentes carreras en diferentes períodos escolares en el último semestre de su estancia en el plantel. Uno de los grupos que elaboró su texto acerca de lo que significó para ellos la experiencia del CETIS fue el mismo que participó en los momentos anteriores de nuestro trabajo. Además tomamos las

narraciones de nuestros informantes en los fragmentos alusivos a la significación de haber estado en el CETIS, particularmente de aquellos que no concluyeron el ciclo escolar y aquellos que participaron en el porrismo local.

Al final de nuestro trabajo planteamos algunas consideraciones en torno a la educación, la enseñanza en el bachillerato, la vida de los adolescentes en la escuela y las perspectivas de la investigación educativa en este nivel de educación media superior.

# MARCO TEÓRICO

## La identidad en la Psicología

### Antecedentes

La importancia del estudio de la identidad reside, por un lado, en la voluminosidad de la literatura que históricamente se ha producido en este campo y, por otro, a la diversidad de disciplinas sociales que han confluído en el estudio de este fenómeno social

En un plano general, podemos decir que la cuestión de la identidad ha sido abordada desde una perspectiva sociológica que, en términos generales, pretende identificar aquellos elementos que caracterizan a un grupo social específico y que lo distingue de otros, de modo tal que en el comportamiento de los miembros de un grupo social particular se presenten dichos elementos que le dan identidad propia. Desde una perspectiva antropológica, la identidad ha sido uno de los aspectos medulares que le dan razón de ser a esta disciplina, en virtud de que gran parte de su saber gira alrededor de prácticas sociales, costumbres, ritos, etc que identifican a las culturas como diferentes entre sí a partir de sus elementos específicos que no es posible encontrar del mismo modo en otra cultura

En el campo de la Psicología, la cuestión de la identidad, históricamente ha aparecido de múltiples formas y vinculada principalmente a los trabajos sobre el sí mismo, el Yo y el "self". Para ilustrar lo anterior, podemos referirnos al trabajo de Hall, C. & Lindzey, G. (1970) que hace un recorrido histórico sobre la temática donde destaca el trabajo de William James como uno de los pioneros sobre la materia. En su obra "Principios de Psicología" que data de 1890 define el sí mismo o yo empírico como la suma total de todo aquello que un individuo puede llamar suyo o propio. El sí mismo tiene tres aspectos

1. Sus elementos constituyentes (el sí mismo material, el sí mismo social, el sí mismo espiritual y el yo puro).
2. Los sentimientos del sí mismo
3. Las acciones destinadas a la búsqueda y preservación del sí mismo

Por su parte, George Herbert Mead (1934) planteaba en su obra *Mind, Self and Society* las bases de la Psicología Social donde destaca que el individuo deviene de sí mismo en la medida en que es capaz de adoptar la actitud de otro y actuar respecto de sí mismo como actúan los demás. En ese sentido, el sí mismo es un objeto de conocimiento cuyo desarrollo sigue cierto curso.

En esta dirección, el recorrido histórico que hacen los autores citados muestran el interés por este campo conceptual. Así, Kofka (1936) al tomar el concepto de sí mismo como objeto señala que las experiencias conscientes configuran el yo fenoménico que es la denominación que se emplea para referirse al concepto de sí mismo como objeto. Por su parte, Lundholm (1940) establece la distinción del sí mismo subjetivo -lo que pienso de mí- y el sí mismo objetivo -lo que otros piensan de mí-, aunque ambos están constituidos por símbolos. Chein (1944) postula una teoría unificada del yo y del sí mismo en la que el yo no es un objeto de conocimiento sino que el yo es una estructura motivacional cognitiva construida en torno del sí mismo. En esta misma dirección, Sherif y Cantril (1947) definen al Yo como actividad del tipo "lo que pienso de mí, lo que valoro, con lo que me identifico".

Synonds (1951) en su libro "The ego and the self", define al yo como un grupo de procesos responsables "del desarrollo y ejecución de un plan de acción destinado al logro de satisfacción a modo de respuestas a impulsos internos" y al sí mismo como las formas de reacción del individuo ante sí poseyendo las siguientes características: 1) cómo se percibe a sí mismo, 2) qué piensa de sí, 3) cómo se evalúa, 4) cómo intenta mediante diversas acciones engrandecerse o defenderse.

La obra de Carl Rogers ha sido considerada como uno de los aportes más significativos en este campo de estudio donde plantea que el sí mismo se refiere a la Gestalt conceptual coherente organizada, compuesta de percepciones de las características del yo y de las percepciones de las relaciones del yo con los otros y con diversos aspectos de la vida junto con los valores asignados a las percepciones. La importancia de este concepto lo pone de manifiesto en la cita siguiente. "El Yo ideal" es el término usado para definir el concepto del yo que el

individuo desearía poseer y al cual se le asigna un valor de la mayor importancia” (1959 p. 200 versión castellana 1978 p 30).

No obstante, podemos señalar que en este tipo de problemas conceptuales asociados con el estudio de la identidad, ha prevalecido una tendencia a considerar lo psíquico de un modo transhistórico, en el que, como plantea Shweder (1990) el funcionamiento psicológico obedece principalmente a un Mecanismo de Procesamiento Central que actúa, independientemente de las condiciones materiales de los individuos. Desde esta perspectiva de Psicología General que pretende dar cuenta del funcionamiento psicológico, siguiendo con Shweder, dicho mecanismo abstracto, trascendente, profundo e inherente a los seres humanos les permite pensar, tener experiencias, actuar, pero lo anterior aparece, en última instancia, como resultado de su funcionamiento y no del contexto y del contenido de las acciones de los individuos. En la misma dirección, Bruner (1990) critica las pretensiones de la Psicología de encontrar leyes universales que den cuenta de lo psicológico sin que tome en cuenta el papel de la cultura. Al respecto señala que: “La solución del problema de los universales radica en denunciar una falacia, ampliamente difundida y bastante anticuada que consiste en considerar a la cultura como una especie de “capa superpuesta” sobre la naturaleza humana, que estaría determinada biológicamente”

Los planteamientos anteriores parten de la premisa básica del cuestionamiento a la autosuficiencia de las teorías psicológicas para dar cuenta no sólo de la identidad sino de la acción humana. Bruner pone de manifiesto que la participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la Psicología humana basándonos solamente en el individuo. En la misma dirección, Valsiner, J. (1994) plantea que la manera tradicional en que la Psicología trata la identidad alude a “estados intencionales” y hace notar que detrás del discurso acerca de la identidad hay una realidad mucho más compleja de la que se encuentra en los discursos de los psicólogos sobre la identidad”. Aquí, es posible identificar un cuestionamiento a la psicología que se enfoca que estudia de la persona “per se”, sin considerar sus vínculos con los contextos en los que participa y sin reconocer

tanto los dominios de restricción como la independencia dependiente de las personas en la construcción de su identidad. Lo anterior adquiere relevancia en virtud de señalar el papel activo del individuo en la formación de su identidad y en reconocer la importancia de los contextos en dicha construcción de la persona. Por su parte Dreier, O. (1997) plantea que las teorías sobre la persona, la persona, la identidad y el sí mismo no conceptualizan a los sujetos como participantes en contextos locales de acción. La mayoría de las aproximaciones sobre la personalidad la visualizan como una unidad integrada y coherente y construyen esta imagen de la estructura de la personalidad humana haciendo caso omiso de la estructura del mundo social y la práctica social. A diferencia de la mayoría de las teorías psicológicas que conceptualizan la acción humana por medio de propiedades pura o principalmente individuales, Dreier sostiene que las acciones humanas, incluyendo sus aspectos psicológicos deben conceptualizarse como partes peculiares de prácticas sociales (cf. Schatzki, 1997).

### **Una aproximación de La Psicología Cultural en el estudio de los procesos de identidad.**

Antes de abordar el estudio de la identidad desde esta perspectiva sería necesario reconocer como plantea Pérez G. (1998) que "la Psicología Cultural" es una disciplina en proceso de construcción. No implica que no sólo no existe aún un corpus teórico que haya logrado establecer sino que incluso los propios contornos de la disciplina están por definirse y en ella convergen actualmente autores con bagajes teóricos y disciplinarios heterogéneos".

Pérez G. (1998) desarrolló un intento de sintetizar las ideas básicas de autores como Shweder, Bruner y Cole, en el campo de la Psicología Cultural cuya formulación es la siguiente.

- 1 El principio de incertidumbre existencial los seres humanos desde el nacimiento, están motivados para echar mano de los significados y recursos del ambiente sociocultural y hacer uso de ellos

2. El principio de mundos intencionales: los sujetos y los objetos, los practicantes y las prácticas, los seres humanos y los ambientes socioculturales tienen identidades que se interpenetran y que no se pueden separar analíticamente en variables
3. La psicología humana ha de organizarse alrededor de los procesos de construcción y negociación de los significados, tomando como punto de partida de sus análisis las actividades cotidianas en las que se involucran las personas con los artefactos culturales
4. Una idea de cultura como esquema constituido de cosas, personas intencionales; es decir, que se refiere a personas, la sociedad y la naturaleza tal y como se iluminan desde un mundo intencional particular, el cual está compuesto de concepciones, evaluaciones, juicios, metas y otras representaciones encarnadas en prácticas, instituciones, artefactos, tecnologías, formas de arte, textos y modos de discurso heredados socialmente
5. Una noción de co-constitución, no tiene sentido tratar de aislar o de establecer una relación causal entre lo que las personas hacen y lo que dicen sobre lo que hacen o dejan de hacer (trátase de una descripción, una justificación, una mentira, etc.), se trata de una relación interpretativa, donde existe una co-constitución
6. Los significados negociados que son esenciales en una cultura son posibles gracias al aparato narrativo de que dispone ésta para hacer frente a lo canónico así como a lo excepcional. En otras palabras, que la cultura no se puede reducir a un conjunto de normas sino que incluye siempre procedimientos de interpretación que permiten que las desviaciones de las normas se interpreten a partir de patrones de creencias establecidas
7. Una psicología cultural no puede eliminarse ni desarrollarse al margen de la "psicología popular", inscrita en las instituciones culturales, con base en la cual las personas dan significado a sus actividades cotidianas.
8. El sí mismo se constituye no sólo en la interacción sino también narrativamente y que el proceso de construcción empieza siempre como participación en el

contexto de una actividad práctica previa a los requisitos de descripción, justificación o disculpa

En el lenguaje de la Psicología Cultural, de acuerdo con Shweder, no existen leyes psicológicas puras, lo mismo que no hay eventos estímulos no reconstruidos o no mediados. Existen personas intencionales que reaccionan a y dirigen su conducta con respecto a sus propias descripciones y representaciones mentales de las cosas y existen mundos intencionales que son las realidades que construimos, encarnamos y materializamos a partir de nuestras descripciones y representaciones de las cosas.

Bruner señala que dado que la Psicología se encuentra tan inmersa en la cultura, debe estar organizada en torno a esos procesos de construcción y utilización del significado que conectan al hombre con la cultura. La Psicología Cultural no se puede preocupar de la "conducta" sino de la "acción", que es su equivalente intencional; y más concretamente, se preocupa de la acción situada (en un escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes). Nuestro autor enfatiza su planteamiento en la cita siguiente: "Lo que me propongo sostener es que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura. El sustrato biológico no es una causa de la acción sino, como mucho, una restricción o una condición de ella"

Otro de los planteamientos dentro de la psicología Cultural que desarrolla Dreier, O (1994) enfatiza la necesidad de elaborar una perspectiva sobre los individuos basada no únicamente en los conceptos de la Psicología sino también de la Teoría de las Ciencias Sociales. Sostiene que la psicología debe conceptualizar la subjetividad individual a través de su participación en curso dentro de estructuras de práctica social de las que forma parte

Si bien es cierto que los planteamientos anteriores constituyen las ideas centrales para abordar el estudio de la identidad desde esta perspectiva teórica, también es cierto que en esta perspectiva se han desarrollado diversos planteamientos particulares sobre la identidad. Así, Valsiner (1998) señala que el estudio sobre identidad puede ocurrir o bien en el nivel de la ontología de la identidad o bien en el nivel de los procesos de identidad. El análisis ontológico

operaría en la dirección de mantener el orden social, mientras que el análisis de los procesos de identidad tendría la función de comprender los mundos culturales de las personas. Aquí, Valsiner señala que diversas entidades sociales (familia, escuela, comunidad, etc.) tratan de canalizar el proceso de identidad hacia un estado ontológico. Una vez que esta categoría es incorporada por la persona, ella misma empieza a estabilizar esa diversidad de relaciones emocionales que tiene. Lo anterior supondría reconocer, por un lado, que la identidad de una persona es dada por otro(s) y que la propia persona no juega un papel significativo en ello y, por otro, que dicho otorgamiento asume un carácter inmutable que definirá en forma permanente a las personas. Es comprensible el cuestionamiento de esta perspectiva en virtud de los señalamientos anteriores que destacan el papel activo del individuo en la construcción de sí mismo. Por ello, Valsiner plantea que sería necesario hablar de procesos de identidad, más que de la identidad como un estado ontológico.

Siguiendo con nuestro autor, la identidad puede definirse como un proceso de participación de la persona en su propia vida. Como personas, siempre estamos en medio de un proceso de movimiento, dejando cosas atrás y moviéndonos hacia otras. El estudio de los procesos de identidad necesita tomar en cuenta ambas cosas: los sentimientos relacionados con lo que se pierde, pero al mismo tiempo la orientación hacia lo que se quiere lograr. Esa sería la manera como la psicología cultural comprendería el modo como las personas intencionales se relacionan mutuamente. Es necesario reconocer que la persona participa en una complejidad de contextos y lo hace de una manera condicional y no de un modo completamente consistente.

En la misma orientación, pero destacando el papel del individuo en la práctica social, Dreier (1994) señala que a través de la historia de sus participaciones, las personas despliegan una composición subjetiva particular de la importancia de sus participaciones en contextos particulares y con otras personas. Relacionando estas diversas participaciones, preocupaciones y posturas las personas gradualmente configuran una composición subjetiva particular de la manera en que se sienten ubicados en el mundo. Esto sería

necesario para definir a la identidad personal como el sentimiento de pertenencia a prácticas particulares, con personas y en lugares particulares, que se desarrolla sobre el trasfondo de tomar parte en ellas, de configurar aquellas reflexiones en posturas personales y de configurar tales posturas en un proyecto de lo que uno representa y a dónde pertenece

### **Conceptos para el estudio de la identidad**

Uno de los planteamientos básicos en esta perspectiva se refiere al principio de **co-constitución** desarrollado por Shweder (1990) quien señala que la psique -las personas intencionales- y la cultura -los mundos intencionales- establecen una relación de interdependencia, que se constituyen y se reconstituyen dialécticamente a través de las actividades y prácticas intencionales, que son sus productos a la vez que los producen. De acuerdo con esta idea de co-constitución de mundos intencionales y personas intencionales, se sigue que no hay requisito lógico de que la identidad de algo deba permanecer fija y universal a través de distintos mundos intencionales, pero dentro de cualquier mundo intencional, la identidad de una cosa es real y la pregunta sobre tal identidad puede ser motivo de una disputa racional y objetiva. Dicho en términos de Shweder, la idea básica de la psicología cultural es que ningún ambiente sociocultural existe o tiene identidad independiente de la manera en que los seres humanos echan mano de los significados y recursos del mismo, a la vez que todo ser humano ve alterada su subjetividad y vida mental en el proceso de echar mano de los significados y recursos de algún ambiente sociocultural y usarlos".

Por su parte Bruner (1990) en sus fundamentos de la Psicología Cultural establece que "en virtud de nuestra participación en la cultura, **el significado** se hace público y compartido". Nuestra forma de vida, 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. Y en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás

Con lo anterior, Bruner destaca el carácter accesible y público de la interpretación como una condición indispensable para la vida social y la organización de los individuos. Para ello postula que "En todas las culturas hay una psicología popular, que es uno de sus instrumentos constitutivos más poderosos y que consiste en un conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo "funcionan" los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y las mentes de los demás, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas, etc. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza a nuestra cultura se produce muy pronto la aprendemos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria".

Otro de los conceptos principales para abordar la cuestión de la identidad se refiere a la **agencia** que ha desarrollado Giddens (1984) quien señala que ser una persona es ser un agente propositivo, con razones para sus actividades y capacidad para elaborarlas discursivamente, si se le solicita. Este es el núcleo de la preconcepción sobre el que se elaboraría un concepto teórico de agencia. En este sentido, podemos afirmar que en la vida cotidiana tenemos la convicción de que no hay personas de carne y hueso que no actúen, que nadie actúa sin estar implicado de alguna manera en su acción (emocional e intencionalmente) y sin cierta consciencia de lo que está haciendo. Al respecto, Pérez G (1998) señala que la categoría de agencia de Giddens es una categoría "ontológica" congruente con la idea de la Psicología Cultural de inseparabilidad y co-constitución de mundos intencionales y personas intencionales y con el abandono del principio de la unidad psíquica del género humano. Cohen (1990) señala que el concepto de agencia implica que no puede especificarse al margen de una situación histórica ni tampoco igualarse a acontecimientos históricos determinados.

Giddens propone un modelo de estratificación del agente, cuyos componentes -1) el monitoreo reflexivo de la acción, 2) racionalización de la acción y 3) motivación de la acción- son procesos incrustados

El monitoreo reflexivo de la acción consiste en la atención sostenida por parte de los actores del flujo de sus actividades y de las actividades de los otros, así como de los aspectos físicos y sociales de los contextos de la interacción (y la expectativa de que los otros harán algo equivalente).

La racionalización de la acción es la "comprensión teórica" que el actor tiene de las bases de su actividad, donde se incluyen las intenciones y los propósitos éste componente es —en la vida cotidiana— el elemento principal de la evaluación de la competencia de los actores por parte de las otras personas

La motivación de la acción se refiere a los deseos que impulsan la acción, de modo que tiene que ver más bien con un potencial para la acción que con el modo en que se realiza crónicamente por el agente. Los actores competentes siempre pueden decir algo de las intenciones o propósitos de su acción, pero no necesariamente lo pueden hacer respecto de sus motivos. En este sentido, buena parte de la conducta cotidiana no está motivada

El agente se entiende como constituido de manera dual: por la conciencia práctica (monitoreo reflexivo de la acción) y la conciencia discursiva (racionalización y motivación de la acción), las cuales mantienen entre sí límites lábiles y permeables; entre ellas no hay barrera, sólo las diferencias entre lo que puede decirse y lo que simplemente se hace

La agencia queda definida en términos de la capacidad de hacer cosas y no de las intenciones de la persona al hacerlas. Esto quiere decir que se abandona el criterio de que para que un ítem de conducta cuente como acción, quien lo realiza tiene que haberlo pretendido (o la conducta contaría sólo como reacción). Esto no anula la intención —entendida como el conocimiento o creencia de un actor de que un acto tendrá cierta cualidad o resultado particular, conocimiento que se utiliza por el actor para conseguir esa cualidad o resultado— pero sí muestra que la intención no permite entender la realización de la acción como flujo continuo

Desde esta perspectiva, el poder se concibe partiendo de la agencia como capacidad de producir efectos sobre los acontecimientos en curso, lo que quiere decir que la realización de la acción lógicamente implica poder en el sentido de capacidad transformativa previa a la subjetividad y al monitoreo reflexivo de la

acción El ejercicio del poder, entonces, no es una cualidad de tipos particulares de conducta sino una característica crónica de las interacciones y los recursos son los medios de ese ejercicio.

Los locales se refieren al uso del espacio para proporcionar los escenarios de la interacción, con base en los cuales se especifica la contextualidad de ésta. Los locales no son meros continentes geográficos de la interacción sino modalidades de regionalización y zonificación espaciotemporal relacionadas con prácticas sociales rutinarias.

Pérez G., señala que los conceptos antes enunciados -prácticas sociales, agencia, monitoreo reflexivo de la acción, racionalización de la acción, motivación de la acción, recursos poder, locales, etc- constituyen un intento de "no dar por supuesto o asumir como dado ningún aspecto de la realidad humana al mismo tiempo que trata de especificar la manera como mutuamente se constituyen".

Si bien es cierto que el principio de co-constitución permite analizar los procesos de identidad en la relación interdependiente de los individuos con la cultura, dicho planteamiento es bastante general y no contribuye al esclarecimiento de la producción particular de los procesos de identidad. El concepto de **separación inclusiva** de la persona respecto del ambiente social formulado por Valsiner ayudaría a entender cómo se produce la participación de las personas en el marco de restricciones que aparecen en los diversos contextos constituyentes e instituyentes de las personas.

Otro de los conceptos básicos en el estudio de los procesos de identidad se refiere al de **participación** elaborado por Dreier (1994) que visualiza a los sujetos implicados en la práctica social y situados en contextos locales. Desde esta perspectiva, los sujetos individuales siempre actúan en una forma situada y encarnada, a partir de ubicaciones espacio temporales definidos como participantes en contextos sociales-locales, aún cuando sus acciones alcancen distancias espaciotemporales translocales o globales, definidas o indefinidas. Los sujetos individuales participan en su contexto presente con posiciones particulares, relaciones sociales, ámbitos de posibilidad y preocupaciones personales.

La mayoría de las actividades humanas sólo son significativas porque presuponen una práctica social común de la cual son parte y de la cual tenemos una comprensión más o menos común (Taylor, 1995<sup>a</sup>). Esta dimensión participativa de las actividades de los sujetos es crucial para la cualidad de sus relaciones, su comprensión, sus orientaciones, sentimientos y pensamientos. Así, para entender las acciones, pensamientos y emociones debemos incluir la práctica social de la que aquellos son una parte y estudiar las maneras en que los sujetos toman parte en ella. La subjetividad individual consigue su orientación y sus cualidades significativas particulares siendo una parte peculiar de una práctica social que se caracteriza por ser diversa y situada siempre vinculada a la estructura social.

Dreier destaca que los sujetos en tanto participantes en la práctica social de la que son parte no sólo son participantes particulares, es decir, diversos y no uniformes, son también parciales, es decir no tienen sino una comprensión e influencia parciales y una perspectiva particular sobre ella. Existe una estructura personal parcial y particular para la forma en que los sujetos configuran su participación en una práctica social supraindividual y distribuida posicionalmente. Esta concepción ni considera que los sujetos sean unidades autónomas bien delimitadas ni disipa la subjetividad individual dentro de las relaciones (Gergen, 1996)

En base a lo anterior, puede entenderse que la participación se produce en contextos locales particulares -hogar, trabajo, escuela etc.- que están estructurados para propósitos y preocupaciones primarios particulares y están marcados por relaciones de poder particulares de ámbitos desiguales de participación personal. Dreier afirma que un contexto social sólo puede entenderse a través de sus interrelaciones -conexiones/separaciones- con otros contextos en la estructura de práctica social (por ejemplo los contextos educativos se refieren a otras prácticas sociales para los cuales supuestamente educan modos particulares de participación y dan instrucciones sobre qué contará como práctica calificada en esos otros contextos, es decir, en la escuela se prepara para el trabajo) Por ello, las razones de los sujetos para participar de una forma particular en el contexto

presente también están relacionadas en modos diversos a sus preocupaciones en otras partes de sus vidas, en otros contextos. Sus modos locales de participación no sólo están fundamentados en el contexto inmediato.

Uno de los aspectos que pone de manifiesto el carácter dinámico en la construcción de los procesos de identidad -siguiendo a Dreier- se refiere a que en el curso de nuestra trayectoria de participación re-flexionamos, re-consideramos, re-evaluamos y re-configuramos nuestras participaciones y preocupaciones en la composición cambiante de nuestra práctica social personal en y a través de constelaciones variables de contextos sociales. Lo anterior no significa que la reflexión sea un distanciamiento del mundo sino que se trata de ver las cosas desde la perspectiva de posiciones y ubicaciones distintas, sean mis propias perspectivas en otros contextos o las perspectivas de otros en un contexto común o en otros contextos.

Dreier identifica tres elementos principales para el uso del concepto de participación

Ubicación: el lugar particular en el mundo donde está en el presente un sujeto dentro de un contexto particular, y a partir del cual se abre al mundo la perspectiva personal. La ubicación marca el carácter situado y concreto de la práctica personal.

Posición. La posición social particular que ocupa un sujeto en su contexto social presente.

Posturas. Los puntos de vista que un sujeto llega a adoptar sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello.

La adopción de posturas personales, que es un elemento significativo en los procesos de identidad, está fundamentado en el carácter complejo heterogéneo y contradictorio de la práctica social personal. Se elaboran contrastando y comparando las comprensiones y orientaciones que provienen de diversas participaciones y preocupaciones locales. Se generalizan comprensiones particulares las cuales orientan las participaciones de las personas en su compleja práctica social personal en y a través de diversos contextos sociales.

Finalmente, el concepto de **trayectoria de vida personal** constituye un elemento importante para entender la configuración de los procesos de identidad en virtud del reconocimiento de que los cursos de vida individuales se extienden a través de tiempo y espacio sociales y están compuestos por una configuración particular y cambiante de participaciones personales en diversos contextos sociales a través del curso de la vida así como de la importancia personal cambiante de aquellos contextos en los que la persona participa a largo plazo. Dreier señala que la práctica personal cotidiana está implicada en la trayectoria de vida de la persona en un punto particular de su curso. Su estructura cambia como parte de la estructura cambiante de la trayectoria de vida y ésta última se logra entre otras cosas por el cambio en la conducción cotidiana de la vida.

En una perspectiva histórica, es necesario reconocer que en la época contemporánea las trayectorias de vida se han convertido en moldes menos predeterminados y prefigurados, de modo que la confección de trayectorias demanda un moldeamiento, más personal, se vuelve más individualizado y exige un "trabajo individual". No obstante, aún existen preparativos sociales para las trayectorias de vida personales en evolución y el observar cómo otros despliegan sus trayectorias en formas particulares, más el consejo de otros, enseña a las personas acerca de cómo realizar su propia trayectoria personal.

También es necesario reconocer que las trayectorias de vida personal tienen una **dirección** que se caracteriza por una complejidad y composición trans-contextual particular a ella. Lo que las personas quieren decir con encontrar una dirección a sus vidas, normalmente no sólo significa aquello de lo que aspiran a ser parte en un contexto, sino un "lanzamiento" para una composición futura de la conducción de su vida, con sus preocupaciones y modos de participación vinculados. Cuando una persona extraña algo o aspira a un cambio en su vida, lo que está implicado es no sólo un cambio en un contexto, directa o indirectamente se trata de un cambio en la constelación total de la práctica personal, con sus interrelaciones entre participaciones en diversos contextos, sus pesos relativos, los significados y la composición personal.

# ESTUDIO DE LA IDENTIDAD PSICOLOGÍA CULTURAL



## PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

### La investigación desde una perspectiva cualitativa

Uno de los supuestos básicos de esta aproximación reside en el cuestionamiento de los estudios orientados a la construcción de un saber fundamentado en un determinismo social, donde el sujeto comúnmente es representado en una graficación que no permite destacar su carácter de unicidad. La literatura sobre investigación en el campo educativo es abundante en extremo al proporcionar cifras en torno a bajo aprovechamiento escolar, reprobación y deserción que frecuentemente son asociadas a las diferencias sociales, de clase y culturales; de modo tal que las cifras que se presentan en dichos estudios aparecen solamente como la confirmación del supuesto del determinismo social.

Coulon A. (1993) cuestiona el determinismo social con que se han elaborado distintas aproximaciones teóricas que visualizan al individuo como atado a la normatividad social y en donde necesariamente se encuentra la explicación de sus actos, creencias y sentimientos. Para elaborar una mirada distinta, es necesario reconocer que el margen de acción de los actores sociales pasa por la distancia entre la enunciación de reglas, instrucciones y normas sociales y el modo de interpretación y las posibilidades de las realizaciones prácticas de los actores sociales.

Para entender cómo los actores sociales elaboran sus interpretaciones, Coulon analiza el concepto de racionalidad partiendo del reconocimiento de que todos los actores sociales desarrollan formas de conocimiento práctico que el individuo aplica en la rutina de sus actividades prácticas. La racionalidad del actor se manifiesta en sus descripciones ligadas a las circunstancias socialmente organizadas y como el resultado de una ejecución práctica y continua. Su rechazo al determinismo social señala que los juicios y las acciones de los individuos no deben ser obviados ni tratados como epifenómenos en el análisis social.

Por su parte, Moreno, M. y Sierburth, E. (1994) plantean que, a diferencia del enfoque positivista que rechaza la subjetividad, la investigación cualitativa

construye la validez de su saber reconociendo el papel que juega en el proceso de creación científica. Los estudios desde esta perspectiva se fundamentan en una diversidad de teorías que le confiere un status de amplio movimiento multiforme que se caracterizan por establecer los vínculos entre lo macro (social) y lo micro (individual) para romper con el esquematismo de la lógica del determinismo. Lo anterior no significa la negación del papel de los procesos económicos, políticos y sociales en la conformación de lo individual vía familia, escuela, trabajo y, a su vez, tampoco se puede negar la emergencia de fenómenos y procesos de carácter subjetivo que no necesariamente se sujetan a los determinismos macrosociales. Nuestras autoras apuntan que las diferencias en los estudios en Estados Unidos, Inglaterra y América Latina son visualizadas en términos de sus contextos particulares respondiendo a necesidades específicas y que la investigación en Latinoamérica ha adoptado un carácter distintivo de compromiso social del investigador que conlleva a la reflexión sobre los límites de una actividad como científico y como militante.

Si bien es cierto que la metodología cualitativa no rechaza la construcción de un saber que pueda representarse en cifras y gráficas, se enfoca principalmente a la recuperación del sujeto como actor en los procesos educativos. Como lo señala Erickson (1989) en esta aproximación, los sujetos recuperan su papel activo como constructores de realidades intersubjetivas específicas y como protagonistas capaces de adaptar cada situación en su accionar social cotidiano. Erckson plantea que el interés por los significados de las acciones de los actores en sus procesos educativos, aparece como una distinción principal de la investigación cualitativa y donde una de sus premisas básicas consiste en hacer extraño lo familiar.

No está por demás señalar que la perspectiva cualitativa en la educación se ha fundamentado en las Ciencias Sociales, particularmente en la Antropología representada por Geertz (1987) quien toma el concepto de cultura como punto de partida para elaborar un conocimiento en torno a los significados que los individuos asignan a sus comportamientos y que el modo específico de construir ese saber reside necesariamente en el estudio directo en el lugar y con los

individuos o grupos que son objeto de interés científico a partir de su propia perspectiva. Geertz plantea que la etnografía como una aproximación que mira la realidad desde el punto de vista del actor, va más allá de la mera utilización de un método para obtener información y en donde la descripción densa -como búsqueda de significados- aparece como una forma de Antropología Social que requiere necesariamente de un planteamiento teórico para la producción de un saber específico. En este sentido, la amplitud de la descripción se plantea como un criterio de credibilidad en la etnografía, que el "estar allí" supondría que su legitimidad estaría vinculada al "convencimiento" de que realmente se ha estado allí y que cualquier trabajo posterior en dicho campo necesariamente tendría que ratificar la visión de la primera etnografía. Geertz plantea que aunque lo importante fuera la descripción desde el punto de vista del nativo, los modos específicos de concretar la descripción constituyen el espacio por el que el autor se manifiesta en el texto. El desarrollo de la etnografía será posible en la medida en que no nos perdamos en el abismo del trabajo de campo y que seamos capaces de abreviar en el mar de la escritura que dará cuerpo y evidencia de nuestro "estar allí".

Martínez (1995) plantea que al igual que la investigación de carácter cuantitativo, todo diseño comprende una parte conceptual y derivado de ella una parte instrumental, pero, a diferencia del enfoque positivista, el sustento teórico de la investigación no se encaja en un marco teórico, rígido y acabado, de este modo el investigador debe definir qué es lo que se quiere investigar, por qué y para qué. La peculiaridad de la investigación etnográfica representa una posibilidad de actuación libre sin ataduras a esquemas teóricos pero con un fundamento conceptual elaborado en el mismo proceso investigativo.

Rockwell (1986) señala que bajo el nombre de Etnografía se han desarrollado estudios empíricos sin base teórica alguna, por lo que es necesario que los estudios de este tipo deban sustentarse necesariamente en una fuerte teorización rechazando el ateoricismo de corrientes etnográficas norteamericanas y tomando distancia de algunas posiciones de la investigación participante practicada en América Latina. La autora remarca que el marco teórico posibilita un

conocimiento local que nos ayuda a acercarnos a los significados culturales locales que los actores sociales otorgan a los procesos en los que participan

Por su parte, Woods (1987) advierte que si bien es cierto que la etnografía sugiere que el investigador debe asumir y ponerse en el lugar de los nativos para comprender el significado de sus actos, pensamientos y sentimientos, también es cierto que lo anterior corre el riesgo de que el investigador se convierta en nativo de la comunidad que pretende estudiar, reduciendo con esto el margen de objetividad necesaria en la etnografía. Taylor y Bogdan (1990) ponen de relieve la enorme dificultad que representa el logro de claridad no solamente en torno a qué investigar sino también respecto a qué preguntar, qué hacer y cómo hacerlo. El carácter constructivo del planteamiento metodológico expresa, en buena medida, el espíritu de esta clase de investigación. No obstante, para el desarrollo de nuestro estudio tomamos el planteamiento de Thompson, J (1990) que no establece una disyuntiva tajante entre lo cuantitativo y lo cualitativo, en virtud de que no se presenta como una posición metodológica excluyente ni siquiera respecto del positivismo que critica.

### **El estudio cualitativo de procesos de identidad escolarizada**

En este trabajo utilizamos metodología cualitativa para responder a la cuestión central. ¿qué significa ser estudiantes de CETIS?

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios # 56 (C-56) ubicado en la calle oriente de la Colonia Nueva Tenochtitlán perteneciente a la Delegación Gustavo A. Madero del D.F. con los estudiantes del turno vespertino. El estudio dio inicio en el ciclo escolar 1997 y se concluyó en el período 1999, que correspondió a la trayectoria escolar de la primera generación del plantel a partir de la instauración del procedimiento de "examen único" para los aspirantes a Educación Media Superior en el D.F. y zona metropolitana.

El investigador forma parte de la planta docente de la escuela desde 1995 y desempeña sus funciones como psicólogo en el Departamento de Orientación

Educativa del C-56. Lo anterior cobró significación en el desarrollo del estudio, en virtud del conocimiento personal de la comunidad del plantel así como de la posibilidad de acceso a los estudiantes del C-56 del turno vespertino.

El estudio de corte etnográfico se llevó a cabo desde una perspectiva de la metodología cualitativa que se caracterizó principalmente por el uso de:

- a) Observaciones *in situ*, de prácticas escolares en el aula y de socialización en el patio escolar como en la entrada del plantel.
- b) Entrevistas a profundidad con alumnos y egresados que se constituyeron en nuestros informantes clave, así como con maestros y prefectos del plantel.
- c) Textos elaborados tanto por estudiantes participantes en el desarrollo de la investigación como de alumnos del investigador.

El estudio se desarrolló bajo la secuencia siguiente:

En la parte inicial del estudio nos abocamos a elaborar el contexto de la investigación a partir de:

Ubicación del plantel en el marco del sistema educativo específicamente como un elemento constitutivo del sistema de enseñanza tecnológica en el nivel del Bachillerato. Para ello desarrollamos un breve análisis histórico de la Dirección General de Enseñanza Tecnológica e Industrial (DGETI) que es la instancia que regula el funcionamiento y prescribe la normatividad de los CETIS. La revisión de documentos e informes oficiales nos permitió ubicar el lugar de la enseñanza técnica en la política educativa de los gobiernos emanados de la Revolución que se expresa no solamente en el discurso gubernamental sino, principalmente, a través de la evolución histórica de este subsistema, objetivado en la magnitud de su crecimiento tanto de la matrícula como de los planteles que conforman este tipo de bachillerato.

Historización del plantel: en esta parte de la investigación desarrollamos dos estrategias de trabajo complementarias:

- 1) El inicio del trabajo de campo, donde nos abocamos a la construcción de la historia del plantel con el propósito de indagar acerca de las distintas formas en

que se han producido los procesos de identidad de los alumnos, identificando las diferencias generacionales y de las carreras a lo largo de la existencia del CETIS # 56 Para ello, llevamos a cabo entrevistas con dos profesores fundadores del plantel y con cuatro egresados de las carreras de Administración, Construcción e Informática Administrativa que fungieron como informantes clave acerca de las prácticas escolares y de socialización a lo largo de la historia del plantel.

- b) El análisis de la oferta educativa del C-56 en el inicio del estudio y que se refiere a la descripción de la infraestructura del plantel las características de la planta docente así como de los elementos primordiales del plan de estudios así como del marco normativo que regula tanto la trayectoria académica de los alumnos como su comportamiento dentro del plantel.

En la parte dos, el estudio se desarrolló bajo la secuencia siguiente

I Llegar al CETIS En esta parte del estudio tomamos como objetos de trabajo en torno a la construcción de sus identidades los siguientes componentes

- a) Las actitudes de los estudiantes del CETIS en torno a la significación de formar parte de este plantel así como las creencias en torno a este tipo de escuelas de bachillerato antes de su integración a esta comunidad educativa Para la elaboración de este momento de la investigación, tomamos los fragmentos de entrevista de 8 de nuestros informantes clave referentes al sentido que tuvo para ellos convertirse en estudiantes del CETIS # 56 Asimismo, solicitamos a un grupo de nuestros estudiantes de nuevo ingreso de la Carrera de Administración de la generación 1997-2000, que, respondieran por escrito a la pregunta sobre la significación de ser estudiante del plantel Esta parte de la investigación se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 1997 en septiembre de ese año
- b) Las significaciones que los estudiantes elaboraron a partir de su participación en el Curso de Inducción que es la actividad académica inicial que ofrece este sistema de Bachillerato para todos los alumnos de nuevo ingreso. Para la elaboración de este tramo de la investigación, tomamos la descripción del

investigador que participó antes del inicio del estudio como docente en el curso de Inducción. Además, se analizaron las entrevistas de los informantes clave así como las elaboraciones discursivas del grupo de Administración de nuevo ingreso referido anteriormente.

II Estar en el CETIS. Constituye una de las partes centrales del estudio que nos permitió acercarnos a la cultura local del C-56 donde se producen los procesos de construcción de identidades en torno a diversos sentidos de ser estudiante del plantel. En este período de la investigación distinguimos dos contextos de la cultura local constituidas por prácticas escolares y de socialización en las que la participación de los alumnos en ellas define una postura particular como estudiante del C-56. Las características particulares de la investigación son las siguientes:

a) La construcción de la identidad estudiantil en el aula. Partimos de la consideración del aula como un marco de interacción dentro del cual se cubren tanto aspectos del contexto institucional como los de las clases mismas y donde juegan un papel significativo el género de pertenencia de alumnos, alumnas, y maestros en dichas interacciones. Así la vida en el aula está regimentada por los ordenamientos propios de la normatividad y de las características particulares de las prácticas escolares acordes con el campo de conocimientos de las asignaturas en cuestión. Para desarrollar este tramo del estudio, se efectuaron registros observacionales en el salón de clases de dos grupos escolares durante un semestre con una sesión de una hora semanal que correspondía a una clase de 50 minutos, en el período escolar 1998-2 que comprendió desde el mes de agosto de 1998 a enero de 1999. Uno de los grupos observados en la clase de inglés fue de la Carrera de Computación de nuevo ingreso en ese período lectivo; mientras que el otro grupo de observación en la clase de Contabilidad I era de tercer semestre de la Carrera de Administración y que era el mismo grupo participante en la investigación en la parte inicial del estudio. Con el propósito de precisar el sentido de las acciones de los estudiantes en el aula recogidas en los registros observacionales, llevamos a cabo entrevistas informales en forma individual y en pequeños

grupos con algunos integrantes de este grupo de Administración. Para el desarrollo del estudio, hicimos la selección de los grupos tomando en cuenta las posibilidades de hacer las observaciones sin interferir con las actividades docentes y profesionales que desempeñamos en el plantel. Además, los profesores de ambos grupos aceptaron que se realizaran los registros después de conocer los objetivos del estudio. En el caso del grupo de Administración, los alumnos tenían conocimiento de la investigación y antes de iniciar las clases tuvimos oportunidad de comentar con algunos de ellos y no manifestaron ninguna objeción. En el caso del grupo de nuevo ingreso, solamente tuvieron conocimiento de la investigación en el transcurso de la misma por parte del investigador y del profesor de inglés.

- b) La construcción de la identidad estudiantil en las prácticas de socialización fuera del aula. Partimos de la consideración que los estudiantes participan en la cultura local del C-56 donde van elaborando diversos significados a sus actividades fuera del aula y que definen sus posturas en torno a la escuela, a los compañeros y a sí mismos. Este tramo del estudio se realizó con el uso de entrevistas individuales a estudiantes del grupo de la Carrera de Administración y a informantes clave quienes en sus narraciones se asumieron como actores protagónicos en estas forma colectivas de la cultura local. Además, se elaboraron registros observacionales en el patio y alrededores del plantel en forma ocasional recogiendo episodios significativos que nos permitieron visualizar claramente las prácticas de socialización que constituyen una parte significativa de la cultura juvenil del CETIS. El registro de dichos episodios y/o acontecimientos se llevó a cabo durante el período de enero de 1998 a septiembre de 1999. Además, se realizaron entrevistas a profundidad con informantes clave participantes de la cultura del porrismo local quienes con sus elaboraciones discursivas contribuyeron de modo significativo al entendimiento de la elaboración de diversos imaginario-sociales de estudiantes participantes en la cultura del porrismo local.

### III Salir del CETIS

Partimos de la intención de ser fieles a Geertz en el sentido de "Estar Ahí" para captar y elaborar la perspectiva de "los alumnos", de modo tal que en este tramo final de la investigación nos enfocamos al estudio de las significaciones de haber sido estudiantes del C-56. La experiencia escolar como fundamento de la postura adoptada por los estudiantes se expresó básicamente de dos formas: una elaboración narrativa captada en entrevistas a profundidad con todos nuestros informantes claves; otra, elaboración discursiva que adoptó forma de texto realizada por nuestros estudiantes del último semestre de las Carreras de *Administración, Computación y Construcción*.

En el primer caso, nos abocamos al análisis de las entrevistas de 9 de nuestros informantes clave, todos ellos egresados del plantel al momento de la realización del estudio, 4 de los cuales fueron nuestros estudiantes en la materia de Comunicación y Relaciones Humanas para los alumnos de la Carrera de Administración ubicada en el 1er semestre y de la materia de Desarrollo Motivacional para los estudiantes de Construcción y Computación en el 5° semestre escolar.

En el segundo caso, las elaboraciones discursivas adoptaron la forma de texto, que produjeron, a petición del investigador, nuestros estudiantes de dos grupos escolares de 6° semestre, uno de Construcción y otro de Administración al final del ciclo escolar 1998 y de otros dos grupos también de 6° semestre de Computación y Administración al final del ciclo escolar de 1999. Es necesario señalar que este último grupo de Administración es el mismo que participó desde el inicio de la investigación en 1997 y uno de los dos grupos con los que se realizaron las observaciones en el aula en 1998.

En ambos casos, las elaboraciones de los estudiantes en torno a la significación de haber estado en el C-56 nos dieron acceso a la valoración de su experiencia en el plano de la formación escolar, en sus apreciaciones respecto a la capacitación para el trabajo, en la significación de las prácticas de socialización

## PARTE UNO

### 1.1 EL CETIS: UN CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

#### 1.11 Ubicación del CETIS en el sistema educativo

El sistema educativo mexicano ha tenido un crecimiento sostenido principalmente durante la segunda mitad del siglo (ver cuadro 1) que, congruente al discurso de Estado de todos los gobiernos posrevolucionarios, ha puesto su mayor énfasis en la cobertura en todos los niveles educativos. El sistema escolarizado público abarca los niveles siguientes:

Preescolar para la población infantil que va de los 4 a los 6 años

Primaria: para la población infantil comprendida entre los 6 y 12 años que abarca 6 grados escolares de complejidad creciente

Secundaria: para la población adolescente con edades entre los 12 y 15 años que comprenden 3 grados escolares. En el sistema escolar podemos distinguir dos tipos de secundaria: aquella de carácter general que enfatiza la formación general tanto en el campo de las ciencias como en el de las ciencias humanas y sociales. El otro tipo de secundaria es de carácter técnico que, aunque también se preocupa por brindar una formación general a los adolescentes, pone énfasis en la preparación para el trabajo y, a su vez, trata de perfilar, desde esta temprana edad, los intereses vocacionales de los adolescentes

Educación Media Superior: también conocida como bachillerato que se ofrece a la población juvenil en sus modalidades de:

Bachillerato general o propedéutico –que se refiere a un ciclo de estudios preparatorios necesarios para el ingreso a estudios superiores-,

Bachillerato Terminal –que está orientada principalmente a la capacitación para el trabajo y la incorporación inmediata a la planta productiva y, finalmente,

Bachillerato bivalente, que adopta las características de estudios preparatorios para el ciclo de licenciatura a la vez que la formación en este ciclo posibilita la incorporación al mercado productivo

## CRECIMIENTO DE LA MATRICULA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Matricula/Año	1935	1940	1950	1960	1970	1980	1990	1998
Preescolar	21,200	33,800	115,400	230,200	400,100	1,071,600	2,734,100	3,378,400
Primaria	1,509,400	1,960,800	2,997,100	5,342,100	9,248,200	14,663,300	14,401,800	14,640,000
Secundaria	25,400	n.d.	69,500	23,500	1,102,200	3,033,900	4,190,200	5,084,300
Cáp./Trabajo	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	147,700	369,300	413,600	741,500
Media Sup.(b)		n.d.	37,300	106,200	388,400	1,512,600	2,100,500	2,841,100
Licenciatura	15,300	n.d.	29,900	28,100	252,200	811,300	1,206,100	1,710,600
Postgrado							45,900	122,700
Total	1,571,300	n.d.	3,249,200	5,941,600	11,538,800	21,465,000	25,092,000	28,518,600

Fuentes 1935-1960 Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños *Historia de la Educación Pública*. México, SEP, 1982,  
 1970-1990 Salinas de Gortari. Carlos Anexo Estadísticos del 6to Informe de Gobierno. México 1994-1998 Zedillo Ponce de Leon,  
 Ernesto Anexo Estadístico del 4to Informe de Gobierno México 1998

Educación Superior que comprenden todos los estudios de licenciatura de todas las ramas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas cuya duración es de 4 a 5 años de estudios, distribuidos temporalmente en forma diversa acorde con los planes de estudios de cada institución educativa.

Estudios de Posgrado: enfocados principalmente a la formación de investigadores en las diversas ramas del saber y que en las Instituciones de Educación Superior del sector público se ofrecen a través de los diferentes programas de maestría y doctorado.

El crecimiento del sistema educativo puede ser constatado mediante las cifras que se presentan en el 5° informe de gobierno de la administración de Ernesto Zedillo Ponce de León donde es claro el aumento de la cobertura en todos los niveles educativos, lo que sin embargo no significa, por un lado, que se abarque a toda la población demandante en cada nivel educativo y que, por otro, la población escolar concluya sus estudios en el nivel escolar inscrito. Así, acorde con estas cifras, es necesario reconocer que las diferentes administraciones gubernamentales se han abocado a favorecer la expansión del Sistema educativo lo que no necesariamente se ha traducido en un mejoramiento sensible del sistema escolar.

Uno de los niveles escolares en donde se observa un crecimiento significativo es el de Bachillerato. Las modificaciones no solamente han respondido a la creciente demanda ejercida durante los últimos 20 años en este nivel sino también a los cambios adoptados por las instituciones públicas que ofrecen e imparten este servicio educativo. En la segunda mitad del siglo la matrícula ha crecido continuamente (pasó de 300 mil estudiantes en 1970 a 2.8 millones en 1998). Además, los datos oficiales indican que ha mejorado la tasa de absorción de los egresados de secundaria (de 82.5% en 1993 a 94.3% en 1996) <sup>1</sup>

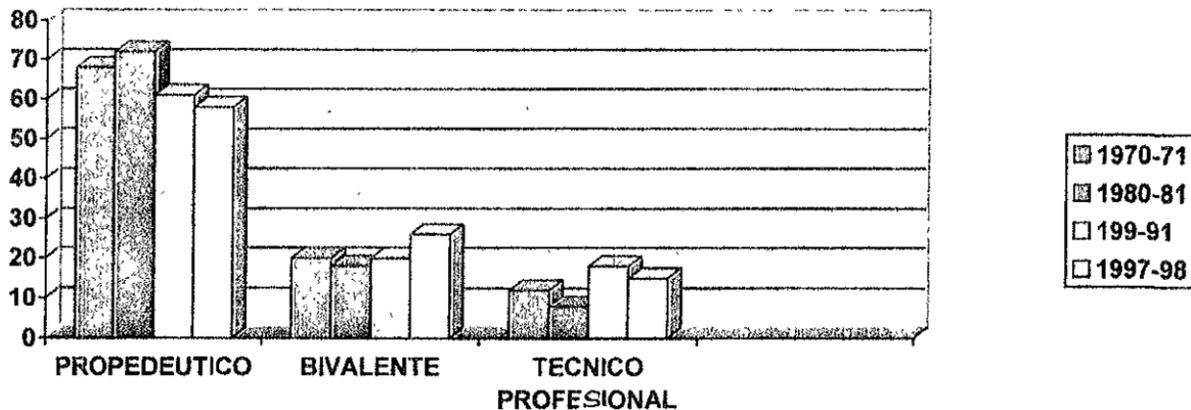
La evolución de la matrícula en la Educación Media Superior presenta algunas variaciones en las opciones que ofrece este nivel (ver gráfica 1). El Bachillerato general o propedéutico aparece como el de mayor preferencia, teniendo a la UNAM y al Colegio de Bachilleres como las instituciones que ofrecen esta

---

Tomado de Perfil de la Educación en México, SEP 1998

modalidad. Como se puede observar en la gráfica sobre la evolución de la matrícula en este nivel educativo, la modalidad de Bachillerato Bivalente, ha cubierto una proporción significativamente menor que el Bachillerato Propedéutico. La oferta escolar de este tipo se concentra principalmente en el IPN con sus Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTs) comúnmente conocidas como "vocacionales" y en los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) dependiente de la SEP. Finalmente, la modalidad de Bachillerato Terminal que cubre la proporción menor de la demanda de este nivel escolar en la Ciudad de México y zona metropolitana, se ofrece en todos los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) creado en 1981 distribuidos en toda la República. Es necesario señalar que a partir de 1997 cuando se instituye la aplicación del examen único para ingreso a Educación Media Superior, los planteles del CONALEP adoptan las características de un Bachillerato Bivalente.

## Evolución de la Matricula de Educación Media Superior.



Fuente: SEP. Estadística de Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos de varios años. SEP, Informe de labores 1997-1998.

## 1.12 DGETI: Una aproximación histórica a la Educación Tecnológica en Bachillerato.

Los CETIS forman parte del sistema tecnológico de enseñanza pública del país en el nivel de Educación Media Superior y paulatinamente se han consolidado como una opción que se brinda a la población juvenil de educación media superior. No obstante, es necesario ubicarlos en un contexto histórico para tener una comprensión específica de su impacto de este sistema de enseñanza. El análisis no pretende abarcar la educación técnica en su totalidad sino que se circunscribe, principalmente al devenir de la DGETI, que es la instancia donde se ubica el ámbito escolar en donde se desarrolló nuestro estudio.

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Algunos historiadores ubican los orígenes de la educación técnica desde la época de la Colonia con la acción de la enseñanza de oficios por parte de los evangelizadores, destacando Fray Bartolomé de las Casas. No obstante, ya como acción de Estado, puede identificarse el período de La Reforma, como uno de los antecedentes más significativos, ya que con la llegada del Lic. Benito Juárez García al poder, se inició una nueva etapa para la educación en México.<sup>2</sup>

El sistema de educación técnica de México tiene sus orígenes en las escuelas de artes y oficios del siglo XIX. Sin embargo, es desde 1902 que aparece un planteamiento educativo general presentada en la Academia Científica "Antonio Alzate".<sup>3</sup> A principios de los años 1920 fueron creadas varias escuelas técnicas, inclusive escuelas agrícolas, en busca de formación en ingeniería y construcción. / en 1932 fueron establecidas escuelas técnicas posprimarias

---

<sup>2</sup> A partir de 1867 se reglamentó la educación en todos los niveles, y se creó la Escuela Nacional Preparatoria, que aunada a la Escuela de Artes y Oficios para varones destinada a formar oficiales y maestros, constituyeron el antecedente del bachillerato tecnológico. En 1901, se creó la Escuela Mercantil para mujeres Miguel Lerdo de Tejada" (hoy CETIS No. 7) y en 1910, se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres "Corregidora de Querétaro" (transformada posteriormente en el CETIS No. 9 "Puerto Rico"). En el período de 1911 a 1914 la educación técnica apenas alcanza el nivel educativo elemental al establecerse escuelas primarias industriales.

<sup>3</sup> En dicha sesión el Ing. Presentó la Conferencia "La Enseñanza Técnica industrial en México", el 4 de agosto de 1902 publicada por la Escuela Nacional de Artes Gráficas CETIS # 11 s/f

Conviene señalar que la educación pública como uno de los postulados de la Revolución Mexicana, fue adoptando la forma que, por un lado, las necesidades de desarrollo económico requería el país y, por otro, de las demandas de una creciente población ubicada principalmente en las zonas urbanas. La creación de la SEP en 1921 establece la estructura que ha de multiplicarse en forma continua para sistematizar y organizar la trascendente labor educativa del México del siglo XX. En esta primera estructura se instituyó en 1922 el Departamento de Enseñanza Técnica con la finalidad de aglutinar y crear escuelas que impartieran este tipo de enseñanza.

A partir de entonces se establecieron y reorganizaron un número creciente de escuelas destinadas a enseñanzas industriales y de servicios, entre ellas: el Instituto Técnico Industrial (ITI), las escuelas para señoritas Gabriela Mistral, Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Balmis, el Centro Industrial para obreras, la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC) en Tacubaya y las Escuelas Centrales Agrícolas, posteriormente transformadas en Escuelas Regionales Campesinas.

En el inicio de la década de los 30' surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica con sus distintos niveles como consecuencia de ello, se definió un marco de organización que contenía todos los niveles y modalidades a lo cual se denominó en lo general la Institución Politécnica y en lo funcional la Escuela Politécnica.

En el proyecto de la Escuela Politécnica se asienta (tomado de Mendoza.A. 1980)

La columna vertebral de la escuela Politécnica es la Preparatoria Técnica que se creó en 1931, se cursaba en cuatro años y para su acceso se requería la primaria. A su vez constituyó el antecedente de las diversas escuelas especialistas de altos estudios técnicos que se cursaban en tres años y formaban Ingenieros y Directores de Obras técnicas.

Dentro de la Escuela Politécnica y bajo su acción ordenadora y orientadora, se conjuntaron las escuelas de maestros técnicos, algunas escuelas de artes y oficios y las escuelas nocturnas de adiestramiento para trabajadores

La "Escuela Politécnica" estableció las bases para que en 1936 se integrara el Instituto Politécnico Nacional, absorbiendo en su estructura funcional a la mayoría de las escuelas que constituían el Departamento de Enseñanza Técnica.

En 1938, se estableció la Escuela Nacional de Artes Gráficas (hoy CETIS No.11). En 1941, el Departamento de Enseñanza Técnica cambió su nombre por el de Departamento de Enseñanzas Especiales como encargado de las escuelas de artes y oficios, las comerciales y las escuelas técnicas elementales

A partir de la Segunda Guerra Mundial, se adoptó en México la política de "Industrialización para la Sustitución de Importaciones" (ISI) como una estrategia prevaleciente en toda la economía para lograr la autosuficiencia industrial, lo que produjo una mayor oferta para la mano de obra calificada destinándose un mayor presupuesto educativo. La demanda de técnicos de diferentes niveles originada por la política de ISI, dio origen a la difusión y expansión de la enseñanza técnica en todo el país.

En 1951, el Departamento de Enseñanzas Especiales, pasó a formar parte de la Dirección General de Segunda Enseñanza, que coordinaba a las escuelas secundarias. Las características particulares del Departamento de Enseñanzas Especiales y diversas reformas administrativas aplicadas al sector educativo permitieron que en 1954 se creara la Dirección General de Enseñanzas Especiales.

En 1958, el Lic. Adolfo López Mateos creó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior lo que hace evidente la importancia que ya había alcanzado la educación técnica del país. Un año más tarde la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales se separaron del IPN, conformando la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC) <sup>4</sup>

En ese mismo año se estableció en los planteles de la citada Dirección General, el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas denominándosele "Secundaria Técnica".

En 1968, se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional de nivel medio superior en el área Industrial.

En 1969, las escuelas prevocacionales que ofrecían la enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al IPN para integrarse a la DGETIC como

secundarias técnicas, con el fin de dar unidad a este nivel educativo, ya que se incorporaron también las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, que en 1967 habían resultado de la transformación de las Escuelas Normales de Agricultura. Es importante señalar que desde esta época el Estado mexicano da un fuerte impulso al crecimiento de este sistema tecnológico, que se desarrolla en forma paralela e independiente al IPN.

Al efectuarse la reorganización de la SEP en 1971, se determinó que la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformara en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior y que la DGETIC, tomara su actual denominación como Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), responsabilizándose de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, las Escuelas Tecnológicas Industriales y Comerciales y los Centros de Estudios Tecnológicos y Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.

En 1975, se dio origen al Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, como órgano de consulta de la SEP, antecedente inmediato del actual Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) instaurado en 1978.

En 1976, la Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior se transformó en Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. En ese mismo año se creó la Dirección General de Institutos Tecnológicos.

En 1978, se reestructuró la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) que hasta ese entonces contaba con 27 Centros de Estudios Tecnológicos y 117 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.

En 1981, los planteles dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas que ofrecían el bachillerato recibieron el nombre de Centros de Bachillerato Tecnológico, agregándoles (según fuera el área tecnológica) Agropecuario, Forestal o Industrial y de Servicios.

En 1984, La DGETI inició su proceso de desconcentración de funciones con la creación de las Coordinaciones Regionales de Educación Tecnológica Industrial

---

La información es tomada del folleto de presentación "Esto es la DGETI". Publicado por la SEP en 1997 1ª

que en 1987 se transformaron en Subdirecciones Regionales de Educación Tecnológica Industrial, nombre que duró hasta 1990, año en que cambió por el de Coordinaciones Estatales de Educación Tecnológica Industrial en los Estados y el Distrito Federal

En 1991, con base en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, se estableció que el incremento adicional de la demanda se atendería con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal que propicien una participación más efectiva de los gobiernos estatales y favorezcan una mejor vinculación regional con el sector productivo.

### **1.13 DGETI: Un Subsistema de Educación Tecnológica**

El crecimiento sostenido del sistema de enseñanza tecnológico a lo largo de este siglo es un hecho incuestionable, aun cuando no ha seguido un ritmo homogéneo en cada una de sus subsistemas. Dentro de ellos, destaca la expansión de la matrícula que se ha dado en el nivel de Educación Media Superior en sus modalidades de ciclo Terminal y Bivalente que es el Bachillerato Tecnológico. Para tener una visión más precisa del crecimiento de este sistema durante los últimos años presentamos algunas cifras recientes de la Subsecretaría Básica del Sistema Nacional de Educación Tecnológica sobre el Bachillerato Tecnológico. Queremos resaltar aquellos datos que guardan una relación más cercana con la población y el plantel donde realizamos nuestra investigación.<sup>5</sup>

Uno de los primeros datos a destacar se refiere a la matrícula total de este Sistema Nacional de Educación Tecnológica que es de **1,337, 781** estudiantes en la totalidad de sus subsistemas. En el nivel medio superior la matrícula total es de **830,061** correspondiendo a los Estudios Terminales 229,958 mientras que al Bachillerato Tecnológico la matrícula es de **600,103**. Para la atención de esta población en este nivel existen **1,066** planteles, de los cuales 279 son para

---

reimpresión

<sup>5</sup> Fuente: Estadísticas Generales México SEP. 1997 Subsecretaría Básica del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

escuelas de Estudios Terminales y 787 para Bachillerato Tecnológico (ver cuadro 2)

Una visión más precisa del nivel Medio Superior (ver cuadro 3) nos muestra la tendencia creciente de la expansión educativa a partir del período **1988-1989** donde la matrícula total de Educación Tecnológica fue de **865,504** y al Bachillerato Tecnológico le correspondió una matrícula de **369,187**. Para el ciclo **1993-1994** la matrícula total del subsistema fue de **1,056,006** siendo la matrícula del Bachillerato Tecnológico de **498,582**. Para el ciclo **1994-1995** la matrícula total fue de **1,247,579** de la cual correspondió al Bachillerato **533,045**. Para el ciclo **1995-1996** la matrícula total fue de **1,337,781** de la cual **600,103** correspondió al nivel de Bachillerato.

Otro de los datos significativos se refiere a la cobertura nacional de parte de las Unidades Responsables en la Enseñanza Tecnológica y donde se muestra la magnitud de la DGETI (ver cuadro 4) a la cual corresponden **320,051** en 1988-1989, para 1993-1994 le corresponde **409,268** Para 1994-1995 la cantidad es de **420,134** y para 1995-1996 fueron **456,617**. Estas cifras superan con mucho, la cobertura que tienen otras unidades responsables como son el IPN y el CONALEP. Aunado a lo anterior, es necesario destacar que la creciente demanda de Educación Media Superior en el país durante los últimos años ha sido cubierto en gran medida por el Sistema Nacional de Educación Tecnológica y en particular por la DGETI que para **1995-1996**, tiene una matrícula de **203,775** de un total de **302,679** siendo, con mucho (67.32%), la unidad responsable con mayor absorción del sistema nacional de educación tecnológica a nivel medio superior.

Como lo muestran estas cifras, la expansión del sistema educativo a nivel de Bachillerato ha requerido la apertura de nuevos planteles y, por ende, el reclutamiento de una gran cantidad de profesores. Aún cuando se han abierto planteles en todo el territorio nacional, este subsistema educativo no escapa al fenómeno de concentración en la capital del país. Baste decir que el Distrito Federal cuenta con **249** y es la entidad con mayor número de planteles de educación, capacitación formal y matrícula por entidad federativa.

El crecimiento del Sistema Tecnológico, en comparación con otras modalidades del nivel medio superior se observa (ver cuadro 5) en los índices de absorción de alumnos de nuevo ingreso. En el ciclo **1988-1989** la absorción de Bachillerato Tecnológico fue de **181,727** que correspondió al 15.28%, mientras que para el ciclo **1994-1995** la absorción fue de **232,234** correspondiente al 19.77% del total y para el ciclo **1995-1996** la absorción fue de **315, 444** que representa el 26.52%.

Por lo que se refiere al número de alumnos por carrera en la DGETI, en el período **1995-1996** en la Carrera de **Informática Administrativa** la matrícula fue de **44,902**, para la Carrera de **Administración** fue de **32,245**, para la Carrera de **Construcción** fue de **12,613** y para la Carrera de **Diseño Arquitectónico** fue de **2,205**. Estas cifras son proporcionales a la matrícula del plantel donde se realizó la investigación, en las mismas carreras y en el número de grupos en ambos turnos del sistema escolarizado (ver cuadro 6).

**NACIONAL  
EDUCACION FORMAL**

NIVEL EDUCATIVO MODALIDAD EDUCATIVA	MATRICULA	ALUMNOS DE NUEVO INGRESO	PLANTELES	CARRERAS	GRUPOS	SERVICIOS EDUCATIVOS	PERSONAL DOCENTE	PERSONAL NO DOCENTE	EGRESADOS	TITULADOS	INSTALACIONES			
											AULAS	LABORA TORIOS	TALLERES	ANEXOS
CAPACITACION	128,143	127,374	282	85	7,306	267	4,737	4,834	37,425		438	62	1,621	4,671
CAPACITACION FORMAL	128,143	127,374	282	85	7,306	267	4,737	4,834	37,425		438	62	1,621	4,671
MEDIO BASICO	131,696	48,502	117	40	3,036	159	5,756	5,939	32,094		1,854	191	575	14,430
SECUNDARIA TECNICA	131,696	48,502	117	40	3,036	159	5,756	5,939	32,094		1,854	191	575	14,430
MEDIO SUPERIOR	830,061	431,335	1,066	344	24,201	1,751	51,037	36,616	116,104	2,369	12,477	3,503	5,112	23,241
ESTUDIOS TERMINALES	229,958	115,689	279	170	7,551	651	16,498	11,483	7,622	165	3,025	1,129	1,466	14,776
BACHILLERATO TECNOLOGICO	600,103	315,646	787	174	16,650	1,100	34,539	25,133	108,482	2,204	9,452	2,374	3,656	8,465
SUPERIOR	241,863	69,441	147	146	2,326	184	22,927	12,829	29,919	16,580	4,598	1,244	626	4,014
LICENCIATURA	241,863	69,441	147	146	2,326	184	22,927	12,829	29,919	16,580	4,598	1,244	626	4,014
POSGRADO	6,018	1,720	17	175	425	89	1,506	1,791	1,027	547	58	280	30	393
ESPECIALIZACION	582	136	1	18	271	14	1,506	41	188	104	58	280	30	393
MAESTRIA	4,766	1,473	16	108	154	57		1,750	761	388				
DOCTORADO	670	111		49		18			48	55				
<b>SUMA</b>	<b>1,337,781</b>	<b>678,372</b>	<b>1,629</b>	<b>790</b>	<b>37,294</b>	<b>2,450</b>	<b>85,963</b>	<b>62,009</b>	<b>216,569</b>	<b>19,496</b>	<b>19,425</b>	<b>5,280</b>	<b>7,947</b>	<b>33,749</b>

\* MATRICULA REGISTRADA AL INICIO DEL CICLO ESCOLAR 1995-1996

# MATRICULA NACIONAL POR NIVEL Y MODALIDAD EDUCATIVA 1988, 1993, 1994, 1995 INICIO DE CURSOS

NIVEL EDUCATIVO Modalidad Educativa	1988 - 1989		1993 - 1994		1994 - 1995		1995 - 1996
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs
<b>Capacitacion</b>	111,426	12.87	108,017	10.23	111,791	8.96	128,143
Capacitacion	111,426	12.87	108,017	10.23	111,791	8.96	128,143
<b>Medio Basico</b>					129,199	10.36	131,696
Secundaria Tecnica					129,199	10.36	131,696
<b>Medio Superior</b>	593,407	68.56	730,650	69.19	774,816	62.11	830,061
Estudios Terminales	224,220	25.91	232,068	21.98	241,771	19.38	229,958
Bachillerato Tecnologicos	369,187	42.66	498,582	47.21	533,045	42.73	600,103
<b>Superior</b>	156,268	18.06	212,762	20.15	226,436	18.15	241,863
Licenciatura	156,268	18.06	212,762	20.15	226,436	18.15	241,863
<b>Posgrado</b>	4,403	0.51	4,577	0.43	5,337	0.43	6,018
Especializacion	602	0.07	645	0.06	523	0.04	582
Maestria	3,498	0.4	3,509	0.33	4,254	0.34	4,766
Doctorado	303	0.04	423	0.04	560	0.04	670
<b>SUMA</b>	865,504	100.00	1,056,006	100.00	1,247,579	100.00	1,337,781

Fuente. SEP DGETI Anuarios Estadisticos

# MATRICULA NACIONAL POR UNIDAD RESPONSABLE

## 1988, 1993, 1994, 1995

UNIDAD RESPONSABLE	1988 - 1989		1993 - 1994		1994 - 1995		1995 - 1996	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
DGCFT	111,426	12.87	102,916	9.75	100,783	8.08	107,868	8.06
DGEST					129,199	10.36	131,696	9.84
CONALEP	155,316	17.95	191,248	18.11	201,772	16.17	189,509	14.17
DGETI	320,051	36.98	409,268	36.76	420,134	33.68	456,617	34.13
CETI	3,154	0.36	3,004	0.28	3,083	0.25	3,592	0.27
UECyTM	11,198	1.29	16,821	1.59	19,319	1.55	23,290	1.74
DGETA	49,412	5.71	72,087	6.83	81,881	6.56	96,880	7.24
DGIT	98,310	11.36	145,299	13.76	155,637	12.48	161,799	12.09
ODE			17,241	1.63	36,377	2.92	56,144	4.20
IPN	115,868	13.39	97,232	9.21	98,255	7.88	109,159	8.16
CIEA-IPN	733	0.08	890	0.08	1,144	0.09	1,227	0.09
<b>SUMA</b>	<b>865,468</b>	<b>100.00</b>	<b>1,056,066</b>	<b>100.00</b>	<b>1,247,584</b>	<b>100.00</b>	<b>1,337,781</b>	<b>100.00</b>

Fuente: SEP DGETI Anuarios Estadísticos

CUADRO 4

# STEMA NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA

## INDICES DE ABSORCION

CICLO ESCOLAR	1988 - 1989		1994 - 1996		1995 - 1996	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
<b>Egresados de Primaria</b> Ciclo Anterior (D F)*	1,914,299	100.00	1,917,374	100.00	1,989,247	100.00
<b>Adsorcion Total</b> Nivel Medio Basico (SEIT)			49,219	2.57	48,502	2.44
<b>Egresados de Secundaria</b> Ciclo Anterior (Nacional)*	1,189,361	100.00	1,174,446	100.00	1,189,307	100.00
<b>Adsorcion Total</b> Nivel Medio Superior (SEIT)	290,956	24.48	341,751	29.10	430,854	36.26
Absorcion Estudios Terminados	109,229	9.18	109,517	9.32	115,410	9.7
Absorcion Bachillerato Tecnologico	181,727	15.28	232,234	19.77	315,444	26.52
<b>Egresados de Bachillerato</b> Ciclo Anterior (nacional)*	395,965	100.00	429,985	100.00	445,052	100.00
<b>Absorcion Total</b> Nivel Superior (SEIT)	40,127	10.13	55,162	12.83	69,441	15.60

\* Fuente Informe de Labores 1995-1996 SEP/DGPPRP

**CONCENTRADO DE MATRICULA POR CARRERA  
DGETI  
1995 - 1996**

CARRERA	MATRICULA
<b>MEDIO SUPERIOR BACHILLERATO</b>	
Programador	57,115
Contabilidad	49,739
<b>Informatica Administrativa *</b>	<b>44,902</b>
Computacion Fiscal Contable	43,838
<b>Administracion *</b>	<b>32,245</b>
Electromecanica	26,461
Laboratorista Clinico	21,972
Electronica	18,274
Ensenanza	14,300
<b>Construccion *</b>	<b>12,613</b>
Maquinas de Combustion Interna	10,387
Electricidad	10,190
Instrumentos	7,970
Electronica Automotriz	7,064
Secretario Ejecutivo	6,466
Maquinas - Herramientas	6,109
Produccion	5,295
Refrigeracion y Aire Acondicionado	4,965
Enfermeria General	4,665
Mantenimiento de Equipo de Computo	4,336
<b>Diseño Arquitectonico *</b>	<b>2,505</b>
Quimica Industrial	2,192
Trabajo Social	2,154
Instrumentacion	1,799
Soldadura Industrial	1,634
Fotografia	1,392
Agricultura	1,382
Mantenimiento	1,364
Laboratorio Quimico	1,330
Farmacologia Industrial	1,298
Industria	1,268
Fertilizantes	1,256
Artes	1,064
Tecnologia	974
Comunicación	918
Servicio en la Industria del Vestido	803
Diseño de Patrones Industriales	678

FUENTE. SEP DGETI ANUARIOS ESTADISTICOS

\* CARRERAS QUE SE IMPARTEN EN EL CETIS N°56

#### 1.14 La formación de Técnicos en el Desarrollo Económico: El Discurso Oficial

La preocupación por la vinculación educación-aparato productivo no es nueva en la agenda de la política educativa mexicana. Bracho, G. (1991) señala que en los años veinte y treinta el problema de la vinculación jugó un papel preponderante en la discusión política, pero en las últimas décadas se caracterizan por la creación de nuevas organizaciones, la redefinición de las carreras educativas potenciales y del acceso al nivel superior. Se ha otorgado especial atención a lo que se refiere a la educación tecnológica. Entre los objetivos explícitos buscados se pueden destacar los siguientes: una mayor vinculación entre la educación formal y el mercado del empleo, la reorientación de la demanda por educación superior, la formación de técnicos de nivel medio y una mayor independencia científica y tecnológica.<sup>6</sup>

Este interés por adaptar el sistema educacional a las necesidades del aparato productivo, especialmente en los niveles medio y superior, ha sido un aspecto central de la política educativa desde los años setenta; ello ha conducido a que algunas políticas estatales al buscar la mayor vinculación del sistema con el aparato productivo, se han orientado hacia una creciente diferenciación y jerarquización del sistema educativo postbásico. En ese sentido, Mendoza (1980) señala que, "el Estado mexicano estableció desde hace varias décadas del sistema de educación tecnológica como el instrumento del propio Estado para formar los cuadros técnicos que propicien el desarrollo del país, de conformidad con las políticas del gobierno federal"<sup>7</sup>

La Educación Tecnológica Industrial constituye una modalidad educativa sujeta a la evolución de la tecnología, a las necesidades del desarrollo industrial y a las decisiones que en política educativa ha adoptado cada administración gubernamental. De ahí que la Educación Tecnológica por naturaleza está inmersa

<sup>6</sup> Bracho González Teresa (1991) "Política y Cultura en la Organización Educativa: la educación tecnológica industrial en México". El Colegio de México pp 10-11

<sup>7</sup> Mendoza Avila Eusebio (1980) "La Educación Tecnológica en México". IPN México 1980 p 79

desde el pequeño taller artesanal, hasta el escenario de la gran empresa y, por ende, sean éstos los espacios idóneos para la formación tecnológica e Bachillerato. La premisa básica en la que descansa la política educativa a nivel tecnológico parte del imperativo de formación de cuadros técnicos especializados necesarios en el proceso de industrialización del país, para el crecimiento económico del país. Aunado a lo anterior, el discurso oficial ha enfatizado la importancia del papel del técnico en el desarrollo nacional a través de sistemas de enseñanza basados en la participación activa del estudiante. No es difícil constatar lo anterior si revisamos los programas gubernamentales en materia de educación técnica. Una muestra de lo anterior puede encontrarse en la gestión de Díaz Ordaz, donde el titular de la SEP, Agustín Yáñez, postula el planteamiento de **“Aprender Produciendo”** en torno a la educación técnica y que se adopta como el método de enseñanza-aprendizaje para las escuelas secundarias y técnicas en el nivel medio <sup>8</sup>

Así, siguiendo el estudio de Mendoza, resulta claro que el propósito académico de la Educación Tecnológica Industrial es “integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico del país, es decir, integrar la educación con su medio” y tiene como compromiso responder a los reclamos sociales y orientar el presente y el futuro nacional

Aun cuando la política educativa en materia de enseñanza tecnológica muestra una continuidad en las diferentes administraciones gubernamentales.

---

<sup>7</sup> Mendoza Avila Eusebio (1980) “La Educación Tecnológica en México”. IPN México 1980 p 79

<sup>8</sup> “Los nuevos programas han tenido una aplicación más estricta en las escuelas tecnológicas, industriales, agropecuarias, comerciales y de artesanías. La tradicional enseñanza de los oficios, mediante el trabajo individual y de proyecto fue sustituido por el trabajo en equipo y de procesos mediante el cual es posible que el estudiante, aparte las manualidades correspondientes, adquiera nociones más básicas sobre producción y productividad. El nivel tecnológico relativo a este ciclo se identifica con la actividad operativa, es decir, los medios para la formación tecnológica con las herramientas y las máquinas del taller. La destreza mental incluye el conocimiento de instrumentos, las máquinas, el equipo. El trabajo en equipo, a su vez revela al escolar cómo producir más en menos tiempo con más alta calidad y conforme a los tiempos y movimientos programados. Esto permite que el adolescente que abandona la escuela secundaria puede adaptarse más rápidamente a cualquier campo de actividad remunerada; o que le sean más comprensibles los temas y los problemas que hayan de enfrentar en estudios superiores. Op cit p 106.

podemos observar algunas reflexiones en torno a la necesidad de redefinir el papel del técnico acorde con los cambios producidos en el contexto nacional e internacional. Una muestra de ello, la podemos tomar del discurso del Srío de Educación Pública a principios de 1986, donde establece los lineamientos para efectuar una revisión a fondo del sistema de educación tecnológica y en especial del nivel medio superior. Así, plantea que "es necesario reflexionar para adoptar las medidas que permitan, dentro de las restricciones actuales, definir el papel del técnico que requerirá el país en los próximos años para apoyar su desarrollo en los campos industrial, comercial y de servicios, que es hacia donde se canalizan los egresados de DGETI y actuar en consecuencia, ya que el mundo del mañana estará sostenido por los emprendedores".<sup>9</sup>

Podemos identificar en el discurso oficial la función específica del técnico profesional en la sociedad, así como la dirección que debe orientar su formación: "Su objetivo es dirigir la labor operativa en general para lo cual, los planes de estudios están enfocados al trabajo directriz con la debida preparación cultural y humanística que propicie el cambio social. Su funcionalidad se obtiene mediante la experimentación y el conocimiento de los sistemas, métodos, instrumentos y técnicas que favorezcan los procesos de producción y de servicios. Sus aspectos culturales giran en torno a la actividad tecnológica que desempeñará profesionalmente".<sup>10</sup>

En el discurso gubernamental actual se reitera que la formación del técnico profesional está sujeta a una perspectiva que dibuja un futuro en el que solamente podrán mantenerse quienes se ajusten a las cambiantes exigencias del desarrollo económico. Así, para ser partícipe en el desarrollo tecnológico e industrial de las próximas décadas, se requiere un mayor grado de creatividad individual y poseer una mayor capacidad analítica. A su vez, es necesario inducir en los futuros técnicos, actitudes de: iniciativa, de responsabilidad, de productividad, de mayor calidad, así como tener hábitos de seguridad e higiene en el trabajo tanto en lo personal como en lo colectivo.

---

<sup>9</sup> Tomado de Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas DGETI - 2010 julio 1986

<sup>10</sup> Mendoza Avila E. (1980) op cit p. 76

Desde esta somera revisión histórica parece incuestionable el énfasis del Estado mexicano en la enseñanza técnica. Formar los cuadros técnicos que requiere el proceso de industrialización del país es la premisa sobre la que descansa no solamente todo programa educativo de este tipo sino también la diferenciación en el trato que reciben de parte del Estado las distintas modalidades en el nivel medio superior. Si bien es cierto que la educación técnica ha sido una parte primordial de la política educativa desde hace bastantes años, también es cierto que su fortalecimiento durante los últimos 20 años, se ha traducido en un crecimiento bastante notable, principalmente en el nivel de bachillerato técnico.

Si analizamos más detenidamente los documentos que la propia DGETI ha elaborado en torno a su propio desarrollo y sobre los resultados producidos en este sistema de enseñanza podemos identificar que aún las propias autoridades deben de reconocer las insuficiencias, los errores y las limitaciones de su acción educativa, pese al fuerte impulso que el Estado mexicano ha brindado en forma creciente y continua.

Uno de los aspectos que resalta, en la exposición de motivos para el diseño de programas estratégicos, acorde con el modelo de desarrollo actual, se refiere a la preparación terminal de los egresados del bachillerato técnico. "En relación con los egresados, existen numerosos indicios, obtenidos mediante evaluaciones previas, de que una proporción elevada no tiene una adecuada preparación para realizar sus estudios profesionales. Como problemas más serios se señalan el insuficiente dominio del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales".<sup>11</sup> Aunado a ello, las críticas se enfocan a la multiplicidad de opciones, sin un fundamento académico apegado al sentido particular de la enseñanza tecnológica. "La diversidad de programas de estudio, cerca de 300, ha desdibujado la identidad y finalidades del bachillerato y, consecuentemente, el perfil de los egresados. También es importante señalar la insuficiente vinculación entre los estudios de educación básica y los de bachillerato". Finalmente, un reconocimiento desde las

---

<sup>11</sup> Tomado de "Educación Técnica en México" Revista Expresión SEP, DGETI julio-agosto 1996 pp 4-6.

<sup>12</sup> Op Cit pp 131-133

esferas oficiales. "La modalidad bivalente o la opción técnica profesional no siempre responde con pertinencia a las necesidades del mundo del trabajo".<sup>12</sup>

Aún no se ha probado que la Educación Técnica satisfaga las demandas de trabajo del desarrollo o inclusive las del mercado de trabajo a corto plazo. Sin embargo, debemos decir que este problema no es exclusivo de este subsistema ni tampoco sólo de la enseñanza tecnológica. Además, no es un problema que haya surgido durante los últimos años sino que forma parte del desarrollo histórico de la educación pública en nuestro país. Así, desde la década de los 70 ya se problematizaba la relación entre escuela y mundo del trabajo. Urquidí, V.(1982) indica que tal parece que el subsistema educativo de nivel medio, ya sea a través de las escuelas técnicas en expansión o a través de las escuelas secundarias tradicionales, es o bien incapaz de satisfacer las necesidades previsibles del mercado de trabajo, o es básicamente incongruente con los objetivos de desarrollo de la sociedad.

No está por demás señalar que la expansión en la matrícula de este subsistema, a pesar de sus magros resultados, es una clara expresión del proyecto educativo de distintas gestiones gubernamentales y que dicho crecimiento en el volumen de la enseñanza técnica -que es más costosa que el Bachillerato propedéutico- constituye, como se muestra reiterativamente en el Discurso oficial, la voluntad de las autoridades educativas por alcanzar la eficiencia esperada para mejorarla, orientarla más claramente hacia las necesidades del desarrollo y tratar de eliminar el estigma prevaleciente que la ha marcado como una opción de enseñanza de segunda clase y de estar diseñada principalmente para estudiantes de las capas sociales inferiores

## 1.2 CETIS 56: UNA TRAYECTORIA HISTÓRICA EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES

La creación del CETIS #56 en la década de los 80s, responde, como señalamos anteriormente, por un lado a la política educativa de Estado de fortalecimiento del modelo de educación para el trabajo y, por otro, a la atención de la demanda creciente de educación en este nivel principalmente en la ciudad de México y en la zona metropolitana. Podemos identificar tres periodos en la historia del plantel que dan cuenta de las transformaciones significativas en la construcción de diversas formas de identidad estudiantil.

### 1.2.1 La apertura del plantel: sus inicios

La historia documental del plantel, se recoge en un folleto<sup>1</sup> donde en forma bastante escueta se dice que: "El plantel entra en funciones el día 28 de octubre de 1980, con seis aulas prefabricadas, utilizándose cuatro de ellas como salones de clase y dos como oficinas para labores administrativas. Inicialmente se ofrecían las carreras de Topografía, Construcción y Servicios Urbanos"

La falta de una historia documental del plantel, no nos permite identificar las razones por las cuales se habilitó un terreno baldío en escuela técnica ni tampoco cuáles fueron los criterios para que el CETIS # 56 ofreciera las citadas especialidades. Una de las profesoras fundadoras del plantel, que participó en la compañía constructora encargada de la edificación del plantel nos relata el inicio del plantel:<sup>2</sup>

*"La historia del CETIS comienza en 1980 durante el mes de marzo, El Ing. Jesús Morales González director de la constructora de escuelas CAPSE le pidió a su colaborador, el Arquitecto Carlos Villar Barrón que buscara un terreno en donde hacer un plantel. Al ser localizado el camellón se comenzó con tres aulas prefabricadas de lámina y letinas y se rodeó con malla ciclónica y se sembraron árboles. Y así con un personal reducido como son el Director, pagadora, dos secretarías, tres personas de apoyo y ocho profesores en el turno matutino".*

<sup>1</sup> Este folleto elaborado por el plantel sirve como un manual de bienvenida y se entrega a los alumnos de nuevo ingreso como parte del material del curso de "Inducción al sistema de enseñanza tecnológica DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLÓGICOS INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS s/f p 5

<sup>2</sup> La entrevista con la profesora se realizó en la sala de maestros del plantel en septiembre de 1997. La profesora, también nos relata que después de concluir las obras del plantel se incorporó a éste como profesora por invitación del Director fundador del CETIS # 56

El inicio de las actividades escolares en el CETIS se llevó a cabo solamente en el turno vespertino debido a que los maestros -que en su mayoría eran ingenieros, profesionistas en el campo de la Construcción- ejercían su actividad laboral y a que, en ese momento, tenían un limitado compromiso laboral con el plantel dado que todos fueron contratados por 10 horas. Aunado a lo anterior, el jefe de la Academia de Tronco Común del turno vespertino señala que todos los maestros entraron por invitación y no por examen de oposición y para dar clases, tomaron un curso sobre técnicas didácticas y de evaluación.<sup>3</sup> Un año después, el plantel ya ofrece sus servicios educativos también en el turno matutino.

Las actividades del CETIS se iniciaron solamente en el turno vespertino y nuestro informante recuerda que:

*"Considerando que a todos los agarramos a la fuerza -habían sido rechazados de otras instituciones-, la mayoría se metió porque prefirieron estar en la escuela que quedarse sin escuela".*

La totalidad de la población estudiantil en sus primeras 3 generaciones fue predominantemente masculina (90%) y, aunque eran egresados de secundaria, los rangos de edad fluctuaban entre 17 y 20 años y alrededor del 20% eran mayores de 23 años. Pese a las condiciones materiales adversas, el profesor señala que existía un ambiente propicio para el estudio *"Habían maestros jóvenes con ganas de enseñar y alumnos con ganas y mucha necesidad de aprender"*. Uno de los elementos motivacionales que utilizaban los maestros residía en la significación laboral del estudio que enfatizaba la capacitación para el trabajo: *"Ustedes de esto van a vivir"*, y que resaltaba el carácter práctico de la formación en el CETIS. Otro indicativo de la disposición para la enseñanza y el aprendizaje se reflejaba en el tiempo adicional que se le dedicaban a la enseñanza práctica los fines de semana con equipo prestado del Departamento de Obras de la Delegación Gustavo A. Madero donde trabajaban algunos maestros del plantel y los alumnos pagaban sus propios gastos y, según nuestro informante, *"le echaban ganas porque de eso iban a vivir"*.

---

La información que se presenta se obtuvo de 3 entrevistas sobre la historia del CETIS # 56 y se realizaron en octubre de 1998. El profesor informante también es fundador del plantel.

El discurso de nuestro informante puede ubicarse dentro de la creencia de que el estudio es la única posibilidad para progresar, que la educación representa la vía principal de ascenso socioeconómico de estudiantes provenientes de clases populares. En su narración el maestro enfatiza que aunque la carga académica de cada Carrera de ese tiempo era de 36 horas a la semana, más del 80% de las materias pertenecían al área tecnológica y solamente se impartían las materias de Matemáticas, Inglés Técnico y Taller de Lectura y Redacción. Las visitas a empresas, a las que los alumnos debían acudir en compañía de algún maestro, eran parte de las prácticas de campo y ocupaban una porción considerable de la carga académica de los estudiantes e incluso se efectuaban fuera del horario escolar. Por otro lado, debido a las reducidas proporciones de la matrícula y de la planta docente, según nuestro informante, era posible establecer un vínculo más estrecho entre maestros y alumnos y se podía establecer, con cierta precisión, el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes que, en gran medida, se fundamentaba en la revisión de tareas y apuntes. La significación de este tipo de actividad para los docentes residía, por un lado, en la certeza de su acción educativa, es decir, podían precisar lo que habían aprendido los estudiantes y, por otro, en el ambiente de trabajo colectivo orientado al estudio. Lo anterior puede ser considerado como una de las expresiones de la cultura del esfuerzo local que caracterizaron el conjunto de prácticas escolares que se produjeron en este momento, así como la amplia disposición de maestros y alumnos para cumplir con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Dicha cultura del esfuerzo partía del supuesto de que la educación tiene la función de preparación para el trabajo y el grado de preparación está estrechamente vinculado con el esfuerzo y la dedicación. De este modo, para este maestro fundador, ser estudiante del C-56 se vinculaba con esta cultura del esfuerzo escolar, con la idea de que "de eso iba a vivir" y que el ambiente del plantel se orientaba principalmente hacia el estudio y a la preparación para el trabajo.

Para 1983, se dice en el folleto, se termina en su totalidad la construcción del plantel<sup>4</sup>; la especialidad de Servicios Urbanos deja de ofrecerse debido a la poca demanda que tenía y, de acuerdo a la narración de nuestro informante, para 1984 el CETIS 56 -que ya ofrece sus servicios escolares en ambos turnos- se convierte en Bachillerato Tecnológico que implica adoptar un carácter bivalente, es decir, el plantel ofrece estudios terminales con el grado de técnico profesional y, a la vez, estudios generales con validez para ingresar al nivel de licenciatura. Lo anterior marca un cambio significativo en el plantel debido a que inicialmente la población estudiantil se caracterizaba principalmente por su interés en la dimensión de la capacitación para el trabajo, porque ya que de ello "iban a vivir" Nuestro informante señala que con el carácter bivalente, la escuela adquirió una nueva valoración para una porción significativa de los estudiantes que en esos tiempos llegaron al CETIS. en virtud de que para ellos lo más importante era "estar en la escuela", no importando las características particulares de la misma, ya que el Bachillerato Tecnológico representaba solamente un nivel de estudios de paso - como escuela preparatoria- y ya no prevalecía su dimensión "tecnológica" como escuela de capacitación para el trabajo

Con la conversión del CETIS en Bachillerato Tecnológico, según nuestro informante, el plantel tuvo una mayor demanda y se produjo un aumento significativo en la matrícula, ya que si anteriormente los grupos escolares tenían un cupo máximo de hasta 40 alumnos, a partir de 1984, los grupos alcanzan la cifra de hasta 60 alumnos por grupo. El concurso de selección de aspirantes a ingresar al plantel se organizaba en la misma escuela y hasta 1992, se realizaba el procedimiento de registro de aspirantes, la aplicación del examen -elaborado por la DGETI- la calificación y distribución de estudiantes en las diferentes Carreras y turnos. Nuestro informante que participó en dichos procesos señala que únicamente 10% de los aspirantes obtenía una calificación aprobatoria en el examen de selección y que el promedio de calificación oscilaba entre 30 y 50% de respuestas correctas y con dichos resultados se realizaba la asignación de carrera

---

<sup>4</sup> Durante el desarrollo del estudio el plantel ha estado sujeto a modificaciones importantes, entre las que destacan la construcción, en el ala poniente, de dos aulas y un laboratorio de cómputo.

y turno. La escuela únicamente no aceptaba a aquellos aspirantes que habían tenido un resultado por debajo del 30% de respuestas correctas.

Durante este tiempo, destaca nuestro informante, se inaugura una práctica que se ha extendido hasta el presente que consiste en el ingreso "vía recomendación" de algún trabajador o docente del plantel, sin que se presente al examen de selección. Lo anterior puede ser comprendido a partir del aumento en la demanda de Educación Media Superior en ese periodo y de la importancia de la escolarización como una promesa del mejoramiento de las condiciones de vida. La significación social que permea el imaginario de los aspirantes y sus familiares es la de "pertenecer al sistema escolar" y no quedarse fuera de la escuela, no obstante que éste fuese un plantel no deseado e incluso desconocido.

Otro de los elementos significativos en la historia del CETIS en este periodo se refiere al incremento de la población estudiantil proveniente de otros planteles de Bachillerato, particularmente del IPN y de estudiantes adultos que ingresan al plantel. La aceptación de estudiantes que fueron expulsados de sus escuelas de procedencia o que por sus altos índices de reprobación ya no podían concluir sus estudios de Bachillerato trajo consigo, según nuestro informante, la emergencia de fenómenos juveniles y estudiantiles que paulatinamente se fueron instituyendo en la dinámica del plantel. Algunas prácticas, por ejemplo, estaban vinculadas con la organización de los estudiantes para asistir a partidos de fútbol americano juvenil apoyando a los equipos representativos del IPN, en virtud de su identificación como escuela "técnica" y asumir la rivalidad con otras instituciones educativas que no compartiesen dicho rasgo. Así, el plantel va construyendo una identidad estrechamente vinculada con el Politécnico no solamente en virtud de su participación en eventos deportivos sino, principalmente en la aparición en el C-56 de prácticas juveniles, tales como el porrismo, ausentismo escolar colectivo, drogadicción y alcoholismo. Lo anterior cobra su significación a partir de que dichas prácticas culturales que se desarrollaron en el plantel, contribuyeron, en modo significativo a la construcción de diferentes formas de ser estudiante del CETIS 56

Para 1986 se abre la Carrera de Técnico en Administración y se cancela la Carrera de Topografía, lo que trae consigo un cambio significativo en la composición de la matrícula, ya que si inicialmente la población femenina era de un 10%, a partir de esta fecha aumenta su presencia hasta alcanzar casi el 40% de la población estudiantil en ambos turnos. Además, a partir de 1989, el plantel ofrece el Sistema Abierto (SAETI) únicamente en la especialidad de Administración, cuya puesta en operación ha tenido repercusiones significativas en la dinámica del plantel.

## **1.22 Informática Administrativa: un cambio significativo en la vida del Cetis.**

La apertura de la especialidad de Informática Administrativa, que se produce casi al mismo tiempo que el cambio en la Dirección del plantel en 1990, da lugar a cambios significativos en la identidad de la escuela. El CETIS aumenta su matrícula y con ello, se modifica la infraestructura del plantel y la estructura de organización académica y administrativa. Para este momento, el plantel ofrece cuatro especialidades: Construcción, Diseño Arquitectónico, Administración e Informática Administrativa y la composición de la población estudiantil modificó sustancialmente la cantidad de alumnos y grupos por carrera, siendo informática Administrativa la de mayor crecimiento. El número de estudiantes por grupo y el número de grupos por Carrera, muestran la composición de la matrícula en estos años (ver cuadro 7)

La evolución de la matrícula muestra claramente cómo se produjo un cambio cualitativo no solamente en la distribución de alumnos por Carrera sino principalmente en la transformación del carácter dominante de los estudios. El crecimiento en la demanda de las Carreras de Administración e Informática Administrativa agudizó la tendencia del Bachillerato Tecnológico del CETIS en donde poco a poco la idea inicial de que: *"de eso se iban a ganar la vida"*, que era una de las significaciones principales de la Cultura del esfuerzo fue perdiendo fuerza entre la población estudiantil, de acuerdo a la percepción de nuestros informantes. Pertenecer al sistema escolarizado –no ser rechazado- se convirtió en la significación principal en la mayoría de la población estudiantil durante este

# REGISTRO DE INSCRIPCION POR SEMESTRE CETIS N°56 TURNO VESPERTINO

GENERACION

	ADMINISTRACION						CONSTRUCCION						DISEÑO ARQUITECTONICO						INFORMATICA ADMV								
	Gpo	1er	2do	3ro	4to	5to	6to	Gpo	1er	2do	3ro	4to	5to	6to	Gpo	1er	2do	3ro	4to	5to	6to	Gpo	1er	2do	3ro	4to	5to
<b>93</b>	A	66	44	37	31	28	28	D	60	44	37	31	28	28	E	56	36	25	25	24	22	G	66	54	40	33	25
	B	63	41	32	24	23	22							F	61	35	23	16	17	16	H	68	43	29	19	19	
	C	61	51	35	35	31	30														I	67	47	32	29	24	
<b>SUMA</b>		190	136	104	90	82	80		60	44	37	31	28	28		177	71	48	41	41	38		201	144	101	81	68
<b>94</b>	A	47	47	43	34	31	32	C	61	32	34	29	29	27	D	54	48	41	35	32	28	F	58	52	43	41	37
	B	56	41	38	28	27	25							E	59	48	42	39	34	34	G	57	49	49	44	41	
<b>SUMA</b>		100	88	81	62	58	57		61	32	34	29	29	27		113	95	83	74	66	62		115	101	92	85	78
<b>95</b>	A	54	53	52	47	44	44	C	68	59	56	49	30								E	47	37	19	18	16	
	B	53	45	36	31	30	27														F	51	39	40	41	35	
<b>SUMA</b>		107	98	88	78	74	71								44	32	33	31		98	76	59	59	51			
<b>96</b>	A	46	42	32																	G	50	43	43	37	30	
	B	45	35	25																	H	47	36	29	25	24	
																					I	57	46	35	31	29	
																						54	53	51			
																						154	126	107	93	83	

## COMPUTACION

<b>COMPUTACION.</b>	E	42	38	41	36	36
	F	38	28	23	22	21
	G	38	29	17	19	17
		118	95	81	77	74

	H	37	28	21		
	I	41	29	16		
	D	44	33	31		
	E	37	25	27		
	F	46	36	29		
	G	48	35	30		

período Lo importante, para esta población, era no quedarse fuera del sistema escolarizado con la expectativa de cambiar a una escuela de su preferencia en otro intento posterior.

Uno de los indicativos de lo anterior se refiere a la organización del proceso de selección estudiantil de nuevo ingreso. La DGETI publicaba su convocatoria, hasta 1996, una vez que tanto la UNAM y el IPN habían publicado los resultados de su convocatoria y los aspirantes que no habían sido aceptados, buscaban un lugar en otras opciones de bachillerato, entre las que se encontraba el CETIS 56 que invariablemente cubría su matrícula a través de dos vías la participación en el concurso de selección y la inscripción de "recomendados" En el primer caso, que representaba el ingreso del mayor porcentaje de la población, la aceptación de los aspirantes que se presentaban al concurso y cubrían los criterios académicos certificado de educación Secundaria con promedio mínimo de 7 y presentación del examen de selección. Una de nuestras informantes nos describe su experiencia

*Hicimos examen y "todos nos quedamos", no sé si hubo "chanchullo" en el examen, todos nos quedamos en general. No hubo rechazados"*

En el segundo caso, durante este período se agudizó la práctica de inscripción de aspirantes "recomendados" –sea de personal administrativo y docente del mismo plantel, o de funcionarios o directivos de otros planteles de DGETI- con la autorización del Director a la Carrera y turno que le asignara la Administración Escolar. La política de ingreso adoptada por las autoridades radicaba en los beneficios prácticos no solamente para el plantel sino para las propias autoridades de la aceptación de la mayor cantidad de alumnos posible, no importando sus efectos negativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni las implicaciones del hacinamiento estudiantil.

Aún cuando el CETIS es una escuela pública los alumnos deben hacer una "aportación voluntaria" como cuota de inscripción, además de la compra de libros de texto que editaba DGETI. La racionalidad de esta política de admisión a todo aspirante se fundamentaba en los altos índices de deserción y abandono que se producían en cada período lectivo en todas las Carreras, como es posible observar en el mismo cuadro y que a partir de 3er semestre se estabilizaba la

matricula del plantel. Aunado a lo anterior, el prestigio que obtenía el plantel -al tener una demanda mayor que otras escuelas de DGETI- posibilitó el fortalecimiento de las autoridades del plantel que se mantuvieron en el cargo hasta el año de 1999.

El aumento de la matrícula principalmente en las áreas de Administración e Informática Administrativa, fortaleció la estigmatización de las áreas de Construcción y Diseño Arquitectónico, estableciéndose una clara división de estudiantes por carrera y en la cual la carrera de Construcción ocupó el último lugar en la jerarquía y preferencia de los estudiantes, manteniéndose en esta especialidad, la tradición de la escuela técnica con predominancia de una cultura masculina. La narración de una de nuestras informantes lo describe así:<sup>5</sup>

*"Me asignaron al Area de Construcción como última opción y la acepté No me arrepiento de haber aceptado ¿por qué? porque no nada más los hombres la estudian sino también las mujeres No tiene nada de malo que..albañiles, todo eso es no es Nosotros somos totalmente diferentes También o sea tenemos que hacer eso de estar construyendo, pero no así como mucha gente lo piensa "¡Ay de Construcción, son albañiles!". No eso no es, tenemos que hacer bastantes cosas antes de hacer eso: planos, cuantificaciones, mil cosas para antes de hacer todo eso y ya a nosotros ya no nos tocaría estar construyendo, hacer eso (trabajar como albañil), sino estar diciéndole al personal: ¿cómo se va a hacer? ¿qué tanto? O sea ver que lleve la cantidad correcta; o sea bastantes cosas o sea no nada más los hombres pueden, también las mujeres".*

La narración muestra un juicio aposteriori, en virtud de expresar una valoración tanto de la condición de mujer como la relevancia de la profesión de Técnico en Construcción.

La significación del aumento de la población estudiantil –principalmente femenina- reside en una transformación cualitativa del plantel, en virtud del carácter terminal con que se desarrolló durante sus primeros años y al ambiente altamente masculinizado que representaba la composición genérica estudiantil de una escuela que preparaba "Técnicos en el campo de la Construcción". La transformación del carácter predominante de los estudios –de escuela terminal a estudios generales- paulatinamente fue convirtiendo al CETIS en una opción para los aspirantes que habían sido rechazados por el IPN y la UNAM que contribuyó.

---

<sup>5</sup> La informante fue estudiante de la Carrera de Construcción en el período 1995-1998, de 18 años de edad al ingreso al CETIS además de ser madre soltera y trabajadora por cuenta propia. Además, fue alumna del investigador en el 4º semestre del Bachillerato en la materia de Desarrollo Motivacional

significativamente a la emergencia prácticas de cultura local que, paulatinamente iría desplazando de su lugar predominante a la "Cultura del esfuerzo" con que se forjó la historia inicial del CETIS.

Aun cuando el carácter técnico del plantel se mantuvo identificado, en ese tiempo, con un ambiente altamente masculinizado, el ingreso de mayor población estudiantil femenina refuerza la presencia de las mujeres que se concentraba principalmente en la especialidad de Administración y posibilita la emergencia de una diversidad de prácticas culturales que giran en torno a las relaciones de amistad, noviazgo y sexualidad en la comunidad estudiantil.

La participación de las mujeres en el plantel adoptó una heterogeneidad en sus prácticas que oscilaba entre dos extremos: de un lado, las estudiantes centradas principalmente en las prácticas escolares; del otro, las estudiantes participantes – junto con sus compañeros- en las prácticas culturales juveniles que no estaban centradas en el cumplimiento escolar. Los informantes las describen de esta manera.

*"En mi grupo habían varios grupos de mujeres, las terroristas. Son las primeras de las que empezaron a fumar, empezaron a tomar y a hacer desfiguros pues las regañaban y empezaban a tomar y van pa'fuera del plantel y eran chavas con inquietudes... tenían necesidad de cotorrear, platicar echar relajo, no entrar a clases. **Había un rechazo hacía ellas por eso les decían terroristas, porque cada que entraban a determinadas clases llegaban cotorreando o haciendo relajo o traían sus grabadoras y haciendo escándalo, no dejaban tomar clase y el grupo siempre las reprochó y las hizo a un lado.** Eran 12, reprobaron 6 y se salieron 6 del plantel por materias reprobadas. Las 6 que quedaron pues tuvieron que quedarse a estudiar, de a deveras para salir porque no tuvieron de otra. Vestían de mezclillas, o venían vestidas bien fachosas. Nunca las vi de falda, se arreglaban, se pintaban. Platicaban de chavos, de sexo en algunas ocasiones, de drogas, pero ese era su sentir, su interés. El que veía de lo que hablaban, de que me gustia este chavo o sea como cualquier chava, que le llama la atención una persona, así es como las veía. También había otros grupos de mujeres que solitas si estudiaban y hacían sus cosas ni siquiera por equipo trataban de hacer algo. Y el otro equipo que siempre hacía en equipo y si una hacía la tarea se la pasaba a las demás y cosas de este tipo. Estas chicas se distinguían porque se vestían mejor se arreglaban más, la mayoría estudiaban o se sentaban con nosotros, en los círculos de estudio y hacían equipos con nosotros para trabajar, siempre las vimos así, como compañeras que va a exponer, a preparar una clase a investigar. Si querían trabajar ya sabían que contaban con nosotros, leer mucho, sacar copias y todos para todos, nada que nada más para mí. Y eso las distinguía, su forma de hablar, lo que si hasta cuidaban hasta la forma de escribir. No se juntaban fácilmente para echar cotorreos sino*

sólo en el receso, se salían, estaban un rato afuera, yo las veía normal y pues todo los días pasaba lo mismo".

En esta narración podemos identificar diferentes modos de ser estudiante del CETIS en este periodo y que muestra los extremos que suponen la cultura del esfuerzo y la cultura local del relaxo, el papel significativo que poco a poco empezaron a desempeñar las mujeres en el plantel así como la emergencia de nuevas formas de identidad estudiantil en el CETIS.

Pese a que las diferencias de edad entre la población estudiantil paulatinamente fueron perdiendo significación debido a que la mayor parte de las nuevas generaciones estaban constituidas por recién egresados de la Educación Secundaria, en el CETIS se mantuvieron prácticas culturales y de socialización basadas en relaciones interpersonales asimétricas y jerárquicas entre los estudiantes. Uno de nuestros informantes las describe así:

*"Los del turno vespertino éramos de mayor edad que los de la mañana, dos o tres años más grandes, entre 18 y 20 años. Cuando yo entré aquí tenía 19 años. A los alumnos más chicos les hacíamos maldades, que eran muy pesadas, por ejemplo, eso de que luego les bajábamos los pantalones, o los hicimos bolita, los pateábamos o no faltaba quien trajera sus cervecitas y se las echábamos dentro del pantalón. Había uno que otro más chico eran muy pocos y los agaraban de cotorreo, de bajada porque son chavos que apenas están despertando y se los albureaban, se los cotorreaban, y eso también era importante, porque la gente de edad que entra a estudiar ya sabe que va a estudiar, ya no se dedica tanto al cotorreo como ahora los chavos que vemos. Antes, hasta casados había, que venían a tomar clases, porque muchos de mis compañeros de otras áreas, yo conozco a sus familias, aquí nos conocimos, sus hijos, sus esposas y eran varios, o algunos que se conocieron aquí y se casaron, en fin. Un tipo SAETI, pero escolarizado y venían con la responsabilidad de seguir estudiando. Algunos de ellos hasta no podía cuidar al hijo y se lo traía al plantel y entre todos lo cuidábamos. Ahora ya no"*

La narración de nuestro informante constituye un testimonio que nos permite visualizar el ambiente masculinizado del plantel así como la valoración diferencial que hace de los estudiantes, acorde a su edad y que constituyó la base de sus relaciones interpersonales y prácticas de socialización escolar que no siempre se caracterizaron por el abuso. Nuestro informante las describe así:

*"Sí, hubo abuso pero solamente de palabra y no siempre, solamente en momentos de cotorreo o distracción, porque eso no era siempre. Regularmente siempre los tratábamos de jalar para estudiar, no para maloréarlos. Tampoco podíamos decirles cosas fuertes porque no habían*

*madurado y lo pueden tomar a mal, de eso siempre estábamos más conscientes. Había una actitud protectora de parte de los mayores"*

Durante este período, se fue consolidando una "cultura local de relaxo" fundamentada en prácticas de socialización escolar en donde los intereses personales y de grupo de los adolescentes y jóvenes cobraron mayor significación en la vida escolar que el interés por la formación "técnica" que ofrecía el CETIS. Tener novia (o), participar en fiestas, asistencia a eventos deportivos juveniles, inicio en la práctica de fumar y beber, e incluso en probar drogas y estupefacientes, así como no entrar a clases, "matar clases", no estudiar y compra de calificaciones", entre otras, eran algunas de las actividades cotidianas en la escuela de grandes grupos de estudiantes

Otro de los aspectos que tuvieron un cambio significativo a partir de 1990, de acuerdo a la narración de uno de los maestros informantes fue la consolidación de las organizaciones estudiantiles dentro del plantel que, aunque en años anteriores se había manifestado la inquietud de tener representación estudiantil, fue con la nueva administración que aparecieron grupos afines a la Organización de Estudiantes Técnicos (ODET) y de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) y la Sociedad de Alumnos del plantel. Durante este período se promueve la formación del equipo de futbol americano del plantel y la escuela fortalece su identificación con el IPN, al grado que los edificios y la barda que rodea la escuela fueron pintados con los colores guinda y blanco. Además, el Director promueve esta identificación, en virtud de haber sido jugador de futbol americano del IPN y algunos miembros de su equipo de trabajo tienen la misma procedencia. Pertenecer a alguno de estos grupos e incluso ser integrante del equipo de futbol americano representaba un "status" que otorgaba concesiones de las autoridades y de algunos profesores, como la de faltar a clases, pasar las materias sin cubrir los criterios académicos, asistencia a eventos en representación del plantel y, en algunos casos, interceder por otros alumnos frente a maestros o autoridades. Además, las actividades de estos grupos contribuyeron de manera significativa al fortalecimiento de prácticas de socialización juvenil que se enfocaban principalmente a crear un ambiente poco propicio para el estudio y

El aprendizaje La organización de fiestas, extorsión de estudiantes, toma de autobuses para asistir a eventos deportivos o robar tiendas, negociación de calificaciones, peleas con grupos estudiantiles de otros planteles de bachillerato, así como participación en labores de mantenimiento del plantel para "pagar materias", eran algunas de las actividades que caracterizaban a estos grupos estudiantiles que mantuvieron durante este tiempo el control estudiantil en el CETIS

La significación de lo anterior se vincula con la emergencia de otras formas de identidad vinculada a la pertenencia o, al menos cercanía a estos grupos estudiantiles. "Ser porro" representó una forma de ser estudiante del CETIS – principalmente para los de nuevo ingreso- que incluso no se limitó a la población masculina, sino también abarcó a estudiantes que conformaron una organización denominada Grupo de Acción Femenil (GAF) con características similares a otros grupos estudiantiles

La apertura de la Carrera de Informática Administrativa en el plantel no solamente consolidó el carácter de estudios generales del mismo ni la presencia de la población femenina sino que contribuyó de manera significativa a la transformación cualitativa del CETIS El aumento de la población estudiantil en esta especialidad obligó a las autoridades a aprovechar al máximo los espacios escolares para atender a la creciente demanda estudiantil La falta de salones para todos los grupos propició que algunos grupos no tuvieran una aula fija y se constituía en una población flotante que se debía desplazar constantemente de una clase a otra Uno de los cambios que tuvo mayores repercusiones significativas principalmente en algunas prácticas culturales de la población estudiantil fue la eliminación de áreas deportivas para la construcción de aulas y laboratorios de la especialidad de Informática Administrativa.

Durante este período, se agudizó el fenómeno de "marginación-retención" de los alumnos que ya no podían continuar en el sistema escolarizado –por adeudo excesivo de materias-, pero que deseaban continuar en la escuela, tenían la opción de inscribirse en el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI). Por ello, la matrícula se incrementó aún más y contribuyó a fortalecer el

clima de hacinamiento en el CETIS.<sup>6</sup> Las repercusiones de este fenómeno en la dinámica de la vida escolar del plantel se vincularon con el fortalecimiento de prácticas culturales de los adolescentes centradas en sus intereses personales y con la consolidación de formas de ser estudiante del CETIS no orientadas hacia el aprendizaje escolar, pero que coexistieron con aquellas formas de ser estudiante vinculadas al estudio sustentadas, por un lado, en la significación de la cultura del esfuerzo de aprender una forma de ganarse la vida y, por otra, en la preparación escolar para el ingreso a estudios escolares

### **1.23 La era del examen único: El CETIS # 56 en el mercado de ofertas educativas y la tendencia a la homogeneización.**

Las transformaciones a la infraestructura del CETIS se acentuaron a partir de que en 1996, las instituciones de Educación Media Superior a través de la Comisión Metropolitana para el Ingreso a Educación Media Superior (COMIPEMS), anunciaron que en 1997 emitirían una convocatoria única para ingreso a Bachillerato en la ciudad de México y zona metropolitana. Todos los aspirantes a ingresar a Bachillerato tendrían que presentarse a un examen único, elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para todas las instituciones del nivel medio superior sin importar las características particulares del tipo de Bachillerato que ofrecieran. Así, la asignación del plantel a cada aspirante estaría en función de dos factores principales: el resultado del examen único y el promedio de los estudios de Educación Secundaria. Cada aspirante tendría derecho a elegir hasta 26 opciones en orden jerárquico de modo tal que el plantel asignado estaría en función únicamente de los factores antes mencionados y de ese modo todo aspirante a bachillerato que se presentara al examen único tendría un lugar en una institución de Educación Media Superior. Así, la asignación de los estudiantes a las diferentes instituciones correspondió al CENEVAL, pero en el caso de DGETI la asignación de especialidades y turno correspondió a los propios planteles.

---

<sup>6</sup> La secretaria encargada de SAETI, señala que la población estudiantil en este sistema en el turno vespertino alcanzaba la cifra de hasta 300 alumnos inscritos en un periodo lectivo.

La competencia que tuvo lugar por el nuevo procedimiento de selección principalmente entre las escuelas del IPN y la UNAM con la oferta educativa de la EP (Colegio de Bachilleres, CONALEP y CETIS) condujo a las autoridades de la última a la instrumentación de una política de fortalecimiento de sus planteles en una asignación presupuestal adicional tendiente al remodelamiento y embellecimiento de sus planteles y a una campaña de promoción en los medios como parte de la estrategia para "competir" con los planteles de Bachillerato de las principales instituciones públicas de educación Media Superior y Superior.

La selección del CETIS, en el 1er examen único, en 1997 como sede de registro para los aspirantes de nuevo ingreso en la zona nororiente de la ciudad de México permitió que el plantel obtuviera recursos adicionales no solamente para la remodelación de sus instalaciones sino también para la terminación de las obras del laboratorio de Cómputo. El CETIS tuvo un mejoramiento de su infraestructura que se reflejó principalmente en ese momento, en el mantenimiento de los edificios existentes, la adquisición de mobiliario para las aulas –sillas, lámparas, cristales de ventanas- así como el reequipamiento de los talleres. Como sede de registro, el CETIS #56 debería ser un "digno representante" del sistema DGETI y, en el paso, aprovechar la oportunidad para promoverse a sí mismo durante este innovador proceso de selección estudiantil.

El ingreso de la nueva generación en 1997 a partir de la instauración del examen único, consolidó la tendencia presentada en años anteriores de "mayor feminización de la población estudiantil" y del descenso en la población de las especialidades de Construcción. En ese año, el CETIS ofrece solamente tres especialidades: Administración, que es la de mayor demanda con 169 estudiantes de nuevo ingreso. La Carrera de Construcción tuvo una población de 44 alumnos y la Carrera de Computación –que sustituía a la de Informática Administrativa- con 118 estudiantes. La Carrera de Diseño Arquitectónico no formó parte de la oferta escolar del CETIS solamente durante ese año aunque se volvió a ofrecer en los periodos escolares siguientes.<sup>7</sup>

---

Durante el año de 1996, la DGETI desarrolló un proceso de reestructuración de planes de estudios, que condujo a una reducción de 136 a 47 la oferta de Carreras Técnicas y en 1997 la Carrera de Diseño Arquitectónico no fue ofrecida en ninguno de los planteles de DGETI.

La organización centralizada del proceso de selección, limitó de manera significativa el ingreso al CETIS "vía la recomendación" debido a que se especificaban sanciones drásticas a aquellos funcionarios que otorgasen lugares a sus planteles a aspirantes que no se hubieran presentado al concurso de selección. No obstante lo anterior, el ingreso de alumnos por la "vía de recomendados" se ha mantenido en los períodos posteriores, una vez que se han asignado y distribuido en las distintas especialidades y turnos a los estudiantes que se presentaron al concurso de selección.

Uno de los impactos significativos que la implantación del examen único produjo en el CETIS fue un acentuamiento en la homogeneización de la población estudiantil. A partir de las generaciones de 1997, el promedio de edad que prevalece es el de 15 años<sup>8</sup> que corresponde principalmente a los estudiantes de reciente egreso de secundaria. La significación de lo anterior reside en que ya para este tiempo se van desdibujando los amplios rangos de edad que caracterizaron a los estudiantes del CETIS en sus primeros años de funcionamiento y, con ello, el plantel adopta una fisonomía con un ambiente de estudiantes adolescentes. Durante este período se hace evidente el fortalecimiento del carácter "de estudios generales" del plantel y del sensible debilitamiento del carácter terminal que constituye la formación técnica. Pese al cambio de procedimiento de selección, la escuela continúa siendo la última opción de los adolescentes para mantenerse dentro del sistema escolarizado, ya que en muchos casos los estudiantes de nuevo ingreso ni siquiera conocían el plantel y, en el mejor de los casos, ubicaron al CETIS debajo de sus preferencias por la UNAM o el IPN.

Las características de la dinámica escolar descrita en el período anterior se acentuaron a partir de este momento, en términos del predominio de un ambiente estudiantil no orientado al estudio aunque esto no significó la eliminación de distintas formas de ser estudiante del CETIS mayormente vinculadas con la capacitación para el trabajo y el paso a estudios superiores.

---

<sup>8</sup> Este dato fue proporcionado por la oficina de control escolar del plantel a solicitud del investigador

### **1.25 Características físicas del plantel: los avatares de su transformación.**

Las transformaciones que se han producido en la infraestructura del CETIS, desde su fundación en 1980 hasta la actualidad muestran no solamente el proceso de crecimiento y expansión del plantel, sino también nos permite conocer el escenario donde se ha construido la identidad del plantel en distintos momentos de su historia

Así, en el momento inicial, de 1980 a 1983, el CETIS era un lugar donde predominaba un ambiente altamente masculinizado principalmente por las carreras ofrecidas y las características rudimentarias de las instalaciones de ese entonces se limitaban a tres aulas prefabricadas de lámina, letrinas y, como el plantel fue ubicado en un terreno baldío –utilizado por los colonos como basurero–hubo la necesidad de cubrirlo con malla ciclónica, mientras se realizaban las obras de construcción del edificio escolar. En su narración, uno de los profesores fundadores del plantel, se refiere a las carencias de mobiliario en los años iniciales, al grado de solicitar a las escuelas primaria más cercanas el préstamo de sillas, mesas y hasta material básico como pizarrones, gises y borradores. En contraparte, las características del plantel en ese tiempo eran bastante propicias para la realización de las prácticas de campo en las especialidades de Topografía y Construcción. Además, la reducida población estudiantil contaba con espacios diversos para el desarrollo de sus prácticas culturales altamente masculinizadas y en las que algunas de ellas, tomaran parte algunos maestros. Hablar de prácticas de la cultura masculina no significa que su definición se delimite a la participación exclusiva de varones sino también por el tipo de juegos en donde prevalecían las demostraciones de fuerza física, por el tipo de lenguaje utilizado y el contenido de las conversaciones. Así, organizaban partidos de fútbol, pláticas en las que tocaban temas relacionados con la experiencia profesional de los maestros, así como de las inquietudes sexuales de los estudiantes y ocasionalmente organizaban festejos donde consumían bebidas alcohólicas, sin que las autoridades de percataran de ello.

De 1984 a 1991, el plantel contaba con la infraestructura mínima necesaria para la formación técnico-profesional en las especialidades citadas. Los edificios de aulas, los laboratorios, los talleres de las especialidades, así como los servicios de biblioteca y cafetería cubrían las necesidades académicas previstas en los diferentes currícula. La cancha deportiva multiusos, ubicada en el extremo poniente del plantel constituía el lugar de reunión preferido por los estudiantes donde no solamente desarrollaban sus actividades deportivas, recreativas y culturales sino también se constituía en el lugar de los encuentros amorosos de los estudiantes así como de la celebración de prácticas transgresoras -juegos de apuesta, encuentros sexuales, consumo de drogas y bebidas alcohólicas- que se producían principalmente al caer la noche. Pese al incremento de la población estudiantil en este período, el patio y la cancha deportiva constituían los espacios de los estudiantes y por su ubicación, al extremo opuesto del edificio de la Dirección y de la Administración escolar, mantenían cierta independencia de la mirada vigilante y sancionadora de los prefectos y autoridades.

Con la apertura de la Carrera de Informática Administrativa y el aumento de la demanda estudiantil, el plantel inició las obras en 1993 para la construcción de un edificio y el laboratorio de dicha especialidad en el terreno donde se ubicaba la cancha deportiva, lo que suscitó, entre otros, la supresión de áreas deportivas dentro del plantel, simultáneamente la eliminación de áreas de recreación y, principalmente se produjo un fenómeno de hacinamiento que, desde ese tiempo, presentaba la imagen de una escuela sucia y descuidada. El flujo estudiantil constante por el plantel dejando tras de sí grandes cantidades de basura y restos alimenticios en los patios, el estado deplorable de los sanitarios y los constantes destrozos a aulas y mobiliario daban una apariencia negativa y lúgubre del CETIS.

No está por demás señalar que el inicio de las actividades del turno vespertino se produce cuando todavía no concluyen las actividades académicas y administrativas del turno matutino, por lo que no existe un período intermedio entre turnos para la realización de labores de limpieza de aulas antes de que inicien las clases del turno vespertino.

Actualmente, el plantel cuenta con una superficie total de 7845 75 m<sup>2</sup> De los cuales 4634.68 m<sup>2</sup> están construidos, correspondiendo 11403 70 m<sup>2</sup> a espacios verdes.<sup>9</sup> En sus extremos se ubican, por un lado, un módulo del IFE y, por el otro, una escuela pública de educación preescolar. Con una superficie de forma rectangular se encuentra distribuido de la siguiente manera: (ver mapa del plantel).

EDIFICIO A: En su planta baja cuenta con la biblioteca, sala audiovisual (auditorio del plantel) y la Oficina de Orientación Educativa. En la planta alta se encuentran oficinas de control escolar, contraloría, Dirección y Subdirección, así como de servicios docentes y sala de maestros

EDIFICIO B: en la planta baja está la cafetería, 2 sanitarios, checador, almacén, consultorio médico, un aula, en la planta alta solamente hay 4 aulas

EDIFICIO C: En la planta baja. está el laboratorio de informática,<sup>10</sup> 2 sanitarios y 2 aulas, en el primer y segundo nivel se localizan 5 aulas.

EDIFICIO D: Se ubica el taller de construcción y un local para SAETI<sup>11</sup>

EDIFICIO E: Dos talleres de Diseño

ANEXO E: Un laboratorio de usos múltiples (Física, Química y Biología)

EDIFICIO F: 3 aulas, 1 laboratorio de computación y 2 sanitarios

El espacio que media los edificios A, B y entre la reja de entrada al plantel y C constituye el patio en donde se realizan las ceremonias cívicas que cuenta con un asta bandera cerca del acceso de entrada así como el lugar asignado para la recreación, descanso y juego a la hora del receso. También existe un pequeño espacio entre los edificios E y F que los estudiantes utilizan para actividades diversas.

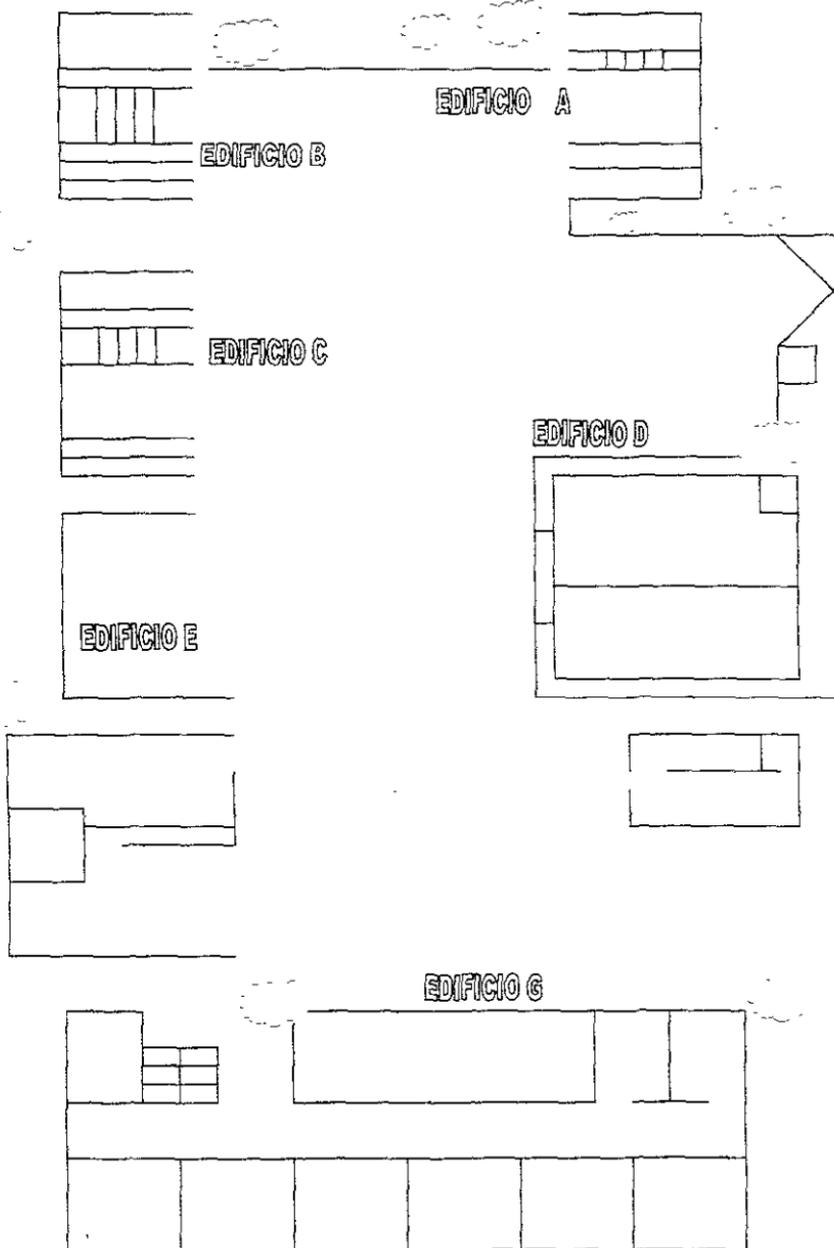
### **1.25 Entorno del plantel: del locus al socius.**

<sup>9</sup> Los datos fueron tomados del citado folleto p 14

<sup>10</sup> Es importante señalar que hacia el final del estudio, se ha producido un cambio de autoridades en el plantel que ha traído consigo modificaciones en la infraestructura del mismo, destacando algunos como la transformación del laboratorio de informática en dos aulas en la planta baja del edificio C y el cambio de colores del plantel

<sup>11</sup> El plantel ofrece en ambos turnos el Sistema Abierto de Enseñanza Tecnológica e Industrial (SAETI) solamente en la especialidad de Administración

# INSTALACIONES DEL CETis N°56



El plantel está ubicado en la calle oriente 95 No 4312 colonia Nueva Tenochtitlán que constituye una colonia popular de la Delegación Gustavo A. Madero en el oriente de la ciudad de México (ver croquis) Su localización específica se sitúa en un predio entre dos calles, que se conoce comúnmente como "camellón" que era un terreno baldío que algunos colonos de dicha comunidad todavía utilizan parcialmente como basurero

La escuela está rodeada con una reja metálica de 5 mts de altura de color guinda, que la delimita con el espacio exterior, y que permite observar lo que acontece en ambos lados de la reja. Este elemento cobra significación en la medida en que posibilita una diversidad de intercambios –comerciales, familiares, etc.- de la comunidad del plantel durante todo el tiempo escolar. El plantel queda separado de las calles de la colonia, tanto en el frente como en la parte trasera, por una pequeña banqueta y el flujo vehicular es constante principalmente en la calle de la entrada

La ubicación del plantel en una colonia popular cobra una significación particular, en virtud del impacto negativo que produce no solamente en los alumnos sino también en los familiares de los mismos que provienen de otros rumbos de la ciudad. La proximidad del plantel a la colonia tiene entre sus características significantes una apariencia de descuido y falta de limpieza y, en los alrededores de la escuela, la constante presencia de jóvenes de las colonias circunvecinas también con apariencia sucia y descuidada que roban, molestan a las jóvenes, se drogan frente a la escuela y a veces golpean, a los estudiantes. Además, la cercanía al canal de aguas negras que desprende aromas desagradables a diversas horas del día, brinda otro elemento negativo al entorno del Cetis.

Aún cuando no se ubican cercanamente, la presencia de otros planteles de Bachillerato (otro plantel de Cetis, un plantel del Colegio de Bachilleres y una Vocacional del Politécnico), adquiere una significación particular, en virtud del tipo de relaciones que se establecen entre los estudiantes de las diferentes escuelas.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Aún cuando, este aspecto lo desarrollaremos ampliamente más adelante, conviene señalar que la "rivalidad" que se ha producido históricamente entre las escuelas de la zona, constituye un elemento significativo para entender algunas formas de identidad que los alumnos construyen en su trayectoria escolar

La supresión de áreas deportivas y recreativas del plantel, para la edificación del laboratorio de Cómputo prácticamente arrojó a los alumnos "a la calle" frente a la entrada del plantel, durante los últimos 4 años, y se ha ido construyendo como un espacio apropiado por los estudiantes donde se producen prácticas culturales juveniles: encuentros amorosos, riñas entre alumnos y entre alumnas, beber cerveza, consumir drogas, lugar de reunión y concertación de las organizaciones estudiantiles para planear sus actividades en y fuera de la escuela.

## **1.26 La oferta educativa**

En el terreno propiamente escolar, el plantel ofrece su opción de Bachillerato Tecnológico con su carácter Bivalente que se expresa nítidamente en las actividades académicas diferenciadas que permitirían al estudiante del CETIS, tener una formación general a la vez que una capacitación específica en la especialidad de adscripción. Los elementos principales de dicha oferta son los siguientes:

### **1.261 Perfil técnico-profesional.**

El plantel ofrece a los estudiantes una formación técnico-profesional en las especialidades de Administración, Computación, Construcción y Diseño Arquitectónico. Así, los objetivos centrales giran en torno a "la formación de técnicos profesionales que satisfagan la demanda del sector productivo, industrial y de servicios".<sup>13</sup> El perfil técnico-profesional de los egresados que se integrasen a la fuerza productiva desempeñarían actividades de "planeación, organización, dirección y control en los centros de trabajo. Su campo de trabajo lo constituyen el universo de instituciones y organismos públicos, empresa de participación estatal, industrias privadas, comercios y escuelas. Lo anterior significa que desde este nivel, el estudiante tiene un acercamiento al mundo laboral a través de la realización de actividades académicas como prácticas de campo y servicio social



en su especialidad. Además, El CETIS permite cursar el Bachillerato y, al egresar, el estudiante puede continuar sus estudios en el nivel de Licenciatura en las áreas Físico-Matemáticas y Económico-Administrativas sea en la UNAM, el IPN o en la JAM.

### 1.262 Estructura Curricular.

El carácter bivalente del plantel que implica cursar de manera simultánea el Bachillerato y una Carrera Técnica representa una carga de trabajo escolar mayor que en las escuelas que ofrecen solamente la preparación para el trabajo o la preparación para el ciclo de educación superior. La carga académica, para las cuatro carreras, se distribuye a lo largo de 6 semestres. A partir del 4° semestre los alumnos de todas las especialidades pueden iniciar sus trámites y actividades relacionadas con las "prácticas profesionales" y el "servicio social". Al término del 5° semestre, el alumno puede iniciar su trabajo de titulación con el objeto de obtener su cédula de técnico profesional. Así, en el plan de estudios de cada una de las carreras se pueden distinguir dos grandes bloques:

Tronco común. Como podemos observar en la Estructura Curricular (ver ilustración) que comprende asignaturas que deben cursar todos los alumnos de CETIS, tales como Matemáticas, Física, Química, Biología, Inglés, Taller de Lectura y Redacción, Métodos de Investigación, Historia de México y Filosofía. La formación común del Bachillerato también comprende Propedéuticas Generales que incluye materias como Actividades Cocurriculares y Propedéuticas Específicas, de acuerdo al área en que se ubica la Carrera Técnica.

Las materias propias de cada una de las especialidades que comprenden principalmente, las materias de Taller y Laboratorio así como las prácticas profesionales específicas para cada una de las cuatro carreras.

La organización curricular asigna un peso significativamente mayor a las materias del tronco común que abarcan la mayor parte del tiempo curricular en los primeros 4 semestres, mientras que las materias de las especialidades se imparten desde primer semestre ocupando progresivamente un mayor tiempo

---

<sup>3</sup> Tomado del Manual "Esto es DGETI". SEP, SEIT s/f.

# Estructura Curricular

## Bachillerato Tecnológico

Tronco común

Propedéuticas

Tecnológicas

## Tronco común.

Matemáticas I, II, III y IV  
Lectura y redacción I y II  
Proyecto de investigación I y II  
Economía de México

Lengua adicional al español I y II  
Química I y II  
Introducción a las ciencias sociales  
Filosofía

Biología  
Física I y II  
Historia de México

as



## Actividades Cocurriculares I y II

Computación

Desarrollo Motivacional

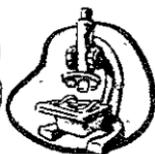
Desarrollo Organizacional



Matemáticas V  
Física III  
Química III  
Dibujo I y II

Propedéuticas  
específicas

-B



Matemáticas V  
Física III  
Química III  
Biología



E-A



Matemáticas V  
Derechos I y II  
Psicología  
Economía

irricular en el último año del Bachillerato, de modo tal que en 6° semestre, a excepción de una materia, prácticamente, todas las materias son de la especialidad. En ninguna de las cuatro Carreras, el tiempo curricular es mayor al destinado a la formación general en Bachillerato <sup>14</sup> No deja de sorprender la paradoja que representa el énfasis en el discurso de las autoridades educativas en torno a la necesidad de formar cuadros técnicos que se incorporen de la manera más rápida posible al aparato productivo y la asignación mayor del tiempo curricular destinado al tronco común que se orienta principalmente a la formación general. Para ilustrar lo anterior, podemos observar en el Plan de Estudios de la Carrera de Administración (ver plan de estudios) la proporción que ocupa la carga curricular entre las materias de carácter propedéutico y las materias propiamente de la especialidad.

Todas las materias especificadas en el plan de estudios se cursan en el plantel, a excepción de las actividades cocurriculares que se desarrollan en el centro deportivo más próximo, en virtud de que el CETIS carece de ellas. Las prácticas profesionales y el servicio social se pueden acreditar en alguna empresa del sector público o institución vinculada con su especialidad seleccionada por el alumno en un horario que no interfiera con el horario de clases.

Una vez que el estudiante ha cubierto la totalidad de créditos del plan de estudios así como las prácticas profesionales de su especialidad, la escuela le otorga el Certificado de Bachillerato. Adicionalmente, si quiere obtener el título de técnico profesional debe seguir el procedimiento especificado para alguna de las opciones de titulación que brinda el plantel, entre las que destacan: seminario de titulación por especialidad, tesis y titulación por promedio.

El estudiante del CETIS del turno vespertino debe asistir de lunes a viernes en un horario de clases de las 14:30 hrs. a las 21:30 hrs. de lunes a viernes teniendo un receso de 20 minutos de las 17:50 hrs. a las 18:10 hrs. Cada clase tiene una duración de 50 minutos.

---

<sup>14</sup> Para ver con mayor detalle la asignación diferencial de créditos y tiempo curricular puede consultar el folleto de bienvenida que el plantel entrega a cada estudiante de nuevo ingreso.

**ACION GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL**  
**ACION MEDIA SUPERIOR BIVALENTE**  
**DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO EN ADMINISTRACION**

AD - 83

OS : 319

SEMESTRE I	T	P	Ti	C
MATEMÁTICAS I	5		5	10
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	2	2	4	6
QUIMICA I	2	2	5	8
ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	2	4	6
GRAFIA	2	5	5	5
COMUNICACION Y RELACIONES HUMANAS			5	10
ADMINISTRACION I	4		4	8
ACTIVIDADES CURRICULARES I		3	3	3
TOTAL	21	14	35	56

SEMESTRE II	T	P	Ti	C
MATEMATICAS II	5		5	10
TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	2	2	4	6
QUIMICA II	3	2	5	8
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	2	2	4	6
BIOLOGIA	3	2	5	8
ADMON DE RECURSOS HUMANOS	1	5	6	7
ADMINISTRACION II	4		4	8
ACTIVIDADES CURRICULARES II		3	3	3
TOTAL	20	16	36	56

SEMESTRE III	T	P	Ti	C
MATEMATICAS III	5		5	10
QUIMICA III	3	2	5	8
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I	4		4	8
ADMINISTRACION III	2	3	5	7
CONTABILIDAD I	1	4	5	6
OPORTUNIDADES PUBLICAS	3		3	6
DE SUELDOS Y SALARIOS	1	5	6	7
TOTAL	19	14	33	52

SEMESTRE IV	T	P	Ti	C
MATEMATICAS IV	5		5	10
FISICA II	3	2	5	8
MÉTODOS DE INVESTIGACION II	4		4	8
INT A LAS CIENCIAS SOCIALES	4		4	8
CONTABILIDAD I	1	4	5	6
DESARROLLO MOTIVACIONAL	3		3	6
ADMON DE RECURSOS MATERIALES	1	5	6	7
DERECHO I	4		4	8
TOTAL	25	11	36	61

SEMESTRE V	T	P	Ti	C
MATEMATICAS V	5		5	10
GRAFIA	3		3	6
GRAFIA	4		4	8
LENGUA DE MEXICO	4		4	8
LOGIA INDUSTRIAL	3		3	6
CONTROL ORGANIZACIONAL		3	3	3
DE RECURSOS FINANCIEROS	1	5	6	7
QUIMICA II	4		4	8
TOTAL	24	8	32	56

SEMESTRE VI	T	P	Ti	C
ADMON DE LA MERCADOTECNIA	3	3	6	9
AUDITORIA ADMINISTRATIVA	2	2	4	6
DES SOCIOECONOMICO DE MEXICO	4		4	8
ADMON DE LA PRODUCCION	1	5	6	7
DERECHO III	4		4	8
TOTAL	14	10	24	38

DE ESTUDIOS DE ADMINISTRACION



### 1.263 Personal Docente.

En el turno vespertino laboran 70 profesores con predominio de población masculina, que atienden a una población de 650 alumnos del sistema escolarizado en las 4 Carreras, además de 300 alumnos inscritos en SAETI. La mayoría de docentes tiene más de 40 años de edad y aún cuando hay fluctuación constante de profesores, una porción significativa tiene más de 5 años de servicio en el sistema DGETI, sea en ese plantel o en otro del sistema DGETI. La mayoría de los docentes tienen una formación y experiencia profesional principalmente en las áreas de Ingeniería y Administración, aunque también hay profesores con una formación en áreas como Física, Química, Ciencias Sociales, Economía Derecho y Psicología. Una proporción significativa de la planta docente (75%) también desempeña una actividad laboral sea de carácter profesional en el sector público o privado o docente en Educación Secundaria y en Bachillerato

### 1.264 Normatividad:

Las actividades académicas y el comportamiento de los alumnos dentro del plantel están regulados por el reglamento escolar que se puede dividir en dos grandes bloques:

#### Regulación de trayectoria escolar

El marco normativo especificado por DGETI que regula la trayectoria académica de los estudiantes en todos los planteles de bachillerato, establece los límites de acción en que se mueven y la transgresión de éstos supone una "condicionalidad" en la permanencia del estudiante dentro de este sistema de enseñanza. Así, la temporalidad máxima para permanecer en el plantel con calidad de alumno con derecho a inscripción es hasta 4 años, contados a partir de su ingreso.<sup>15</sup> Al término de este tiempo, si el alumno no ha concluido los créditos académicos de su especialidad, el alumno pierde su derecho a inscripción en este sistema escolarizado y la única opción que el plantel ofrece, después de analizar cada caso específico y con la aprobación del Director del plantel, es la conclusión en el sistema de enseñanza abierto en la especialidad de Administración. Una vez

<sup>15</sup> Tomados del Manual de funciones de la oficina de Administración escolar del plantel s/f

El alumno ha iniciado su ciclo escolar para que pueda tener derecho a matricularse en el grado inmediato, en su calidad de alumno regular, siempre y cuando no adeude ninguna materia y en calidad de "irregular" si adeuda máximo tres materias después de la presentación de exámenes de regularización teniendo derecho a tres oportunidades para acreditar cada materia reprobada. Cuando el alumno repruebe cuatro (cuatro) asignaturas después de la presentación de exámenes de regularización, en tanto regulariza su situación académica, será dado de baja definitiva.<sup>16</sup> El alumno causará baja definitiva del plantel cuando:

1. Se agotadas las tres oportunidades de reconocimientos de regularización acumulando una o más asignaturas

2. Acumule cinco o más asignaturas reprobadas ya sea de uno o más semestres

Del mismo modo, la institución especifica claramente en el citado reglamento la normatividad con respecto a la asistencia del estudiante, siendo

los exámenes finales serán aplicados a los alumnos que tengan acreditado el 75% de asistencia al curso

En el caso de que el número de asistencias durante el curso se comprenda entre el 60% y el 79% el alumno tendrá derecho a la aplicación de exámenes finales, siempre y cuando sus faltas hayan sido justificadas oportunamente, con justificantes por escrito expedidos por Orientación Educativa.<sup>17</sup>

### Normas Disciplinarias

El marco normativo del plantel no se circunscribe únicamente a la especificación de los límites antes descritos, sino que también abarca las obligaciones del alumno en términos de su comportamiento dentro del plantel, así como de la regulación de sus relaciones y su propia apariencia. Podemos destacar como obligaciones del alumno.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Tomado del Reglamento interno del Cetz para los alumnos del sistema escolarizado y SAETI. Cap. I

<sup>17</sup> Reglamento interno capítulo II

<sup>18</sup> Reglamento interno caps. III y IV

Evitarse de gestionar asuntos escolares por conducto de personas ajenas a la institución.

Dar consideración y respeto a los trabajadores del plantel, así como a sus compañeros dentro y fuera de éste.

Hacer buen uso del mobiliario y equipo y demás bienes del Centro de Estudios.

Presentar credencial de identificación cuando le sea requerida por cualquier trabajador o autoridad del plantel

Presentarse al plantel correctamente vestido a recibir sus clases

Evitará traer el pelo largo, no portará gorra, radio, audifonos u objeto que cubra la cara que impida ser identificado dentro del plantel.

En caso de los varones no deberá portar adornos femeninos tales como aretes u otros; queda estrictamente prohibido fumar e ingerir alimentos dentro de las aulas

Las normas disciplinarias parecen responder a una caracterización de una escuela donde asisten solamente varones, en virtud de no existir expresamente alguna prohibición a la población estudiantil femenina. Es importante resaltar que, aún cuando en el manual de operaciones de los CETIS se especifica un procedimiento para "llamar la atención o en su caso sancionar a algún alumno; la normatividad no llega a una descripción minuciosa para estimar el tipo de sanción que amerita cada violación al reglamento. Así, el establecimiento de sanciones a las diversas faltas cometidas por los estudiantes -desorden en el aula reportado por el maestro, destrozos al plantel, riñas entre compañeros, etc - son asignadas y/o negociadas -según sea la gravedad de la falta- por las diferentes instancias de autoridad -desde los prefectos, hasta el Director de la escuela.

## PARTE DOS

### 2. SER ESTUDIANTE DEL CETIS: SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES

#### 2.1 LLEGAR AL CETIS

*En esta parte del estudio tomamos como objetos de trabajo en torno al proceso de construcción de sus identidades estudiantiles en el contexto del C-56 a partir de los siguientes componentes*

- a) Las actitudes de los estudiantes del CETIS en torno a la significación de formar parte de este plantel así como de sus creencias en torno a este tipo de escuelas de Bachillerato antes de su integración a esta comunidad educativa, en el momento en que supieron que serían alumnos del C-56. Para la elaboración de este momento de la investigación, tomamos los fragmentos de entrevista de 8 de nuestros informantes clave referentes al sentido que tuvo para ellos convertirse en estudiantes del CETIS # 56 Asimismo, solicitamos a un grupo de nuestros estudiantes de nuevo ingreso de la Carrera de Administración de la generación 1997-2000, que respondieran por escrito a la pregunta sobre la significación de ser estudiante del plantel Esta parte de la investigación se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 1997 en septiembre de ese año
- b) Las significaciones diversas que en torno a la importancia de la escolarización elaboraron nuestros informantes y que constituye uno de los sentidos específicos mayormente preponderantes no solamente de haber llegado al C-56 sino de sus acciones durante su trayectoria escolar. Las narraciones de nuestros informantes expresan.
- c) Las significaciones en torno a la imagen social del C-56 que nuestros informantes elaboraron a partir de que tuvieron conocimiento de que pasarían a formar parte de la comunidad estudiantil de ese plantel. Para este tramo del estudio tomamos los textos del grupo de Administración como la fuente principal de información además de las entrevistas de nuestros informantes donde hicieron referencia a su percepción inicial del plantel.

La significación del Curso de Inducción para los estudiantes de nuevo ingreso que constituye, de hecho, su integración a la comunidad escolar, que representa, por un lado, la transición de la secundaria al Bachillerato y, por otro, el momento inicial en que se configuran diversas identidades de ser estudiante del C-56

## 2.11 SER RECHAZADO

### ¿Quiénes llegan al CETIS?

La conformación de la comunidad estudiantil del plantel adoptó un patrón de regularidad desde finales de la década de los 80s hasta 1997<sup>1</sup> que nos ayuda a identificar algunos elementos fundamentales para su caracterización. Un elemento importante para comprender las peculiaridades de la composición de la matrícula del C-56, en este período reside en la organización del proceso de selección estudiantil de nuevo ingreso. La DGETI efectuaba su proceso de admisión una vez que la UNAM y el IPN había dado a conocer los resultados de sus respectivos concursos de selección. Por ello, una porción considerable de aspirantes a ingresar al CETIS que no había sido seleccionada por las instituciones antes citadas visualizó al plantel como la última oportunidad de no quedarse sin escuela. Los testimonios de nuestros informantes pertenecientes a generaciones previas (1991-1996) a la Era del examen único lo expresan así

"Fui rechazado del CCH y no tuve otro remedio que venir a esta escuela", (Angélica que ingresó en 1991 a la Carrera de Informática Administrativa a la edad de 17 años)

"Me rechazaron de la prepa por salir con bajo promedio de la secundaria", (Israel que llegó al CETIS en 1994 a la Carrera de Administración a la edad de 27 años)

"Fui rechazado del examen de selección de la UNAM y elegí esta escuela por la cercanía a mi casa", (Gustavo que ingresó a la Carrera de Construcción en 1995 a la edad de 15 años).

"Al salir de la secundaria fui rechazada del "Poli" y estudié computación un año en una escuela particular y después me metí al CETIS", (Santalucía que ingresó a la Carrera de Construcción en 1995 a la edad de 18 años siendo madre soltera)

---

<sup>1</sup>Año en que se instauró el "Examen único para todas las escuelas públicas del nivel Medio Superior en la Ciudad de México y zona metropolitana

"Fui a un curso de regularización para ver si me quedaba en la UNAM, en la prepa 3 y no me quedé (Pilar que ingresó en 1996 a la edad de 16 años a la Carrera de Administración)

En las descripciones de los informantes que se ubican en un período comprendido entre 1990 y 1996 podemos destacar el amplio rango de edad (15 a 27 años) de los estudiantes al ingresar al CETIS; hecho que cobra su significación, por un lado, como una expresión de la política de las autoridades del plantel de aceptar cabida a la mayor cantidad de estudiantes, sin distinción alguna y, por otro, en la dinámica de las relaciones interpersonales que se producen en la diversidad de prácticas culturales que han conformado la dinámica de la vida escolar en el CETIS

Otra característica importante en la composición del estudiantado se refiere a los antecedentes escolares de algunos estudiantes que habían tenido experiencia escolar en otro plantel de nivel de Bachillerato y que en las descripciones de nuestros informantes es posible identificar una mirada comparativa entre su experiencia escolar anterior y su vivencia estudiantil en el CETIS. Los informantes lo narraron de la forma siguiente

"Antes de entrar aquí, estuve en una escuela particular de la que salí por motivos económicos. También estuve en una Vocacional del Poli de la que me salí por el ambiente negativo para el estudio, por el porrismo tan fuerte que había" (Martha que ingresó en 1995 a la edad de 16 años a la Carrera de Informática Administrativa a partir de 3er semestre)

"Estuve en un CBETIS en Acapulco antes de entrar al CETIS" Nasheli que ingresó en 1996 a la edad de 15 años a la Carrera de Administración

"Entré a una prepa particular cuando tenía 18 años, pero la dejé porque no podía pagar". (Jacobo que ingresó en 1994 a la edad de 19 años y que terminó sus estudios en SAETI en 1998).

"Cuando salí de la secundaria estuve dos años en Bachilleres echando relajo, al final me salí". (Israel que ingresó en 1995 a la edad de 27 años a la Carrera de Administración).

"Fui alumno del politécnico, pero no terminé la vocacional por motivos económicos". (Arturo que ingresó en 1992 a la edad de 22 años a la Carrera de Informática Administrativa Actualmente es profesor de la Carrera de Computación)

"Antes del CETIS estuve en Bachilleres por Satélite, no duré ni un año". Luis que ingresó en 1993 a la edad de 16 años a la Carrera de Administración.

Las diferencias de edad y la experiencia escolar son características significativas de los estudiantes del CETIS en este período jugaron un papel importante en la conformación de la cultura local constituida por prácticas sociales

de un amplio espectro en donde, en un extremo, dichas características produjeron relaciones jerárquicas entre los estudiantes: "A los más chavos les hacíamos baldades, los albureábamos, les hacíamos ver su suerte". Arturo, mientras que, en el otro extremo, las relaciones de solidaridad y compañerismo se producían en situaciones adversas: "Cuando venían los porros a atacarnos, a los primeros que protegíamos era a los más chavos y a las chavas", Israel. "No dejábamos que los vagos de la colonia atacaran a los estudiantes", Luis. "Los jalábamos para estudiar y no solamente que echaran desmadre", Jacobo.

La caracterización del estudiante del CETIS como "rechazado" se mantuvo hasta la instauración de la era del examen único, no obstante, el sentido evaluatorio de sí mismo prevalece en las generaciones actuales basado en la creencia de que la asignación de escuelas se otorga por méritos escolares. En las narraciones de nuestros informantes encontramos una interpretación en torno al ser rechazado, que está centrada en su aprovechamiento escolar previo. Esta explicación también la comparten estudiantes que ingresaron al CETIS en la era del examen único y la expresan del modo siguiente

"Mi primera opción era la prepa 3, la segunda era la prepa nueve, la tercera opción el CCH Vallejo y el CETIS era la opción 13 y me tocó porque tenía mi certificado (de secundaria) con 7 y ya nos habían dicho que a los buenos estudiantes les iban a dar la escuela que querían" (Federico que ingresó al Cetis a la edad de 15 años en 1997).

La conformación de la planta estudiantil del CETIS, a partir de este período del Examen único, se ha integrado con aspirantes a Bachillerato que no han elegido al plantel como una de sus primeras preferencias y, en algunos casos ni siquiera sabían de su existencia. Lo anterior, es comprensible si atendemos a la referencia de los egresados de secundaria, en la ciudad de México y en la zona metropolitana, por cursar sus estudios de Bachillerato en las principales instituciones públicas de educación superior del país: la UNAM y el IPN. Las opciones públicas de Bachillerato que constituye la oferta educativa de la SEP en este nivel no tienen la preferencia principal de los estudiantes, por lo que su designación a cualquiera de estas opciones -entre ellas los CETIS- inicialmente no

es satisfactoria ni motivante, al grado de manifestar su rechazo al plantel asignado. En los textos podemos destacar las percepciones siguientes:

"La verdad es que no era (el C-56) de mi agrado totalmente porque yo quería ser alumna de una preparatoria de la UNAM en el turno matutino" (Leslie de 17 años al entrar al C-56 a la Carrera de Administración en 1997)

Así, aunque ahora ya no podemos decir que las generaciones actuales del CETIS son "rechazados" por no haber participado en un concurso de selección previo, en los textos de nuestros informantes podemos identificar una actitud de minusvaloración de sí mismos. La mayoría de nuestros informantes que ingresaron al plantel como producto de la política de asignación de lugares disponibles en función de las variables significantes en el concurso de selección a saber: el promedio de secundaria y el resultado en el examen único.

Otro de los elementos significativos en esta nueva Era del Examen Único se refiere a la tendencia a la homogeneización de la población estudiantil: teniendo un rango de 14 a 16 años de edad al ingreso al CETIS que contrasta significativamente con el rango amplio que caracterizaba a la comunidad estudiantil desde la apertura del plantel. La importancia de lo anterior reside en la emergencia de una cultura local juvenil constituida por prácticas de socialización orientadas a una población estudiantil predominantemente menor de 18 años como describiremos más adelante.

Por otra parte, la significación de este cambio reside en la consolidación del CETIS como una opción de Bachillerato Tecnológico que adopta una orientación dominante como escuela de paso; es decir un nivel de estudios preparatorios como requisito para ingresar a estudios superiores, sin que deje de ser una opción de carácter terminal enfocada a la capacitación para el trabajo técnico.

## 2.12 SIGNIFICACIONES SOCIALES DE LA ESCOLARIZACIÓN

¿Por qué estudiar en el CETIS?

El discurso de la importancia de la educación como medio de ascenso social y de fuente del desarrollo personal aparece en forma diversa en las narraciones de los informantes

"Si no termino la escuela no puedo ascender a otro puesto, no puedo ganar más dinero" (Jacobo).

"La escuela es la mejor inversión a largo plazo que nos puede rendir a futuro porque es lo que mejor nos puede dar posición" (Israel)

Si bien es cierto que el discurso sobre la importancia de la escuela está presente en la mayoría de nuestros informantes, es necesario que maticemos el sentido particular que le asignan a partir de su contexto específico. Así, los estudiantes con experiencia escolar en Bachillerato durante su adolescencia asumen al CETIS como la última oportunidad para estudiar:

"Uno se da cuenta después de que uno deja la escuela, se pone a trabajar y uno se da cuenta de que sin la escuela uno no es nada" (Israel).

En el caso de estudiantes que tienen la mira en los estudios superiores, adoptan una postura práctica acerca de la importancia de la "certificación" de la escuela:

"Te pones a pensar Bueno ¿qué he hecho en mi vida? Y piensas en sacar el papel de aquí porque has dejado 3 años de tu vida que sería injusto que no sacaras un papel, que vieras que tu generación se va y tu te quedaras por dos o tres materias" (Gustavo)

La racionalidad pragmática constituye otra de las significaciones de nuestros informantes que se expresa del modo siguiente

"Elegí el CETIS porque era la escuela que quedaba más cerca de mi casa, ya que en la mañana salía a mi trabajo y al salir, la escuela estaba de paso y ya no perdía más tiempo" (Jacobo)

Podemos identificar las significaciones sociales de la escolarización de estudiantes que ingresaron en 1997 a la Carrera de Administración como integrantes de la generación de la nueva era del examen único. Al inicio del curso como su maestro de la materia de Comunicación y Relaciones Humanas, les pedí que contestaran por escrito a la pregunta de qué representaba para ellos ser estudiante del CETIS. En un primer momento destaca **La significación de ser estudiante** que permea el discurso de los adolescentes y se expresa de múltiples formas en el proceso de constitución de su identidad como estudiantes de dicho

plantel. La importancia misma de estudiar se valora por encima del prestigio del plantel al que se asiste y de que no sea de su preferencia, y manifiesta por un lado, la voluntad de estudio de los estudiantes de nuevo ingreso "lo importante no es ser de cualquier institución sino ser estudiante" y, por otro, define una toma de postura personal con una orientación a futuro: "Ser estudiante es lo más bonito porque así aprendes a ser mejor y seguir adelante". Lo anterior aparece como la "oportunidad de seguir estudiando sobre todo al visualizar la exclusión de aspirantes en amigos conocidos de su colonia que ni siquiera tuvieron un lugar en ninguna opción de bachillerato.

"Gracias a Dios que sí pude quedarme en una escuela ya que a muchos no les tocó ni siquiera lugar y aunque no me haya tocado lo que yo quería pues seguir adelante y ser lo mejor en esta escuela ya que tuve la oportunidad" (Beni con 15 años al ingresar al CETIS).

Otra de las significaciones presentes en el discurso de los estudiantes reivindica la **participación del estudiante** en la conformación del estatuto y la valoración del plantel

"...la escuela la hace el alumno"... "Para mí no es importante ser de cualquier institución lo importante porque tal vez unos piensen que por estar en una institución mejor se sienten mejor que los demás" (Julio César de 16 años).

Por otra parte, "ser estudiante" aparece como una significación imaginario social que implica -al menos en el plano del discurso- un compromiso asumido por los adolescentes con sus padres quienes les han brindado una oportunidad que no deben desaprovechar:

"Yo ya no quería estudiar y mi mamá me dijo que lo intentara y me apunté aquí. Ser estudiante del CETIS es adquirir mis conocimientos para ser una chava inteligente y aunque yo no hubiera querido esta escuela, ya para mí significa algo muy importante porque quiera o no, es la escuela adonde mis padres me mandaron y pienso echarle muchísimas ganas porque no pienso defraudar a mis padres" (Sandra de 15 años al ingresar al C-56)

La apropiación de las expectativas paternas aparecen como parte del proceso de construcción de la identidad en el que se visualiza a la escuela como un elemento indispensable y que en el proyecto de vida personal del adolescente representa una etapa más de su vida en la que está presente el futuro como una dimensión significativa.

### 3.13 LA IMAGEN SOCIAL DEL CETIS.

¿Qué ideas tenían del plantel?

Una de las creencias de mayor difusión en torno a las escuelas de Bachillerato en nuestro contexto se refiere a la baja calidad de la oferta educativa de la SEP, donde se incluyen los planteles del Colegio de Bachilleres, CONALEP, los CETIS y CBTIS. Dicha creencia aparece como una constante en nuestros informantes antes de integrarse a la comunidad de la escuela e, incluso, antes de conocer sus instalaciones. Esta visión del plantel se expresa en los discursos de nuestros informantes

"Cuando llegas, te dicen que no, que es una porquería, que es un asco, que es de lo peor" (Gustavo)

"Realmente a un CETIS no quería yo entrar porque hablaban mal de los CETIS, dicen que tienen un historial académico muy bajo, los profesores permiten muchas cosas a los alumnos" (Martha)

Esta percepción negativa del CETIS, que se ha construido históricamente, en gran medida cimentada en la minusvaloración de la educación técnica y en los modos particulares de conformación de la matrícula escolar del plantel, prevalece en los estudiantes de las generaciones de la Era del examen único, pese a que el CETIS, al igual que todas las escuelas técnicas de Bachillerato, paulatinamente han ido adoptando un carácter predominantemente de nivel de estudios generales. Preparatorio para el ingreso a estudios superiores. Además, la significación personal que trae consigo formar parte de una escuela no deseada tiene un impacto emocional negativo

"Me dio tristeza saber que me había tocado el CETIS" (Alejandra de 15 años)

"No esperaba que me tocara estar en esta escuela, pero ya que tuve la oportunidad de estudiar acepté ser estudiante de Cetis" (Héctor de 17 años).

"Para ser sincera, cuando me enteré que me había quedado en el Cetis me sentí un poco decepcionada de mi misma. A mí me habían dicho que el Cetis no era una buena escuela, que casi no tenían oportunidades los que estudiaban un bachillerato tecnológico" (Ruth que al ingresar tenía 16 años).

"Pues al principio existía un cierto rechazo mío hacia la escuela. Pues el concepto que yo tenía hacia la escuela era el de una mala escuela. Como tipo "Nopalep" (CONALEP). Me sentía porque yo sabía que me asignaron esta escuela por la mala calificación en el examen de la comipens" (Iván de 16 años al ingresar al C-56 a la Carrera de Administración en 1997)

Las declaraciones de nuestros informantes expresan no solamente una valoración negativa del plantel sino principalmente un juicio negativo de sí. Pertenecer al CETIS se asume en forma de resignación al no haber tenido acceso a la escuela de su preferencia y, de algún modo, la imagen de minusvaloración del plantel se hace extensiva a ellos mismos al conocer los mecanismos y criterios de asignación de lugares en el proceso de selección del examen único

## **2.14 LA PRIMERA IMPRESIÓN**

### **¿Cómo encontraron al CETIS?**

Hasta aquí hemos destacado las condiciones bajo las cuales se ha conformado la matrícula en el CETIS durante los últimos 9 años y las significaciones sociales del ser estudiante de plantel en el momento en que sabe que se integrara a dicha comunidad. El enfrentamiento inicial con su realidad educativa de nuestros informantes que ingresaron antes de la era del examen único lo narran de esta manera.

**"De inicio yo creo que aquí era todo un gran cotorreo, porque antes teníamos cancha de basketbol, y un área apartada, ahora ya no existe. Es lo que yo veía en ese tiempo. Ahí se reunían la mayoría de los chavos, de todos los semestres y aquí nos conocíamos todos. En el área que ahora conocemos como "Bancomer" era un área verde en la parte de atrás del taller de construcción lo agarrábamos de frontón o pin pon o hacer maldades. En ese tiempo había pura tierra, había llantas y piedras y estaban construyendo el laboratorio de Computación"** Arturo que ingresó al CETIS en 1991.

**"No me causó simpatía por el lugar en que se encontraba. Tenía la impresión de que era una escuela muy descuidada"**. Luis que ingresó en 1993.

**"Llegué buscando las áreas deportivas, como no las encontré, me deprimí mucho"** Nasheli que ingresó al CETIS en 1995.

Podemos destacar de las narraciones de los informantes los cambios a la infraestructura del plantel que dan cuenta de la significación del espacio escolar para los estudiantes. La apropiación del área deportiva está presente en la emergencia de una diversidad de encuentros entre los estudiantes que conformaron en ese periodo la cultura local estudiantil. En contraparte, la desaparición de la cancha de basketbol da cuenta, por un lado, de la frustración

de expectativas de estudiantes para quienes la escuela no se reduce al espacio físico y, por otro, de la cancelación de un lugar propio de y para los estudiantes, paradójicamente para abrir las puertas del plantel a más estudiantes.

Por otra parte, la mirada valorativa de la imagen negativa del plantel confirma sus expectativas acerca de la escuela a la que se había llegado además, la visión valorativa no se acota al espacio escolar sino que apunta hacia el entorno en que se ubica el plantel en una colonia popular y el canal de aguas negras.

Aunado a lo anterior, la visualización del ambiente escolar en el momento inicial de su incorporación al CETIS lo describen de la siguiente manera

*"Desde que entré realmente ha ocurrido un fenómeno que me supongo que ha de ocurrir en todos lados: el ambiente, el relajo, el despapaye siempre jala mucho a la gente a todos y todos nos vamos más por el relajo que por otras cosas", Israel*

*"Muchos porros, clásico como en todas las escuelas. Una sociedad de alumnos que siempre estaba dando molestias en vez de ayudar y es lo que más veía en ese tiempo" Arturo.*

*"Entré a esta escuela y vi que son muy revoltosos. Yo estuve en un tiempo en el grupo del porrismo en vocacional 12. Cuando vi el porrismo de aquí sentí que no era porrismo, sentí que eran niños jugando porque el porrismo de allá de la vocacional 12 es muy fuerte" Martha.*

*"Al ingresar a esta escuela tuve un cierto desencanto tal vez por el choque cultural por la diferencia que hay entre las personas que somos de provincia y la juventud aquí en el Distrito" Nasheli.*

La "atmósfera de relajo", que destacan en su campo de visibilidad, aparece como el rasgo más significativo del ambiente escolar en las narraciones de los informantes. Generalizar el relajo como rasgo característico de las escuelas de este nivel adopta una actitud justificatoria del mismo en el discurso de los informantes. Simultáneamente, el relajo adopta una valoración negativa del ambiente escolar, como elemento perturbador del orden institucional

La presencia y actuación de grupos estudiantiles llamados "porros" es otro de los elementos significativos en el discurso de los informantes en la impresión inicial del CETIS. De nueva cuenta, en las narraciones de los informantes que han

En una experiencia escolar en este nivel, la presencia de porros se asume como un componente de este tipo de escuelas no solamente como parte del ambiente estudiantil sino también como elementos constitutivos del plantel mismo.

La mirada comparativa de los informantes que han tenido otra experiencia escolar en Bachillerato permite establecer un juicio valorativo en la percepción inicial del ambiente de la escuela y de los propios estudiantes. La diferencia entre una escuela del IPN y el CETIS, a la luz de la vivencia y participación en un grupo, se pone de manifiesto en las características particulares de las organizaciones estudiantiles y de sus modos de funcionamiento. El uso del término "choque cultural" para describir las diferencias percibidas entre los estudiantes de la provincia y de la ciudad fue utilizado por nuestra informante a lo largo de su narración para conocer las particularidades que diferencian a los grupos estudiantiles, las prácticas que se producen en los distintos ámbitos escolares y, fundamentalmente, los modos de construcción identitaria estudiantil que, según nuestra informante, caracteriza a dichos ámbitos.

En la impresión inicial del CETIS, la percepción de los estudiantes adopta las características siguientes:

"Entro otra vez a la escuela queriendo terminar la escuela, por la necesidad, porque sé que tan importante es terminar la escuela y se encuentra uno con los chamacos, como en mi época como yo "que les vale gorro!", " que no hacen ni madres!", "" puro pinche relajajo!" (Israel que ingresó al C-56 a la edad de 25 años).

"Yo creo que es igual con todos los estudiantes, aquí en este CETIS, en otro CETIS, en Bachilleres, en prepa, en vocacional, en CCH y en todas las escuelas es el mismo fenómeno. Dos o tres que sí estudian y, 5 o 6 que se jalen a los que sí estudian otros tantos más que son los borregos y los que son desmadrosos", Jacobo.

"Al principio es difícil adaptarte por tu nivel de trabajo, tu mentalidad es más amplia. Se me dificultaba mucho poder llevar una relación como amigos de otras edades porque no salen de sus bromas tontas y yo pues a lo mejor ya lo pasé", Martha.

Los chicos de aquí como que son más cohibidos, yo soy una persona muy espontánea, me gusta decir lo que pienso, como lo pienso y en el momento en que lo pienso y las cosas que hago son espontáneas, no tengo que pensar mucho, cohibirme, que si al otro no le va a gustar o guardar la apariencia que es lo que aquí muchos alumnos hacen. Esa fue mi impresión cuando llegué Nasheli

Uno de los aspectos más significativos que destacan en las narraciones, se refiere a la caracterización de los alumnos más jóvenes como “adolescentes” sin consciencia de la importancia de la escuela cuya motivación principal reside en echar relajo. La identificación con sus compañeros adopta un tono comprensivo y justificatorio que encuentra la explicación de su comportamiento en “la edad”. Simultáneamente, la actitud de rechazo a “ese modo de ser” en la escuela evidencia las diferencias de edad y de comportamiento en los estudiantes. No obstante, en la caracterización inicial de nuestros informantes se elabora un cuadro de la población, en donde destaca la tendencia dominante de los estudiantes proclives a echar relajo, pero también aparece la presencia, aunque mínima, de adolescentes que asumen el estudio y el cumplimiento con los compromisos escolares

El intento de generalizar este cuadro a “todas las escuelas” y de explicar el comportamiento de los jóvenes en función de su edad es un elemento significativo en el discurso de los informantes, que si bien se fundamenta en su experiencia personal, también adopta un tono de minimización de las diferencias que nos impide, en este momento, penetrar en las particularidades de la cultura local en donde se producen los diversos modos de ser estudiante del CETIS

## **2.15 LA SIGNIFICACIÓN DEL CURSO DE INDUCCIÓN**

En 1992 la DGETI plantea que debido a la existencia de un alto índice de reprobación en la materia de Matemáticas, así como la falta de habilidades de comprensión de lectura en estudiantes de todos los planteles se hace necesaria el diseño e instrumentación de estrategias para abatir los niveles de reprobación y deserción del sistema en el nivel de Bachillerato Tecnológico. Aunado a ello, el

reconocimiento del sistema DGETI, constituye un elemento significativo para que los estudiantes se resistan a ingresar a los CETIS.

Por tal motivo, la DGETI, instrumentó a partir de 1992 un curso a profesores de todos los planteles que se denominó "Curso de Inducción al Sistema DGETI", que debían reproducirlo en sus respectivos planteles para todos los estudiantes de nuevo ingreso

El curso comprende dos aspectos generales:

1. "Inducción" al sistema de enseñanza tecnológica en donde se dan a conocer los aspectos académicos, administrativos y reglamentación de este sistema educativo. En esta parte del curso los estudiantes conocen las características particulares del CETIS, los planes de estudios de las Carreras que ofrece a través de conferencias de los profesores de cada una de las especialidades, las instalaciones y los servicios que ofrece la escuela, a través de la presentación del personal de cada una de las áreas académicas y administrativas. Desde ese momento, los estudiantes "saben" quiénes son las autoridades y los jefes de los diversos servicios. Además, se analiza el reglamento escolar para que conozcan los motivos de sanción a que pueden estar sujetos. El curso se complementa con sugerencias de organización de tiempo y de establecimiento de hábitos de estudio

2. Nivelación académica que tiene como propósitos tanto la actualización en las áreas de Matemática y Lectura y Redacción. El programa básico que se utiliza en este curso es el mismo que se imparte a nivel de Educación Secundaria complementado con ejercicios de lógica. En el Taller de Lectura y Redacción se enfatizan las estrategias de aprendizaje en el aula así como el repaso de elementos básicos de gramática

El curso se imparte a todos los estudiantes de nuevo ingreso durante dos semanas con cuatro horas al día antes del inicio del período escolar, de modo tal que en este tiempo no asisten al plantel los estudiantes de semestres avanzados. La conformación de los grupos para este curso incluye a estudiantes de las diferentes especialidades con el propósito de que tengan una mayor integración

como estudiantes del CETIS independientemente de la Carrera a la que pertenezcan.

Otra de las finalidades del curso reside en la distribución de los estudiantes en las diferentes Carreras así como la asignación del turno en el plantel. Para ello se utilizan dos criterios: la aplicación un examen de conocimientos únicamente sobre Matemáticas en la parte final del curso y el promedio de aprovechamiento obtenido en Educación Secundaria. De este modo, los alumnos con mayor puntaje en el examen y con mejor promedio son asignados a la Carrera y turno de su preferencia y los de menor puntaje en el examen y de un bajo promedio en la Educación Secundaria son ubicados donde todavía exista lugar. Así, después de este curso, quedan conformados los grupos definitivos de cada una de las especialidades y se pasa a formar parte de la comunidad estudiantil del CETIS.

El curso de Inducción tiene una duración de cuatro horas diarias durante dos semanas y se imparte antes del inicio del ciclo escolar, período en el cual no establecen relaciones con el resto de la comunidad estudiantil. La participación en este curso cobra diversas significaciones para los estudiantes de nuevo ingreso y, marca en algún sentido, su trayectoria ulterior en el C-56.

El inicio de la vida escolar en el CETIS se produce una vez que al inscribirse se le asigna un grupo y un horario para que tome el curso de inducción.<sup>2</sup> La racionalidad del curso parte del reconocimiento de las premisas siguientes:<sup>3</sup>

Los estudiantes llegan con grandes deficiencias académicas, por ello, en el curso se enfatizan los conocimientos sobre matemáticas, y las habilidades de razonamiento y de expresión escrita y comprensión de lectura.

---

La formación de grupos y la asignación de turnos para el curso de Inducción es al azar. La distribución de los alumnos en Carreras y turno se realiza una vez que concluye el curso y los criterios principales para dicha asignación residen en el promedio de secundaria y el resultado del examen de matemáticas que se les aplica al término del curso de inducción. Este procedimiento se ha mantenido hasta el ingreso de la generación de 1998. La información fue proporcionada por el Subdirector del plantel, a finales de 1997. Mi experiencia de 4 años como profesor del Curso de Inducción es el fundamento del análisis que se presenta en el estudio. -

. Los estudiantes desconocen el sistema de Bachillerato Tecnológico del CETIS por lo que es necesario que conozcan sus características principales: la estructura curricular de las Carreras, la infraestructura de servicios y la normatividad escolar

. Los estudiantes llegan sin mucho entusiasmo al CETIS, por lo que el curso de inducción se enfoca a la integración del estudiante a la comunidad, destacando las bondades del sistema a través de la implementación de dinámicas vivenciales y de integración grupal

El encuentro con otros jóvenes en un espacio que sólo por ese tiempo es de su uso exclusivo, da lugar a las primeras interacciones tanto con sus compañeros como con el personal académico administrativo del plantel. Durante este período, los estudiantes adoptan actitudes expectantes, de distanciamiento de sus compañeros, de resentimiento por estar en un lugar no deseado, pero también de adaptación e integración a su nueva escuela. La incorporación al CETIS marca su encuentro con la cultura local desde ese momento y los testimonios de informantes describen el curso de la manera siguiente.

"Entramos y nos dieron asesorías que no nos sirvieron para nada, nos vendieron libros que tampoco nos sirvieron para nada. **Pensamos que en este CETIS sí iba algo en serio ¿no?, pero no la verdad es que nada más vimos que es "puro relajó" aquí.**" Angélica que ingresó en 1991

R: Me gustaría que me platicaras acerca de lo que pasó durante los primeros días de clases

G: Pues criminal, el 1er día de clases llegas a una escuela imponente porque llegas a una escuela nueva, a una escuela grande, llegas a ver gente mayor que tú, llegas a ver que ya no traen uniforme, que ir con ropa de calle, que era lo que a ti te emocionaba que te quitaran el uniforme, llegas a un salón donde ves a mucha gente que los ves con aretes o los ves con tatuajes o ves a chavas con minifaldas, chavos rockeros, es un caos porque llegas a un salón nuevo y ves a mucha gente y dices "¿Y ora? ¿qué onda? ¿a quién le hablo, a quién no le hablo?" y mi primer día le hablé a un chavo que se llama Luis, me puse a conversar con él, y desde entonces fuimos buenos amigos" (Gustavo que ingresó en 1995 a la edad de 17 años a la Carrera de Construcción)

El curso de inducción constituye el primer encuentro del estudiante con la oferta educativa del plantel y en donde la relación maestro-alumno, desde ese momento juega un papel significativo en la definición de la trayectoria a seguir por

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

s estudiantes. De las narraciones podemos destacar la valoración negativa de la actividad académica que apunta directamente a la percepción del trabajo docente así como del material didáctico, pero que no nos brinda elemento alguno en torno a las características particulares de los maestros, ni tampoco de las motivaciones para el estudio, la disposición para el aprendizaje por parte de los alumnos. El desencanto prematuro del interés por la escuela y el reconocimiento de que el relajamiento es la cualidad principal del plantel aparece como una expresión emocional de dicho desencanto, pero que no se deriva de reflexión alguna acerca de la producción de dicho relajamiento.

Otro elemento significativo en la descripción de nuestros informantes se refiere al impacto que produce el encuentro con otros jóvenes cuyas características constituyen una ruptura con la imagen del estudiante de secundaria. La eliminación del uniforme escolar constituye una significación social para los estudiantes de su cambio de "status" y aparece como el indicativo más visible de la transición de un nivel educativo a otro y del espacio de libertad relativa del estudiante que supone elegir sobre su propia apariencia en ese periodo de su desarrollo personal. El curso de inducción, además de ser el escenario de las prácticas escolares orientadas por los objetivos institucionales, se convierte en el contexto en donde los estudiantes esbozan su posible trayectoria posterior en el CETIS.

"Me sentía pues una gente mayor, lo máximo, ya me sentía una gente grande al ver que ya me iba y me venía solo que no tenía quien estuviera atrás de mí, que no había un prefecto que me dijera "¡Entra a clases! **Yo maté mi primera clase a los 4 días** porque estábamos revueltas las cuatro carreras (en el curso de inducción), **nos caímos bien unos chavos y unas chavas y nos fuimos a la cafetería a matar clase por primera vez**

R: ¿Tu lo promoviste?

G: No lo promovió un chavo y se me hizo padre y dije "¡Cámara, vamos a matar clase!" Nos pusimos a fumar, a tomar un refresco, nos conocimos más, dijimos nuestros nombres, que nos gustaban, que no nos gustaban y llegó un prefecto y el susto: "¿saben que onda? ¡Les voy a poner su 1er reporte porque no tiene porque matar clase! Nosotros les dijimos que no, que nos diera chance, que éramos nuevos, que no sabíamos qué onda, que no habíamos oído la chicharra, pero si la oímos, pero no nos interesó, **lo que nos interesó fue conocernos, era matar clase sin que tuvieras un maestro atrás, no estar con uniforme, era bonito, era bonito saber que estabas en una escuela sólo y que no tenías que depender de nadie**". (Gustavo de la carrera de Construcción).

La narración de nuestro informante pone de manifiesto que uno de los aspectos significativos en el proceso de transición de la Secundaria al Bachillerato se refiere a la participación de los alumnos de nuevo ingreso en prácticas de socialización dentro del ámbito escolar. Matar clase constituye una práctica estudiantil en el nivel de Bachillerato cuyos sentidos, en este caso, se vinculan, por un lado, con la importancia que le otorgan a los encuentros interpersonales orientados a sí mismos y, por otro, a la toma de postura personal que asume los riesgos y consecuencias de la transgresión de la normatividad escolar. La mención acerca del uniforme escolar de la Secundaria constituye otro de los aspectos significativos en la construcción de su identidad en este proceso de transición.

La participación del estudiante en este tipo de prácticas nos permite entender no solamente uno de los significados principales de sus acciones —demostrar a los otros y mostrarse a sí mismo que ya no se es niño (a)— sino la valoración diferencial que desde ese momento atribuye tanto a las actividades propiamente escolares como a las prácticas sociales enmarcadas en la cultura del relajo y es precisamente esta valoración diferencial lo que define su trayectoria en el plantel.

Otra de las prácticas de socialización que se producen en el curso de inducción, se refiere a la “visita de estudiantes pertenecientes a la “Sociedad de Alumnos” del CETIS y a “los porros”, pese a la “prohibición” de las autoridades de entrada al plantel, en este período, a todo estudiante que no sea de nuevo ingreso. Los integrantes de estos grupos se presentan de manera informal —pidiendo permiso a los profesores en los salones o en los corredores o patios del plantel— con los nuevos estudiantes diciéndoles que son miembros de la comunidad del CETIS y que pueden recurrir a ellos cuando tengan algún problema. Les piden su cooperación económica para la organización de una “fiesta de bienvenida” en su honor. Lo anterior, constituye el encuentro inicial de los estudiantes de nuevo ingreso con uno de los elementos más significativos de la cultura juvenil en el plantel y el impacto que produce en ellos dicho encuentro es diverso:

“Salimos ese día y cuando tocaban hora de receso, no bajamos, no era tanto porque no trajéramos dinero, ni porque no quisiéramos caminar sino por miedo, miedo de que ya te habían dicho, que te espantan, los mismos amigos de la escuela, de la calle que te dicen: “¿Sabes qué onda? ¡Cuidado

con los porros!", Cuidado con que te vayan a asaltar, que te vayan a talonear y no bajábamos por miedo", Héctor

**"Como uno llega de secundaria, llega un poco atormentado, llega un poco alucinado, piensa que es maravilloso y es para uno una novedad conocer esos trotes de porrismo"** (Luis que ingresó a la edad de 16 años a la Carrera de administración en 1995).

Es posible entender la presencia de las organizaciones estudiantiles dentro del plantel durante el curso de inducción por la conjunción de diversos elementos, tales como, la "sagacidad" de estos alumnos para "burlar la vigilancia de los prefectos", la mirada complaciente de las autoridades para con estas organizaciones así como de las "negociaciones" que establecen para permitirles el acceso a la escuela

La conclusión del curso con la asignación definitiva de los estudiantes a los grupos de las diferentes carreras y su ubicación en alguno de los turnos produce una significación diferencial tanto para aquellos que en un extremo, al menos en esta escuela cubrieron sus expectativas de carrera y de turno, como, en otro, la asignación de carrera y turno no satisface sus expectativas. La conformación definitiva de los grupos escolares produce una ruptura del proceso de integración grupal que se había logrado a través del trabajo del curso de inducción y al inicio de las actividades académicas del semestre los estudiantes se ubican en su grupo donde tendrán que formar nuevas relaciones y construir la dinámica propia que le *dará una identidad particular al grupo*. La *integración de estudiantes, ya iniciadas las clases*, es otro de los fenómenos regulares en la vida del plantel y su ubicación en Carrera y Turno está estrechamente vinculada con el tipo de relaciones que haya mantenido con las autoridades de la escuela y con la jerarquía de la DGETI, de modo tal que si el estudiante es ubicado en la Carrera de Administración o Informática Administrativa en el turno matutino se dice que llegó bien recomendado. Por el contrario, si se le ubica en la Carrera de Construcción en el turno vespertino, se dice que se le hizo el favor de aceptarlo donde la escuela todavía tenía lugar para estudiantes.

## **2.16 LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN UN ÁMBITO ESCOLAR NO DESEADO**

La figura del "rechazado" que constituye una de las identidades principales que ha caracterizado al estudiante del CETIS # 56 a lo largo de su historia, puede ser comprendido, en alguna medida, si analizamos históricamente el proceso de crecimiento de la demanda de acceso a la educación media superior que se produjo a finales de la década de los 70s y que dio lugar al movimiento social denominado de "rechazados", que lo conformaban aquellos aspirantes a ingresar al nivel de bachillerato que no eran absorbidos por la UNAM y el IPN. Es en este contexto en el que la apertura de un mayor número de planteles de educación tecnológica como la oferta de la SEP aunado a su negativa de favorecer el crecimiento de las máximas instituciones de educación pública del país en el nivel medio superior y superior representó la respuesta gubernamental en ese período. Al respecto, Weiss y Bernal 1982; Bracho 1987<sup>a</sup>; 1991, estudian el papel que estaba jugando la política de educación tecnológica orientada hacia la modalidad terminal en la regulación del crecimiento de la educación universitaria. Podemos plantear que la emergencia del movimiento de rechazados de la UNAM y el IPN se fincaba, por un lado, en la resistencia en aceptar las opciones técnicas terminales que cerraba sus posibilidades de continuar sus estudios en el nivel superior, aunado a la creencia, por otro lado, de que la oferta escolar de la SEP, no podía compararse en modo alguno con las opciones de la UNAM y el IPN. Los modos de identificación de los estudiantes de las opciones técnicas en forma peyorativa -ser del nopalep, del basiquieres- expresan, en cierto sentido, no solamente el rechazo de aspirantes sino principalmente el tipo de identidad que se ha construido socialmente en torno los estudiantes de estas escuelas. Ser o estar en el CETIS adopta la misma significación de marginalidad y rechazo que el conjunto de la oferta de la SEP en este nivel como lo expresan las narraciones de nuestros informantes que vivieron la experiencia escolar en la década de los 80s y principios de los 90s.

Es posible que las protestas de aspirantes rechazados por la UNAM y el IPN cada ciclo escolar que dieron lugar al desarrollo de estrategias de presión por parte de grupos estudiantiles en ambas instituciones que usufructuaron con el movimiento de rechazados -hasta convertirlo en un problema político-, haya

gado un papel significativo y, a la vez, servido al desarrollo de la estrategia gubernamental en la instauración del examen único en 1997 para consolidar su política educativa en este nivel y, de paso, dar respuesta a dicho movimiento social del que ahora, en un sentido estricto, ya no pueda hablarse de rechazados en virtud de que el proceso de selección en este nivel se asigna un lugar en el bachillerato a todo aspirante acorde con sus méritos escolares. No obstante, los textos de nuestros informantes expresan nítidamente esta visión de sí mismo -de rechazados- al llegar al C-56. Lo anterior matiza el planteamiento de Ibarrola (1990) en el sentido de que con la instauración del examen único ya no se puede hablar de "rechazados" aunque se mantenga la preferencia por las escuelas de la UNAM y el IPN y el rechazo a las opciones técnicas que las distintas administraciones gubernamentales han insistido en fortalecer. Es en este contexto que, como lo plantean Anderson y Herr (1991), tomar como objeto las narraciones de los estudiantes posibilita la elaboración de un discurso que da voz a las "resistencias", marginaciones y discriminaciones que oculta el "discurso oficial y legitimador de las políticas educativas (que en nuestro caso se refiere a que el lugar que se asigna al aspirante de educación media superior depende de sus méritos escolares, oculta la diferencia en las condiciones materiales de estudio que tienen los aspirantes a este ciclo de estudios)

Llegar al C-56 bajo el contexto antes descrito se traduce en actitudes de reserva y de aceptación forzada por llegar a un ámbito escolar no deseado. Al respecto, Lanfont (2000) ha abordado la cuestión de la identidad escolar y plantea que el estudio de la identidad de las personas dentro de su proceso de su formación profesional es un problema complejo y confuso cuando se le mira bajo un enfoque social, político, económico y científico y que en la identidad que forma una institución escolar se produce necesariamente una identificación con la misma. Por su parte, Fraser, J., Davis, Ph & Singh, R (1997) señalan que los alumnos que están marginalizados ya sea por su mala conducta, su bajo desempeño, pueden apropiarse o no de ese "destino" que parece negro. El éxito o el fracaso de sus reacciones dependen del sentido que el alumno construya sobre sí mismo y de lo que le rodea, y de sus estrategias de adaptación que utiliza

para aceptar, modificar o resistir las identidades institucionales que están disponibles para él. Por su parte, Mehan (1992) sostiene que trabajar la identidad es parte de la vida interna de las escuelas y que es algo que frecuentemente está negado o que se le da un estatus residual en los análisis educativos. Trabajar la identidad es muy significativo cuando la gente es objeto de atributos que la desacreditan. Ese trabajo puede ser diferente dependiendo de si alguien acepta ser denigrado, estigmatizado o es alguien que se resiste (Goffman). Llegar al C-56 constituye -acorde con nuestros informantes- un reconocimiento de que se es parte de una institución no solamente no deseada sino desconocida y de bajo prestigio social.

¿Cómo entender la presencia y permanencia de estudiantes que llegaron a un plantel no deseado? En las narraciones podemos visualizar diversos significados a la escolarización que se vinculan con la situación particular de los actores en el momento de vivir la experiencia del C-56.

En este sentido, la *preparación para el trabajo representaba una de las principales motivaciones* de aquellas generaciones en los años 80s que veía a la escuela como un ciclo terminal para su incorporación al mercado de trabajo, dadas las dificultades de continuar estudios superiores, principalmente por motivos económicos. Aunado a lo anterior, los estudiantes que ya desempeñaban alguna actividad laboral, la escuela representaba un papel de certificación para el trabajo, un medio para asegurar cierta estabilidad laboral o, en su caso, una posibilidad de mejoramiento en el propio empleo.

A diferencia de lo anterior, los textos de nuestros informantes de la era del examen único dan testimonio de que el plantel ha adoptado el carácter de escuela de paso, principalmente para las generaciones de los 90s quienes tienen en perspectiva la continuación de los estudios de licenciatura y, por ello, es comprensible la aceptación de una opción escolar no deseada como el C-56, o, como lo plantea Cornejo A. (1987) en su estudio con estudiantes de bachillerato de la UNAM que visualizaban este nivel escolar como trago amargo a la licenciatura como la escuela prometida. Además, los escritos representan una muestra de que el carácter propedéutico de la escuela se ha fortalecido a partir de

la instauración de la era del examen único con la tendencia a la homogeneización de la comunidad estudiantil y, quizás por ello sea comprensible que el compromiso establecido con los padres por estudiar para prepararse para la vida aparece como otra de las significaciones que dieron sentido a su estancia en el plantel. Este tipo de significación también se encuentra en otros niveles escolares y en otros contextos culturales. Al respecto, Suárez-Orozco (1987) en su estudio con inmigrantes centroamericanos hacia los Estados Unidos de Norteamérica analizan por qué permanecen en las escuelas a pesar de las condiciones adversas que rodeaban su proceso de escolarización. Los padres informantes señalan que la escolarización fue la avenida individual más significativa para la movilidad del status. Las oportunidades comunes abiertas a sus hijos en la tierra nueva fueron vistas en contraste a sus propias experiencias en centroamérica para convertirse en alguien a través de la escuela. Los planteamientos antes expuestos tienen consistencia con el estudio de Levinson (1996), en el que los estudiantes de una secundaria veían la escuela como una posibilidad de "ser alguien en la vida". El autor analiza la construcción de una identidad escolarizada en estudiantes de secundaria a partir de la apropiación de los discursos de igualdad que se construyen en el espacio escolar y es en el mismo proceso de escolarización donde asume o rechaza una identidad escolar.

Lo anterior nos permite afirmar que la participación en las prácticas de la cultura del C-56 a partir del Curso de Inducción constituyó -de algún modo- el estreno de la identidad escolarizada como parte de la comunidad estudiantil y, a la vez, el momento en que se pusieron en juego sus representaciones en torno al plantel y donde fueron definiendo una postura inicial. Desde nuestra perspectiva, en sus descripciones los informantes dan cuenta del inicio del proceso que vivenciaron nuestros informantes como actores en la construcción de su identidad en la escuela a través del enfrentamiento con la estrategia de persuasión y convencimiento que la institución pone en práctica a partir del Curso de Inducción. No es casual que junto con un programa intensivo de regularización en matemáticas y en lectura y redacción durante dos semanas orientado a atenuar las deficiencias académicas en estas áreas- heredadas del ciclo de secundaria,

GETI desarrolle una labor de difusión de las características particulares del plantel así como de las bondades de ser estudiante de este subsistema tecnológico. Mi experiencia personal como docente en el Curso de Inducción me permite afirmar que el profesor que participa en estas actividades enfrenta una diversidad de actitudes de los estudiantes de nuevo ingreso entre las que predominan la desconfianza, la desesperanza y la resignación, de modo que, es este docente el que encarna las representaciones elaboradas por los estudiantes y quien debe responder las múltiples interrogantes que formulan acerca del plantel -sus instalaciones deterioradas-, del tipo de escuela que es -si sus estudios son válidos para la UNAM y el IPN-, del entorno social -su ubicación cerca del canal de aguas negras y dentro de una colonia popular-. Aquí, es importante señalar que Levinson (1996) plantea que la producción cultural de la identidad escolarizada se lleva a cabo en los dominios informales de las actividades organizadas por los alumnos, dentro y fuera de la escuela.

Con el inicio de las actividades escolares y el conocimiento de los compañeros se inauguró el proceso de convencimiento de sí mismos que, simultáneamente, se constituyó en el inicio del proceso de construcción de una postura en una transición de un contexto local y, es importante subrayar que en este período los estudiantes eran ya participantes de dicha comunidad estudiantil. Así, la construcción de una postura personal en este contexto dio lugar a la apertura a la reflexión que configuró una orientación en torno a la aceptación o no de la ubicación que el sistema de clasificación escolar otorgó a los adolescentes.

Los textos de nuestros informantes pueden ser considerados como testimonios del acelerado proceso de construcción de la identidad como estudiantes del C-56 en que se transita de una falta de aceptación y resistencia a ser miembro de la comunidad estudiantil de ese plantel a un cambio de actitud en este período y el inicio de su trayectoria escolar que, siguiendo a Dreier (1997), nos ayuda a entender que el establecimiento de una postura personal es la síntesis particular de las elaboraciones entre distintos contextos reales y potenciales.

Estos planteamientos nos permiten comprender que los esfuerzos de la institución por dar una imagen positiva del plantel principalmente a través de la estrategia del curso de inducción, se enfocan a producir una reflexión en el estudiante que problematice y, en el mejor de los casos, reelabore la significación que ha sido rechazado. En los textos es posible observar una inversión de la postura inicial del alumno, en la que los temores y resistencias para integrarse al plantel se modifican no solamente por la implementación de la citada estrategia institucional, sino también como plantea Dreier (1997) por una reflexión personal "En el curso de nuestra trayectoria de participación re-flexionamos, re-consideramos, re-evaluamos y re-configuramos nuestras participaciones y preocupaciones en la composición cambiante de nuestra práctica social y personal en y a través de constelaciones variables de contextos sociales" Este momento, también significativo no solamente por el encuentro con otros jóvenes que, en alguna medida, fue delineando su trayectoria individual en el C-56, sino también cobra significación en virtud de que es en este período donde los estudiantes inicialmente llegaron a aceptar, rechazar o modificar su comprensión de los mensajes impartidos por maestros y parientes

Las diferencias de edad entre los estudiantes aparecen como un campo de las relaciones interpersonales que desde ese momento jugaron un papel significativo en la construcción identitaria en nuestros informantes que nos describen los juegos de poder, así como las diversas estrategias utilizadas para enfrentar las relaciones interpersonales derivadas de dichas diferencias. Llegar al C-56 en la vida adulta donde se retoma el rol escolar abandonado en la adolescencia y encontrarse con jóvenes que -de algún modo- son su misma imagen de años atrás en la escuela marcó el tipo de relaciones que se produjeron en las generaciones de los 80s. El poder que ejercían los estudiantes de mayor edad y fuerza física no solamente permitió el establecimiento de una jerarquía que se cargaba a los estudiantes de menor edad, sino que dio lugar a un proceso de aprendizaje paralelo que incluso tuvo mayor significación en la formación personal de los estudiantes más jóvenes. Sin embargo, la tendencia a la homogeneización en los 90s paulatinamente fue transformando ese tipo de relaciones jerárquicas

marcadas por la edad y, en su lugar, las relaciones interpersonales en la cultura de pares -de jóvenes- se han establecido como el modo dominante en el C-56. Lo anterior no significa la desaparición de las relaciones jerárquicas entre la comunidad estudiantil, sino que otros elementos han adoptado mayor relevancia en el establecimiento de los juegos de poder en el C-56, entre los que destaca de manera sobresaliente, la pertenencia o vinculación con las organizaciones estudiantiles.

La transición de la secundaria al bachillerato, en el contexto descrito por nuestros informantes, constituye uno de los aspectos más significativos del llegar a esta escuela en virtud de las transformaciones que se producen en el plano de la identidad. La referencia al uniforme como un símbolo de la secundaria así como la estrecha vigilancia a que son sometidos por los prefectos aparecen como los prestigios de su pasado reciente que son confrontados con las imágenes juveniles que inundan su mente y toman un lugar preponderante en su imaginario. Al respecto Saucedo (1996) en su estudio con jóvenes del CONALEP plantea que, ubicados en un nuevo estatus social, reinterpretan su pasado y descalifican lo rígido de la institución escolar anterior, los jóvenes en su nuevo ambiente actúan pasados en su propia responsabilidad. En forma similar, en el C-56 la significación del uso de prendas juveniles, formas de lenguaje propio y su participación en prácticas como fumar y el trato de los maestros adoptaron un papel decisivo en la conformación de su nueva identidad escolar dentro de lo que puede llamarse una cultura juvenil ya desde este momento inicial de su integración a la comunidad estudiantil. El cambio en la normatividad escolar ahora aparece como un campo en el que los jóvenes pueden asumirse como sujetos adquiere una significación especial no solamente en este tránsito escolar sino, principalmente en la conformación de su identidad. En este sentido, Melton (1989) (citado por Saucedo R.) plantea que en las sociedades contemporáneas, los problemas de autonomía, privacidad y libertad son inherentes a la constitución de los individuos. Y si ya en los niños pequeños el problema de la libertad es importante, psicológicamente hablando, también en el caso de los adolescentes tiene que ver con procesos de individuación. Llegar al C-56 para los estudiantes, significa también su inserción

En una cultura juvenil en donde sus relaciones con la autoridad, representada por la figura del maestro y el prefecto, se juegan en el campo de la negociación desde una postura de autonomía relativa que caracteriza su nueva identidad escolar

cultura juvenil en donde sus relaciones con la autoridad, representada por el maestro y el prefecto, se juegan en el campo de la negociación desde una postura de autonomía relativa que caracteriza su nueva identidad escolar

## 2.2 ESTAR EN EL CETIS

### LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICACIONES EN LA CULTURA LOCAL DEL CETIS # 56.

En este período de la investigación distinguimos dos contextos de la cultura local constituidas por prácticas escolares y de socialización en las que la participación de los alumnos en cada una de ellas define una postura particular como estudiante del C-56. Las características particulares de la investigación son las siguientes.

- a) La construcción de la identidad estudiantil en el aula Partimos de la consideración del aula como un marco de interacción dentro del cual se cubren tanto aspectos del contexto institucional como los de las clases mismas y donde juegan un papel significativo el género de pertenencia de alumnos, alumnas, y maestros en dichas interacciones. En este sentido, la vida en el aula está regimientada por los ordenamientos propios de la normatividad y de las características particulares de las prácticas escolares acordes con el campo de conocimientos de las asignaturas en cuestión. Aquí, nos interesa describir y analizar las múltiples interacciones que se produjeron en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como aquellas que formaron parte de las prácticas de socialización en el aula. Nos interesa, además, describir y analizar las posturas que los estudiantes adoptaron ante el saber escolar y que constituyeron, en alguna medida, los modos específicos en que los estudiantes elaboraron su identidad. Para desarrollar este tramo del estudio, se efectuaron registros observacionales en el salón de clases de dos grupos escolares durante un semestre con una sesión de una hora semanal que correspondía a una clase de 50 minutos, en el período escolar 1998-2 que comprendió desde el mes de agosto de 1998 a enero de 1999. Uno de los grupos observados en la clase de inglés fue de la Carrera de Computación de nuevo ingreso en ese período lectivo, mientras que el otro grupo de observación en la clase de Contabilidad I fue de tercer semestre de la Carrera de Administración y que era el mismo grupo participante en la investigación en la parte inicial del estudio. Con el propósito de precisar el sentido de las acciones de los estudiantes en el aula recogidas en los

registros observacionales, llevamos a cabo entrevistas informales en forma individual y en pequeños grupos con algunos integrantes de este grupo de Administración. Para el desarrollo del estudio, hicimos la selección de los grupos tomando en cuenta las posibilidades de hacer las observaciones sin interferir con las actividades docentes y profesionales que desempeñamos en el plantel. Además, los profesores de ambos grupos aceptaron que se realizaran los registros después de conocer los objetivos del estudio. En el caso del grupo de Administración, los alumnos tuvieron conocimiento de la investigación desde el ciclo escolar anterior y, antes de iniciar las clases, tuvimos oportunidad de comentar con algunos de ellos y no manifestaron ninguna objeción por la presencia del investigador en la clase de Contabilidad. En el caso del grupo de nuevo ingreso, solamente tuvo conocimiento de la investigación en el transcurso de la misma por parte del investigador y del profesor de Inglés.

La construcción de la identidad estudiantil en las prácticas de socialización fuera del aula. Partimos de la noción de que los estudiantes construyen su identidad a partir de su participación en la cultura local del C-56 constituida por una diversidad de prácticas orientadas principalmente hacia los intereses de los jóvenes. Aquí, nos interesa describir y analizar las narraciones de los informantes que dan cuenta de su participación en dichas prácticas que se produjeron fuera de las aulas y que, también, definen sus posturas como estudiantes en torno a la escuela, a los compañeros y a sí mismos. Aquí nos interesa dar cuenta del porrismo local que representa uno de los elementos fundamentales de la cultura colectiva del C-56. Este tramo del estudio se realizó con el uso de entrevistas individuales a estudiantes del grupo de la Carrera de Administración participante en momentos previos del estudio y a egresados informantes clave quienes en sus narraciones se asumieron como actores protagónicos en estas formas colectivas de la cultura local. Además, se elaboraron registros observacionales en el patio y alrededores del plantel en forma ocasional recogiendo episodios significativos que nos permitieron visualizar claramente las prácticas de socialización que constituyen una parte

significativa de la cultura juvenil del CETIS. El registro de dichos episodios y/o acontecimientos se llevó a cabo durante el período de enero de 1998 a septiembre de 1999. Además, se realizaron entrevistas a profundidad con informantes clave participantes de la cultura del porrismo local quienes con sus elaboraciones discursivas contribuyeron de modo significativo al entendimiento de la elaboración de diversos imaginario-sociales de estudiantes participantes en la cultura del porrismo local.

## **2.21 LOS ESTUDIANTES EN LAS AULAS**

### **2.211 CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE OBSERVACIÓN**

La composición de los grupos de observación fue de 34 estudiantes inscritos del grupo 3º C de la Carrera de Administración con ligero predominio de la población femenina, mientras que en el grupo 1º F de la Carrera de Computación de 46 estudiantes inscritos donde predominaba la población masculina. El promedio de edad del grupo de Administración era de 17 años con un rango entre 15 y 19 años, mientras que en el grupo de Computación, a excepción de 3 alumnos de 20 años, el promedio de edad fue de 15 años. De acuerdo a sus antecedentes escolares, salvo dos estudiantes en cada grupo, los estudiantes eran egresados inmediatos del nivel de Educación Secundaria. En ambos grupos predominaba el estudiante de tiempo completo y una mínima proporción desempeñaban alguna actividad laboral remunerada.

Las razones para elegir los grupos citados se refieren a:

- a) La identificación de posibilidades de llevar a cabo los registros en aula sin que afectaran mis actividades tanto docentes como de atención de alumnos en la Oficina de Orientación Educativa en el CETIS.
- b) La selección del grupo de 3er semestre de Administración se realizó tomando como base el antecedente de trabajo escolar ya que en primer semestre les había dado clase y, en ese mismo período les había pedido que me respondieran por escrito a la pregunta acerca de lo que significa ser estudiante

del C-56, a sabiendas de que formaba parte de un trabajo de investigación. Cuando les comenté que en ese semestre mi investigación requería la realización de observaciones con su grupo, me dijeron que no tenían ninguna objeción para que efectuara mis registros en clase. Entonces, le pedí al maestro de Contabilidad que me autorizara desarrollar mi trabajo exponiéndole las características de la investigación y no expresó ninguna objeción a mi presencia en su clase. En el caso del grupo 1ºF, una semana antes del inicio del semestre, solicité al maestro de la materia de Inglés su autorización para realizar las observaciones en aula, dándole la información sobre las características de mi trabajo y sin objeción alguna me permitió el acceso al salón a la hora de su clase. El grupo tuvo conocimiento sobre mi presencia en su salón, ya iniciados los registros y tampoco pusieron objeción alguna.

- c) Además, las observaciones en el grupo 3ºC de Administración posibilitaron el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes en la conformación de su identidad.

Las características principales de los maestros observados en las aulas son las siguientes:

El maestro Alejandro de Inglés tiene 31 años de formación universitaria en el área de Ciencias Sociales y se ha dedicado a la docencia desde hace 10 años además de impartir clases en escuelas particulares de nivel medio superior. Su experiencia docente en el CETIS no se limita a la enseñanza de Inglés sino también ha impartido materias del Tronco común como Taller de Lectura y Redacción, Introducción a las Ciencias Sociales y Estructuras Socioeconómicas de México. Por su trayectoria en el CETIS, el profesor es reconocido por los mismos docentes y las autoridades como un buen maestro que es responsable y que sabe dar sus clases.

El maestro Roberto de Contabilidad de 28 años de edad con una formación en el Área de Comercio y Administración egresado del Instituto Politécnico Nacional, tiene 6 años como docente en el plantel impartiendo materias de su Área en la especialidad de Administración y en el turno matutino se desempeña profesionalmente en una empresa privada de auditores contables.

Las aulas donde se llevaron a cabo las observaciones en ambos grupos se ubican en el edificio C que es el que cuenta con el mayor número de aulas del plantel. Las dimensiones son exactamente iguales miden 6 mts de ancho por 5 mts. de largo y 2.50 mts de altura. El muro de la parte sur que da hacia el corredor del plantel y donde se ubica la puerta del salón cuentan con ventanas en la parte superior de 80 cms que permite la visibilidad al interior del aula y, en el extremo opuesto, el muro de la parte norte que da hacia la calle cuenta con ventanas de mas de 1 metro de altura. Los muros y el piso tienen una apariencia lujosa. El mobiliario consta de un escritorio un pizarrón blanco y 30 sillas metálicas de color guinda con paleta de madera de color gris. Cinco asientos de las sillas son de madera y están rotos, pero que los utilizan los estudiantes que llegan tarde a clase. La mayoría de las paletas están rayadas y garabateadas.

Las observaciones se llevaron a cabo en el horario de las 18:10 hrs a las 19:00 hrs todos los lunes con el grupo 3oC y los martes con el grupo 1ºF<sup>1</sup>. Los registros del grupo 1º F se llevaron a cabo en el aula C-7 ubicado al extremo oriente del tercer nivel del edificio C. Las observaciones del grupo 3º C fueron en el aula C-10 ubicado en el segundo nivel en la parte central del edificio.

## 2.212 GEOGRAFÍA DEL AULA

En este trabajo asumimos la noción de geografía del aula como la distribución de los alumnos en el salón y que constituye tanto formas de apropiación del espacio como el establecimiento de relaciones de socialización e interpersonales entre alumnos y alumnas. La ubicación de los estudiantes en el aula y el tipo de relaciones que establecen con los maestros y entre sí constituye uno de los elementos más visibles de la cultura local en el aula.

Uno de los aspectos significativos de la geografía del aula en ambos grupos observados a lo largo del semestre se refiere a la tendencia permanente de

---

<sup>1</sup> El horario de registro corresponde a la 4º clase que transcurre inmediatamente después del receso de 20 mins período en el cual los alumnos pueden salir del plantel a comprar algún alimento o bebida que se ofrecen en puestos ambulantes ubicados frente a la escuela.

"amontonamiento central" de los alumnos. con las excepciones de marginación hacia los extremos, que aparece como una forma de establecimiento de protección en donde aun estando juntos, mantienen una distancia respecto de los demás. En ambos grupos, observamos una agrupación genérica. Las alumnas ocupan la parte delantera del salón y las filas más cercanas al escritorio del profesor. En cambio los muchachos ocupan principalmente la parte central y trasera del salón. Este "amontonamiento" les permite mantener comunicación entre el propio grupo y los demás sin mayor dificultad. En ambos grupos no se da un alineamiento de las bancas, ni hay una exigencia de los maestros por mantener un orden que solamente se observa en los períodos de exámenes y con motivos de vigilancia para que los alumnos no copien.

*Las observaciones nos muestran una "regularidad" en la ubicación en el salón por parte de los alumnos y alumnas.* En la mayoría de los casos los estudiantes ocuparon el mismo espacio dentro del salón durante todo el período de observación. En el caso del grupo 3° D la geografía del aula se mantuvo casi intacta como en su ingreso al C-56. Debo recordar que durante el 1er semestre del grupo de Administración me correspondió impartir la materia de Comunicación y Relaciones Humanas y la distribución de los alumnos en el aula era la misma que captamos en los registros, con la salvedad de que el tamaño del grupo se había reducido<sup>2</sup>. Al interior del aula, el grupo formaba 3 grandes grupos y uno pequeño:

1 Ubicado al frente del escritorio del maestro y hacia el centro del aula, este grupo fue integrado por 9 alumnas que se nombraban a sí mismas como "Las UVAS", que se caracterizaban por su asistencia regular a clase, cumplimiento de tareas escolares, participación en las actividades asignadas por el maestro dentro del aula, se distinguieron de sus demás compañeras por su esmero en su arreglo personal haciendo uso discreto del maquillaje facial y que, aunque estaban atentas a clase, no dejaban de platicar entre ellas.

2 Cuya ubicación en el extremo opuesto del grupo anterior -a la entrada y en el centro del aula- este grupo estuvo integrado de forma mixta por 10 mujeres y dos

ombres quienes se caracterizaron por su asistencia regular a clases, a excepción de 5 de las alumnas, cumplimiento con los ejercicios y tareas, poca iniciativa para participar en los ejercicios en clase y frecuentemente recurrían a su compañero Héctor para copiar la tarea o resolver sus dudas. En contraste, el otro alumno integrante del grupo, Edgar, necesitaba siempre de la ayuda de sus compañeros para cumplir con las tareas escolares.

3. Abarcaba la parte central y trasera del aula, conformado solamente por 7 varones que se caracterizaron por su asistencia regular a clases, a excepción de las faltas constantes de dos alumnos, participaban en las actividades que asignaba el maestro y bromeaban constantemente entre ellos y aprovechaban cualquier oportunidad para molestar y burlarse de sus compañeras. En el transcurso del semestre, uno de los integrantes de este grupo dejó de asistir a la escuela de manera definitiva.

4. El grupo pequeño estaba conformado por 3 alumnos quienes se ubicaban en el fondo del aula detrás de las UVAS y sus características eran muy distintas en el sentido en que uno de ellos, Yoshio, fue uno de los alumnos más "aplicados" no solamente de su grupo sino de su generación como lo constata su participación en concursos escolares representando a todo el plantel, mientras que Efraín se distinguía por ser el alumno más relajado del grupo, al grado que en el transcurso del semestre el maestro de Contabilidad le indicó que por el número de faltas y por su mal comportamiento en clase ya no tenía derecho a presentarse ni al 3er examen parcial del período escolar. Jorge, el otro integrante de este grupo era el estudiante más callado del grupo y mantenía una actitud distante y de rechazo principalmente hacia el grupo de alumnos del grupo. Habitualmente entraba retrasado a clase y solamente participaba en los ejercicios escolares en el aula forzado por el maestro o porque necesitaba mejorar su calificación.

La conformación de los grupos y su ubicación dentro del espacio del aula no representó un obstáculo para el establecimiento de relaciones entre alumnos según lo ameritaran las circunstancias específicas, no obstante, en el grupo se observó una mayor integración entre el grupo de las UVAS y el de los alumnos

---

Los datos proporcionados por la Administración Escolar muestran una reducción de 41 a 34 alumnos (Ver

más relajentos, debido a que platicaban constantemente entre sí. se hacían bromas, se auxiliaban en las tareas y se habían establecido desde el 1er semestre relaciones de noviazgo entre dos parejas. Asimismo, los grupos de mujeres mantenían una actitud de reserva y distancia entre sí y aun cuando no existía una relación conflictiva entre ellas, se criticaban, de manera discreta, sea por motivos escolares, por su arreglo personal o por su comportamiento con el maestro y sus compañeros.

En el grupo de 1er semestre, no se produjo una conformación estable de grupos al interior del aula, en virtud del cambio constante de lugar en el aula principalmente de los 3 alumnos de mayor edad y de dos alumnas que habitualmente llegaban retrasadas a clase, que se producía no solamente de una clase a otra sino en una misma clase y a los cambios de lugar que ordenaba el profesor en el transcurso de la clase para la realización de ejercicios escolares. El agrupamiento genérico fue predominante en el grupo aún cuando también se observaron grupos mixtos de estudiantes en las diversas regiones del aula. No obstante, fue bastante notoria la conformación del grupo más numeroso de alumnos (12) que ocupó la región central y el fondo del aula y que se caracterizó por ser el más relajento del grupo.

Es necesario considerar al contexto del aula no solamente como aquellas condiciones materiales en que se desarrollan las actividades escolares, o como el marco en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje sino al conjunto de relaciones interpersonales dentro del salón de clases que son producidas principalmente por la participación de los actores dentro del marco normativo del plantel cuya aplicación está sujeta al criterio que asume el profesor en su interrelación con los estudiantes. De este modo, en el espacio del aula se expresan, por un lado, los modos de vinculación del alumno con el saber que le propone e impone la escuela y, por otro, las formas de apropiación que el grupo hace del salón y principalmente las formas de ser estudiante del CETIS

### 2.213 INICIO DE CURSO

¿Cómo inician los cursos en el CETIS? En ambos grupos observamos semejanzas en la estrategia que utilizaron los maestros al inicio del curso. Desde la primera clase, los estudiantes ocupan su lugar en el aula y escuchan al maestro que da a conocer el programa de su materia. Para el grupo de 1er semestre (1° F), la materia de Inglés tiene como temario Elementos fundamentales de gramática, desde el conocimiento del ABC hasta el uso de construcciones gramaticales simples. Del mismo modo, para el grupo de 3er semestre, la materia de Contabilidad, tiene como temas principales Aportaciones de diferentes autores a la Contabilidad, Balances Comerciales y Registros Contables. El maestro enfatizaba la importancia de la materia en su formación técnico-profesional señalando que los contenidos del curso constituyen las bases de la Contabilidad por lo que es necesario el dominio de estos conocimientos para la realización de cualquier operación contable de la Administración.

Aunado a lo anterior durante la primera clase ambos maestros especificaron *"las reglas del juego"*, que se refieren a la normatividad mínima que deben cumplir los estudiantes so pena de hacerse acreedores a alguna sanción. El señalamiento preciso de comportamientos indeseables de los estudiantes dentro del aula representó la preocupación central del maestro. Los aspectos principales de dicha normatividad fueron los siguientes:

El respeto como principio aparece como una premisa de las relaciones escolares e interpersonales que ambos maestros postularon y lo enfatizaron desde el inicio del curso con un *"¡No a los buriones!"* expresado por el maestro de Inglés que pretendía evitar situaciones de *"ridiculización"* a los compañeros ya sea por motivos académicos -cometer equivocaciones delante del grupo que pudieran inhibir la participación de los estudiantes en el transcurso de la clase- ni por motivos de otra índole- o por referencia a alguna característica particular de los estudiantes - apariencia física, forma de vestir, hablar, *manerismos*, gesticulaciones y otros-

Aunado a lo anterior, las advertencias sobre la transgresión de las normas que el maestro Roberto expresó del siguiente modo *"El que avisa no es traidor"*, pueden ser interpretadas como la adopción de una postura ante comportamientos y

prácticas disruptivas —echar relajo distrayendo al grupo, entrar al salón con alimentos— que conllevan a una sanción específica y que los estudiantes tienen que darse por enterados para no sentirse sorprendidos ante una eventual sanción. Aquí ocupa un lugar especial la advertencia sobre una práctica social que se ha convertido en un elemento significativo de la cultura local del plantel: *las faltas colectivas de los viernes*. El maestro Roberto subrayó la importancia del ausentismo este día como una tradición del C-56 que es necesario terminar por el bien de los estudiantes, por lo que a la primera falta colectiva en viernes, citaría a sus padres para que se enterasen y los sancionaran en familia. La expresión de sonrisa discreta de algunos de los muchachos y el intercambio de miradas entre algunas alumnas del grupo de las UVAS y el silencio del grupo fue la respuesta de los estudiantes ante la advertencia del maestro.

Una observación común en ambos grupos desde la primera clase se refiere a la advertencia que los dos maestros hicieron al grupo de varones que platicaban entre sí en voz alta sin dejar de atender al maestro. Dicha advertencia aparece como una estrategia preventiva de la generalización del “relajo” antes de que se propague a todo el grupo y expresa un “conocimiento” inicial del maestro de los alumnos así como una primera clasificación de los mismos.

Otro aspecto de la normatividad enfatizó los criterios académicos para la acreditación de la materia. En ambos grupos, el peso mayor de la calificación (60%) se le atribuye a los exámenes y el resto lo dividen entre pasar al pizarrón a resolver ejercicios, realización de actividades en clase y tareas en casa. En el caso de la materia de Inglés no se tomó en cuenta el criterio de asistencia a clases para tener derecho a presentar exámenes mientras que para la materia de Contabilidad, el maestro Roberto tomó el criterio especificado por el reglamento interno del CETIS No. 56 y leyó lo que en su texto dice.<sup>3</sup>

*“Los exámenes finales serán aplicados a los alumnos que tengan acreditado el 90% de asistencia al curso”.*

*“En caso de que el número de asistencias durante el curso se comprendan entre el 61% y el 79% el alumno tendrá derecho a lo que*

---

<sup>3</sup> Tomado del Manual de Bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso al CETIS # 56 p. 24 s/f

*se refiere el párrafo anterior, siempre y cuando sus faltas hayan sido justificadas oportunamente, con justificantes por escrito expedidos por Orientación Educativa”*

Durante la presentación de su materia, ambos maestros enfatizaron la necesidad de tener un ambiente agradable para el desarrollo de las clases y rechazaron la imagen del maestro tradicional que regaña ante cualquier oportunidad y que les gustaría tener un trato más informal y relajado, pero que no rebasara los límites de la falta del respeto. La aprobación de lo anterior en ambos grupos se expresó solamente con movimientos de cabeza afirmativos sin que hubiese algún pronunciamiento de los alumnos.

## **2.14 LA ENSEÑANZA O EL PODER DE LA REPETICIÓN**

El sistema de enseñanza utilizado por los maestros a lo largo del curso comprendió un conjunto de características particulares que enfatizan la participación de los alumnos en la clase siempre bajo su dirección. Aún cuando las clases de Inglés para el grupo de 1er semestre y las de Contabilidad para el grupo de 3º, se ubican en áreas diferentes una –Inglés- del tronco común para todas las especialidades y la otra –Contabilidad- de la Carrera de Administración, podemos identificar elementos comunes en la estrategia de enseñanza utilizada por los maestros.

Las actividades en clase se caracterizaron por la repetición, memorización y la individualización, así como en diversas formas de trabajo escolar adicional como opciones para mejorar calificaciones de exámenes –ejercicios en clase-, estas en su conjunto constituyeron la parte medular de la oferta educativa en el salón de clases y es un elemento significativo del contexto local. La racionalidad de esta estrategia tuvo como fundamento la certeza del deber ser del maestro que dirigió paso a paso los comportamientos de los alumnos en el aula, que señaló aquello que debían escribir, leer en voz alta, las fórmulas que deberían seguir para la resolución de ejercicios en clase. Del mismo modo, el uso de esta estrategia permitió que los alumnos tuvieron la certeza de saber qué se esperaba de ellos, a

través de diversos usos de la repetición la memorización e individualización del trabajo escolar en el aula

Podemos destacar las estrategias de trabajo en el aula utilizadas con mayor frecuencia cuyos componentes principales fueron los siguientes

**A. La repetición en voz alta como estrategia de enseñanza** y a la vez como una forma de “estar en la clase” La pronunciación del ABC en Inglés así como la lectura en voz alta de frases simples en inglés, tales como “*I am an student*”, “*You are a boy*”, sirvieron como un elemento que da certeza tanto a maestro como alumnos acerca de lo que uno –el maestro- espera de los otros –alumnos- quienes se muestran tan “seguros” que su participación en la clase es hasta enjundiosa en la repetición que ordena el maestro Alejandro. En estos casos, la repetición no adoptó las características negativas de la monotonía y la actitud del grupo no fue de rechazo, ni aburrimiento.

**B. La memorización como exigencia** asociada a la oportunidad de aumentar la calificación encontró como respuesta habitual de los alumnos, el deseo de participar en el ejercicio. Lo anterior representó una forma de ‘aprendizaje’ cuyo fin último se agotaba en pasar el examen, no para “saber” ni para dominar el oficio. Así, en la materia de Contabilidad, era bastante común que el maestro Roberto anotara en el pizarrón un problema y que lo resolviera explicándolo en voz alta. Al terminar el ejercicio, preguntaba en forma abierta quién quería aumentar su calificación resolviendo un ejercicio similar al que había hecho anteriormente y habitualmente daba preferencia a aquellos alumnos que necesitaban mejorar su calificación

**C. Copiar del pizarrón.** En esta actividad que se presentó en todas las sesiones se registró en ambos grupos y durante el desarrollo de esta actividad fue bastante común que se produjeran períodos prolongados de silencio acompañados de comentarios en voz baja entre alumnos que no afectaban la actividad y que no merecían ningún llamado de atención por parte del maestro. En el caso de la materia de Contabilidad, copiar del pizarrón resultaba una actividad incomprensible para aquellos alumnos que llegaban al aula ya empezada la clase

y cuando pedían una explicación al maestro de lo que había en el pizarrón, éste los regañaba por llegar tarde a clase y les decía que después de que escribieran en sus cuadernos daría una explicación a todo el grupo

**D. Periodos de trabajo colectivo** en donde el grupo se dividía en equipos para la realización de un ejercicio que el maestro anotaba en el pizarrón y la participación animada de los alumnos creaba un ambiente festivo en el aula generando algunas expresiones de la cultura del relajo –pararse de su lugar, gritar, burlarse de los errores de los compañeros, entre otros- principalmente en el grupo de 1er semestre. Aunque el maestro dirigía la actividad en cada uno de los equipos, era bastante común que los varones aprovecharan la oportunidad para jugar entre sí y molestar a las compañeras mientras el maestro supervisaba la actividad de otros equipos

**E. La participación encadenada** como una actividad escolar “generadora” de relajo y a la vez de mucho interés para los alumnos que se desarrollaba con la aprobación/participación del maestro y era uno de los componentes principales del sistema de enseñanza-aprendizaje particularmente en la clase de Inglés en donde los alumnos pasaban al pizarrón a resolver un ejercicio o respondían desde su lugar una pregunta del maestro y al terminar elegían al alumno o alumna que debía continuar con el ejercicio. La participación encadenada fue una actividad recurrente que, no por repetitiva era monótona, aburrida ni perdía su fuerza para atrapar la atención y participación del grupo sino que, por el contrario dicha actividad permitió la construcción de un ambiente de “animación” donde los alumnos podían dar salida a sus expresiones lúdicas en el aula

**F. Periodos de trabajo individual** donde los alumnos trabajan por su cuenta mientras el maestro calificaba desde el escritorio el trabajo de cada uno. Es en este período de la clase donde se producía el bullicio que aparece en forma regular como producto de una falta de actividad dirigida por el maestro, aunque también puede entenderse como una forma de expresión del predominio de intereses particulares de los alumnos en el transcurso de la clase. El bullicio abría la posibilidad para el despliegue de la cultura local del relajo. Adoptaba la forma de murmullos audibles pero que no alcanzan el grado de ruido perturbador en el

que los estudiantes "están en clase" y, a la vez, platicando en pequeños grupos. El bullicio representaba la apertura a la dispersión y a la expresión de diferentes formas de la cultura del relaxo: platicar, en voz alta, pararse de su lugar para platicar con otros, juegos verbales. Dentro del bullicio también son audibles las voces que se orientaban al estudio, a preparar la respuesta que demandaba el maestro. Esta forma de trabajo se observó principalmente en la clase de Contabilidad.

**G. El dictado** como una estrategia de enseñanza y de control del maestro. Esta forma de relación en el aula marcaba la distancia entre maestro y alumno, a la vez que regula el ritmo de actividad del grupo. Era bastante común que el profesor Roberto se negara a repetir el dictado a los alumnos que llegaban tarde con un argumento educativo, "*¡Para que se eduquen!*". El dictado también aparecía como un método doloroso de enseñanza, como una estrategia en la que el maestro asumía plenamente el control de las acciones del grupo y lo sometía a su voluntad. Además, el dictado era asumido por el profesor como una forma de "corresponder" al incumplimiento escolar de los alumnos así como a las faltas colectivas de los viernes. La resistencia del grupo que se expresaba en peticiones de que dictara más lentamente no necesariamente puede interpretarse como sujeción al poder y, principalmente en períodos en los que el 'silencio' del grupo se acompañaba por "miradas de resentimiento" con insultos entre dientes, esperando la oportunidad de "cobrársela".

**H. Los ejercicios** que los alumnos debían resolver individualmente en el pizarrón representan una parte sustancial de la estrategia de enseñanza y, a su vez, como un modo de confirmación del saber de los alumnos y su capacidad de enseñanza del maestro. Esta actividad fue bastante común en la materia de Contabilidad y el énfasis del maestro en esta actividad lo fundamentaba en que: "*Era la única manera en que se podía aprender la Contabilidad ¡No hay de otra!*" Así, la realización de ejercicios sobre balances financieros, auditorías, balanza de pagos, entre otros, ocupó una parte significativa del curso. No obstante, el otorgamiento de puntos de calificación a los alumnos que resolvieran en el pizarrón los

ejercicios representaba también el reconocimiento de la escasa significación que la actividad *per se* tenía para los alumnos

**Individualización del aprendizaje** que se sustenta en la racionalidad docente y la valoración del esfuerzo individual. El rechazo a que el alumno copie no se fundamenta en la infracción de la normatividad, sino que se ubica en el terreno de la formación escolar. El maestro Roberto lo expresó de este modo. Cuando observa que Osiris copia del cuaderno de Marisol y Federico e Iván trabajan juntos les dice: *"Háganlo ustedes, no nomás lo copien, si no, no tiene chiste"*. La preocupación del maestro porque los estudiantes verdaderamente aprendan pasa necesariamente por la demostración individual de cada uno de ellos de que pueden realizar la actividad sin la ayuda de nadie. No obstante, esta sujeción a la individualización también aparece como una actitud que no toma en cuenta la práctica escolar del grupo" de trabajar en equipo, sea en parejas, o grupos y la asistencia del profesor se topa con una "resistencia" del grupo para aprender en forma individual e incluso dichas formas de trabajo colectivo acompañados de un retraso se representó un motivo de conflicto entre el maestro de Contabilidad y el grupo de las UVAS y el de los "muchachos".

**Apréndanse lo que va a venir en el examen.** Constituye una de las expresiones del maestro Roberto que mostraba su interés recurrente porque los alumnos enfocaran su atención en lo más importante de su materia *"Esto va a venir en el examen. De plano con que lo estudien pasan el segundo (examen) parcial"*. Lo anterior aparece como una contradicción con el discurso inicial del maestro sobre la importancia de los conocimientos de la materia en la formación técnico-profesional y el énfasis porque *'se aprendan lo que va a venir en el examen'*. La preocupación del maestro Roberto por repasar los temas que tendrían en el examen y los mecanismos para aumentar la calificación evidenciaba su interés en pasar la materia más que en el conocimiento de la materia. Así, los ejercicios –parecidos al examen- aparecían como una forma de confirmación de lo "bien enseñado" y la expresión de los alumnos sobre lo "difícil el examen", expresaban la significación que para maestro y alumnos tiene la calificación". Así, los actores establecían un acuerdo en el desarrollo del curso:

mientras que al maestro le preocupaba que los alumnos aprendieran lo que preguntarían en el examen, el interés de los alumnos por la materia se agotaba en "pasar" los exámenes

## **2.215 LOS ESTUDIANTES ANTE EL SABER**

Uno de los elementos más significativos en la construcción identitaria como estudiante del CETIS se refiere al tipo de vinculación que establece con el campo de conocimientos que le ofrece la escuela y la postura que adopta frente a ello. Aquí, entran en juego no solamente las diversas percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos sino principalmente las prácticas escolares y sociales que despliegan al interior del aula durante el período escolar

¿Cuál era la vinculación del estudiante con el aprendizaje escolar? En el desarrollo de las observaciones aparecen diferentes posturas de los estudiantes entre las que destacan las siguientes.

**A.** **La asistencia como obligación escolar:** que se refiere al cumplimiento con la normatividad del reglamento para no quedar fuera del sistema escolarizado por rebasar el número de faltas permitidas. En uno de los episodios registrados en el aula, el maestro Roberto les reprocha a Jorge, Federico, Evelyn y Maribel del grupo de 3er semestre su preocupación por justificar sus faltas, más que por aprender los conocimientos de la materia. El episodio fue registrado así

'Al término de la clase el maestro pasa lista y nombra a los estudiantes que por el número de faltas no tienen derecho a presentar el 1er examen parcial. Cuando termina de pasar lista, se acercan al escritorio, Jorge, Federico, Jorge, Maribel y Evelyn le muestran sus papeles para justificar sus faltas y el maestro, moviendo en forma negativa la cabeza y en tono de reproche les dice ¡Deberían preocuparse por aprender muchachos! ¡No se vale que pasen sin aprender nada! Federico le responde con un tono agresivo que tiene sus apuntes al corriente y que no faltó por su gusto". 20 de septiembre 1998, 18:45 hrs C-11.

En el caso de los alumnos de 1er semestre, dado que el maestro Alejandro no pasaba lista, la normatividad se estableció a partir de la actividad académica el

umplimiento con las tareas escolares y la revisión de cuadernos en forma individual

**Aprender para "pasar la materia":** que al igual que la postura anterior, constituye la condición mínima para permanecer en el sistema, pero que por las características mismas de las materias, dio lugar a diversas posturas en ambos grupos debido a las diferencias en la ubicación en el plan de estudios de su especialidad. En el caso de la materia de Inglés, que forma parte del Tronco común, sin ninguna vinculación directa con la Carrera de Computación, los alumnos la consideraron como una materia general que había que pasar, pero en la que se divertían por las estrategias utilizadas por el maestro de inglés. En una charla informal y casual con seis alumnos del grupo lo expresaron así:

"Nos gusta entrar a clase porque el maestro es buena onda y hace divertida su clase, por eso casi nadie falta". "Es buena onda que no pase lista, así uno entra porque quiere, aunque no tenga que ver con la especialidad". 6 de septiembre de 1998, a la hora del receso 18:00 hrs. en el patio del plantel

En el caso del grupo de 3er semestre pese a que la materia de Contabilidad pertenece al grupo de materias de la especialidad de Administración y a los señalamientos periódicos del maestro sobre la importancia de los conocimientos de Contabilidad para los administradores, fue notoria la tendencia dominante en el grupo de cumplir con el trabajo escolar asignado por el maestro a través de estrategias de pasarse las tareas y trabajos y "repasar los apuntes" el mismo día del examen parcial para "pasar la materia"

**Aprender vinculado a la satisfacción de saber:** que se refiere exclusivamente a algunos estudiantes del grupo de Administración y que se expresaba en la asistencia regular a clases, cumplimiento con las tareas escolares, iniciativa para resolver los ejercicios en clase, recurrir al maestro en caso de tener alguna duda, ayudar a sus compañeros y en la satisfacción por encontrarle un sentido a las operaciones matemáticas y aplicación de fórmulas necesarias para comprender el mundo de la Contabilidad. Un episodio registrado en el aula ayuda a ilustrar lo anterior.

"Alejandra resuelve un ejercicio de Contabilidad en el pizarrón, el maestro le hace correcciones y le explica cuál fue su error para que lo entienda. Héctor

le explica a Martha que está a su lado y con una sonrisa de satisfacción le dice en voz baja, pero que alcanzo a oír ¡Es bien fácil! ¡Fíjate! Y le explica el mismo ejercicio que Alejandra hace en el pizarrón con ayuda del maestro" 5 de octubre de 1988 18 20 hrs C-11

**El desinterés por el saber:** que se refiere a la actitud de los estudiantes que aunque asistieron esporádicamente a clases, no cumplieron con los trabajos escolares asignados por el maestro, se rehusaron a pasar al pizarrón a resolver algún ejercicio pese a la insistencia del maestro y se presentaban a exámenes sin haberse preparado, esperando poder copiar a sus compañeros más cercanos

La descripción del registro siguiente en el curso de Contabilidad nos ayuda a ilustrar esta actitud ante el saber

"El maestro explica de pie en el pizarrón las operaciones necesarias para la realización del Estado financiero y Contable de una empresa. Los alumnos escuchan y escriben en sus cuadernos lo que el maestro anota en el pizarrón. Efraín, sentado al fondo del aula mira intermitentemente al pizarrón sin escribir en su cuaderno y con una actitud de desinterés por la clase. El maestro le pregunta si no tiene dudas y le responde que no, entonces le pide que pase al pizarrón a explicar lo que acaba de decir. Efraín dice que no, que luego. El maestro insiste en forma amable, pero se vuelve a renusar. Sandra levanta la mano y el maestro mira a Efraín y le dice con resignación ¡Usted se lo pierde! ¡Conste! Efraín, lo mira con resentimiento y dice algo en voz baja. La clase continúa" 27 de septiembre de 1998 18 20 hrs C-11

## 2.216 TRAYECTORIAS INDIVIDUALES EN EL C-56

En el conjunto de observaciones en el aula podemos identificar las características particulares de los alumnos y que pueden ser ubicados en algunas de las categorías antes enunciadas. Nos interesa dar cuenta de la trayectoria de algunos estudiantes del grupo de 3er semestre de la Carrera de Administración, en virtud del conocimiento previo y de la relación interpersonal que hemos construido conjuntamente y que nos permitió enriquecer la descripción de sus características, a la vez que la caracterización de estos alumnos representa la diversidad de identidades del amplio espectro que se produjeron en este grupo

## Edgar

Es un alumno de 16 años cuando ingresó al C-56 que le dio mucho gusto por haber llegado al Cetus". Desde los primeros días se presentaba al plantel con una apariencia descuidada y sucia. Se caracterizaba por ser tímido, es muy reservado, tiene una mirada triste, casi no hablaba en clase y prefería andar solo en el receso, aún cuando sus compañeros intentaban integrarlo a su grupo. Era un alumno que asistía regularmente a clase y aún cuando se esforzaba por cumplir tenía graves dificultades de aprendizaje a decir de él mismo y de maestros y compañeros *quiénes asumieron una actitud "protectora" y establecieron el compromiso de ayudarlo a que terminara su bachillerato, por lo que era común que le prestaran las tareas, lo incluían en los equipos de trabajo aunque no hiciera gran cosa o "le explicaban la clase" para que entendiera mejor. Sus palabras lo expresaban así: "lo que más me da mala suerte son los exámenes, los defesto y quisiera que no existieran porque siempre me confundo en todas las preguntas orales y escritas. No sé ni qué contestar"* Por su parte, algunos maestros al notar sus limitaciones, le ayudaban dejándole actividades adicionales para que pudiera aprender mejor y para aumentar su calificación. Desde los primeros días de clase, se ubicó en la parte delantera del aula y se junta con el grupo de compañeros que se sentaban cerca de la entrada al salón. En clase, asumía una actitud de observador pasivo que escuchaba la clase del maestro y constantemente se distraía por mirar insistentemente a sus compañeras del otro extremo del salón particularmente a Catalina de quién decía estar enamorado. Sus intereses amorosos eran bastante intensos. Dice que está enamorado de dos compañeras pero que no les gusta a ninguna de las dos y *'quisiera que una de ellas fuera mi novia'* Hasta el 3er semestre sólo llevaba dos materias reprobadas, matemáticas y biología, lo que le permitió mantenerse dentro del sistema escolarizado y esperaba terminar la escuela para ponerse a trabajar.

## Héctor

Es un alumno de 17 años al ingresar al C-56 que proviene del Estado de Puebla donde viven sus padres, ocupa el último lugar de una familia de nueve hermanos

vive con un hermano que es casado aquí en la ciudad de México. No esperaba que le tocara estar en esta escuela, pero ya que tuvo la oportunidad de estudiar aceptó ser estudiante de Cetus. Cuando entró no le llamaba la atención la carrera de Administración porque quería la carrera de Construcción, casi no le llamaba la atención y ahora ya le gusta, ya le empieza a gustar.

Dice que cuando entró no le gustó que la escuela no tuviera canchas *"para los ratos libres que no tenemos clases para ir a distraernos un rato"*. Tampoco le gustó que no lo dejaran salir al patio *"que los prefectos estén sobre ti, que súbete a la clase, a tu salón, que nos traten como niños de secundaria y ya no estamos en secundaria"*. En la geografía del aula se ubicó en el grupo de las alumnas, junto con Edgar, que se sentaban en la parte delantera del salón cercana a la puerta. Él se refería a sí mismo como buen estudiante que en el grupo era el que más le gustaba estudiar Contabilidad, a todas las materias con números, matemáticas que eran las que más le llamaban la atención. Era común que sus compañeros le pidieran sus apuntes y tareas escolares y que les ayudara a entender mejor las clases, particularmente, era el apoyo escolar principal de Edgar porque desde que entró al grupo en 1976 había notado que tenía problemas para entender las clases, además de ser la persona con quien compartía el lugar más cercano en el aula y era al único que se acercaba en la escuela. Héctor cambió su actitud de prestar la tarea porque está de acuerdo con los maestros que dicen que no es justo que *"uno se pase horas de trabajo para que una persona llegue nada más que me la pida ¡Como que no!"*. Incluso llegó a ocultarles que había hecho la tarea a sus compañeras que faltaban a clases.

Héctor establece sus diferencias con los muchachos del grupo no solamente por su lugar en la geografía del aula sino porque no le gustaba estar con ellos ya que siempre estaban hablando en todas las clases y cuando una materia le interesaba no le gustaba que lo distrajeran, y le daba coraje porque no entendía lo que decía el maestro, pero en otras clases que no eran de su interés, él se ponía a platicar aunque no le gustaba sentarse con ellos, en la bola. Piensa que la situación en el grupo cambió porque en los primeros semestres eran más chicos, los problemas los arreglaban entre todos y ahora no, porque cuando dicen

vamos a matar clases" nosotros nos vamos y a la mera hora algunos se quedan y eso los perjudica a todos. Eso no pasaba en primer semestre. Dice que nota algunos cambios en su forma de pensar ya que al inicio del bachillerato casi no le ponía atención a las materias y ahora es más estudioso. Atribuye ese cambio al *interés de querer estudiar, de seguir adelante*". Cree que este cambio tiene que ver con el esfuerzo que están haciendo sus hermanos que son los que le están ayudando para sus estudios.

Federico

Con 15 años al ingresar al Cetus, pertenecía al grupo de *"los muchachos"* que eran de los más relajados y su ubicación en el aula corresponde a la parte central y fondo del salón. Era un estudiante que hasta el 4° semestre no llevaba materias reprobadas y que por su promedio le dieron una beca. Si bien era integrante del grupo de los relajados, no era un estudiante que generase conflictos con sus demás compañeros. Participaba en prácticas de socialización con el grupo de las UVAS donde realizaban juegos *"con sentido sexual y de contacto físico"*, que mostraban un grado de mayor confianza entre ellos. Durante las clases permanecía atento a clase y resolvía los ejercicios que dictaba el maestro, pero no perdía oportunidad para hacer bromas a sus compañeros o al maestro, dando gritos cambiando la voz, burlándose ruidosamente –ocultándose del maestro– de cualquier incidente. Mostraba una actitud de hostilidad al maestro de Contabilidad –a través de miradas agresivas, comentarios en voz baja con sus compañeros cercanos, gesticulaciones de fastidio– cuando le pedía que pasara al pizarrón a resolver un ejercicio o regañaba al grupo. Su participación en clase era pasiva, generalmente no pasaba al pizarrón por iniciativa propia, aún cuando era capaz de hacer lo que pedía el maestro. Tenía una actitud cooperativa hacia sus compañeras que ocasionalmente le pedían que les prestara su cuaderno de notas o que les explicara algún tema de clase.

Durante el tiempo del receso o cuando no tenía clase, se paseaba con sus compañeros –habitualmente Israel e Iván– y consumían sus alimentos en la planta baja del edificio C mientras platicaban entre sí bromeando y observan

principalmente a las alumnas de 1er semestre. Ocasionalmente, Federico, Israel e  
n buscaban a un grupo de alumnas de la misma especialidad con quienes  
establecieron una relación de amistad más estrecha y platicaban durante los  
recesos o cuando no tienen clase o se salen de clase para platicar con ellas. Se  
ponían de acuerdo para verse los fines de semana para realizar tareas escolares  
"se iban de pinta" con ellas para pasar la tarde, ya sea caminando por centros  
comerciales o viendo alguna película.

Miguel Angel

Pertenecía al grupo de "los muchachos" y era considerado como el "líder  
del relax". Su ubicación dentro de la geografía del aula abarca el fondo del salón  
donde ocasionalmente se trasladaba hacia el centro y al frente del salón para  
revisar apuntes o copiar tareas. Al ingresar al C-56 tenía 18 años con una  
apariencia física de mayor edad que sus compañeros de grupo, además de que  
trabajaba por las mañanas atendiendo un puesto en un tianguis propiedad de su  
madre. Miguel Angel mostraba poca disposición para el estudio que se  
manifestaba en promover constantes intentos de "matar clases", no realizaba sus  
tareas escolares, casi no estudiaba para la presentación de los exámenes sino  
que elaboraba estrategias para copiar a la hora de los mismos. Adoptaba una  
actitud doble ante el maestro, de aparente respeto y temor a su autoridad,  
simultáneamente buscaba cualquier oportunidad de burlarse o ridiculizarlo,  
cuidándose de no ser descubierto por el maestro. Uno de sus intereses principales  
residía en "hacer reír" al grupo, particularmente a sus compañeros más próximos.  
En sus interacciones con el grupo, adoptaba una actitud "maliciosa" en sus  
diálogos y miradas a algunas de sus compañeras. Se advertía una fuerte carga  
sexual, por lo que la mayoría de sus compañeras mantenía una actitud distante  
hacia él, aunque esto no significa un rechazo abierto a su persona.

Su habilidad en las actividades deportivas le ayudaba a establecer un  
liderazgo en el grupo de varones, además de que durante los periodos de receso  
se dedicaba a consumir sus alimentos a la vez que junto con sus compañeros  
platicaban y molestaban a las alumnas que pasaban junto a ellos. Miguel Angel

también era reconocido por ser el defensor del grupo cuando otros alumnos de semestres más avanzado o algunos de los porros trataban de molestar a los alumnos y alumnas de su grupo

Paradójicamente, para este joven de 19 años ser estudiante del Cets significaba prepararse en la especialidad y para seguir a la universidad, cumplir con el compromiso con los padres siguiendo las enseñanzas de los maestros colaborando en las clases para aprender más

Efraín

Era un alumno de 14 años que al entrar al C-56 decía que ser estudiante del plantel representaba *"una etapa más en mi vida que tengo que enfrentar con el apoyo de los maestros que se interesan por nosotros"* No obstante, Efraín construyó como estudiante una caracterización distinta a la que planteaba en su discurso. Aún cuando no pertenecía al grupo de *'los muchachos'* se caracterizaba por ser el alumno más relajado del salón. No era un estudiante de tiempo completo ya que por las mañanas ayuda a su mamá a atender un puesto de comida en la fonda del mercado de la colonia. Su apariencia casi infantil se acompañaba de una vestimenta juvenil holgada que buscaba cualquier oportunidad de "echar relajo", a través de la burla, ridiculización y bromas a sus compañeras, incluso trataba de burlarse de sus maestros en una forma sutil y cuando era descubierto en sus faltas de respeto era reprendido fuertemente por sus maestros a lo que respondía justificándose incluso en algunos casos con intentos de agresión. La mayoría del grupo tenía una actitud de rechazo a Efraín que se manifestaba en su marginación de las actividades escolares: no lo incluían en los equipos de trabajo escolar, no lo invitaban a sus actividades extraescolares cuando intentaba acercarse, las compañeras adoptaban una actitud de indiferencia. Su ubicación en la geografía del aula era en un extremo al fondo del salón, acompañado por Yoshio con quien estableció una relación de amistad muy estrecha. Se caracterizaba por ser un "mal estudiante" en términos de faltar mucho a clases, no realizar sus tareas y ejercicios escolares, no estudiar para la presentación de exámenes. En clase, se distraía constantemente, y aunque el

maestro lo presionaba para pasar al pizarrón, se negaba a participar. Su registro escolar indica que estaba a punto de ser dado de baja por el número de materias aprobadas y los reportes de maestros acerca de su comportamiento en clase.

Aún cuando no pertenecía a la organización estudiantil de la FNET, buscaba participar en sus actividades así como también permanecía por mucho tiempo afuera de la escuela con el grupo de jóvenes de la colonia que se dedicaban a pedir dinero a los alumnos, a "molestar" a las alumnas y a consumir bebidas alcohólicas y drogas. Efraín frecuentemente no entraba a clases y pasaba mucho tiempo en el patio y en la calle frente a la escuela con estos muchachos y, por su habilidad en el manejo de su patineta, se ocupaba de hacer demostraciones en el patio de la escuela, "asesorando" las ejecuciones de otros alumnos con la patineta.

Yoshio

Era un alumno que se destacó académicamente desde el primer semestre por ser no solamente el mejor alumno del grupo sino de su generación en el turno vespertino. Su ubicación en la geografía del aula correspondió al extremo opuesto del grupo de "los muchachos" con quienes llevaba buenas relaciones aunque no compartía el relajo ni las bromas que hacen a sus compañeros. Yoshio era un alumno callado, observador, respetuoso quien mantenía distancia con sus compañeros, pero que participaba en las actividades extraescolares del grupo. Desde el 1er semestre estableció una relación más estrecha con Efraín que a decir del maestro y de la mayoría de sus compañeros de grupo, era el "peor estudiante del salón". Aunque era un estudiante destacado, no le gustaba hacer alarde de ello sino más bien pretendía ser una persona discreta y que ayudaba a sus compañeros cuando le pedían que les prestara sus notas o algún ejercicio escolar. Participaba en clase solamente a solicitud expresa, atento al maestro y con bastante facilidad para comprender los contenidos de sus materias. Durante su trayectoria escolar ha sido el representante estudiantil del plantel en concursos académicos intercetis obteniendo primeros lugares, con lo que ha ganado

estigio ante autoridades, maestros y compañeros. Por su desempeño obtuvo una beca desde el 1er año escolar.

Respecto a su estancia en el Cetus reconoce que *"no es una institución de primera preferencia, aunque debo decir que en el tiempo que he estado aquí, la calidad del personal docente no deja nada que desear"*. En su discurso plantea que *"ser estudiante de DGETI implica un compromiso para enaltecer el nombre de esta institución"*

erence

Era una alumna de 16 años al ingresar al C-56, hermana mayor de una familia nuclear constituida por 4 miembros. Formaba parte del grupo de las "Uvas" su ubicación en el aula se localizaba en la parte delantera, frente al escritorio del maestro, aunque a veces se ubicaba en el centro del salón y compartía el espacio con los muchachos y el otro grupo de alumnas. Era una alumna que estableció relaciones de amistad no solamente con sus compañeros de grupo sino también con alumnos y alumnas de otros grupos quienes constantemente iban a buscarla al salón por lo que constantemente salía del salón y a veces llegaba tarde a clase, aunque estaba al pendiente de las tareas escolares. Para hacer sus tareas era frecuente que pidiera ayuda a Leslie, Alejandra, o a Federico. En clase, participaba frecuentemente en los episodios de juego y relajo con *"los muchachos"* y, algunas veces, adoptaba una actitud retadora y de burla hacia el maestro de Contabilidad, como una actitud de resistencia y rechazo a sus regaños y formas de ejercer su autoridad. Era una alumna que, aunque cumplía con sus deberes escolares y no tenía materias reprobadas, le dedicaba bastante tiempo a "platicar en los pasillos con sus amigas", establecer relaciones de flirteo con chicos de otros grupos, al reglo personal en forma colectiva con algunas compañeras de su grupo. En el transcurso de su estancia en el plantel ha establecido relaciones de "noviazgo" con varios chicos en forma sucesiva, debido a que era una chica con iniciativa para entablar relaciones amistosas con los muchachos que le agradan, y también para "cortar relaciones cuando éstas ya no le satisfacen". Se consideraba un

integrante más de esta escuela a la que le *gustaba cómo enseñan los maestros y se siente orgullosa de ir en esta escuela porque en realidad me gusta*

Evelyn

Era una chica que formaba parte del grupo de alumnas y alumnos que ocupaban la parte delantera del salón, más cercana a la puerta, que jugaba el papel de "portavoz" del grupo y se caracterizaba por tener una actitud de rechazo a las actitudes de marginación que ella sentía por parte de sus compañeras que formaban el grupo de las "Uvas". También, asumía la "defensa de sus compañeras" cuando percibía que las "bromas" de "los muchachos" eran bastante pesadas y "le estaban cargando la mano a alguna de sus amigas, aunque su manera "agresiva" de defenderlas le generó "enfrentamientos verbales" con sus compañeros y un "distanciamiento" con los compañeros que no formaban parte de su círculo de amistades. Desde el 1er semestre del bachillerato ha establecido una relación de noviazgo con un chico de su mismo grado pero de otro grupo a quien le dedicaba la mayor parte del tiempo libre, por lo que eran frecuentes sus ausencias del grupo. Evelyn adoptaba una actitud agresiva cuando el maestro hacía un recuento de sus inasistencias e incumplimientos en las tareas que las entregaba solamente cuando Héctorles prestaba sus trabajos. En su narración nos expresó que *se siente orgullosa por ser alumna del Cetis*.

Alejandra

Era una alumna de 18 años cuando ingresó al C-56 que se caracterizaba por ser tímida, en sus relaciones interpersonales y en la forma de valoración de sí misma. Se ubicaba en el grupo que ocupaba el frente del salón cercano a la puerta y que, al sentarse muy juntas unas de otras, producían un amontonamiento que dificultaba el tránsito del maestro cuando revisaba sus tareas y ejercicios en los lugares de estas alumnas. La proximidad física con dos compañeras le permitía, simultáneamente, estar en clase y "platicar en voz baja" y de manera discreta, siempre con una actitud vigilante de que el maestro no se percatara de ello. Sus características físicas –bajita, morena y robusta– fueron objeto de

"bromas y burlas" de "los muchachos" ante las cuales, Alejandra habitualmente no reclamaba, solamente los miraba con rencor hablando entre dientes. Una práctica común era salirse de clase y/o llegar tarde para platicar con alumnas de otros grupos. Se pasaba mucho tiempo de clase y de los recesos platicando acerca de sus asuntos cotidianos –de los programas de televisión, de las comidas, de los trayectos de casa al plantel- y de las experiencias de noviazgo de sus compañeras. Su mayor interés por las relaciones interpersonales con sus compañeras se expresaba en el comportamiento frecuente de "intentar esconderse del maestro para que no le preguntara o la pasara al pizarrón". Además, mostraba dificultades para mantenerse atenta a clase por más de 10 minutos y era común que copiara a sus compañeras los ejercicios y tareas. Su relación con el resto del grupo era distante, pero no conflictiva. En su narración afirma que le dio gusto que le hayan brindado una oportunidad de seguir estudiando en este plantel y que aunque hay cosas que no le gustan tiene que conformarse. *"no es tan mala la escuela"*. Al hacer su solicitud de ingreso a Bachillerato, estaba preocupada de que no la aceptaran por su edad (18 años) ya que *"no quería quedarme sin preparación en la vida, quiero ser alguien en la vida"*

Sandra

Era una alumna que cuando ingresó al Cetis tenía 15 años formaba parte del grupo de las "Uvas" que ocupaban la parte delantera del salón, frente al escritorio del maestro y se caracterizaba por la dedicación especial a su "arreglo personal", tanto a su vestuario como al uso de maquillaje. Sandra asistía regularmente a clase y cumplía con sus actividades escolares, aún cuando no se distinguía por ser "muy brillante", combinaba adecuadamente su papel de estudiante y sus necesidades de relaciones sociales e interpersonales con sus compañeras. Desde su ingreso al plantel ha establecido relaciones de noviazgo con varios chicos, tanto de su grupo como de semestres avanzados en forma sucesiva y, era común que, durante la clase, tuviera acercamientos físicos con su novio en turno que eran expresiones amorosas que, aparentemente, no

Interrumpían su actividad escolar ni ameritaban ningún llamado de atención por parte del maestro. Durante la clase, mantenía una actitud atenta y de respeto al maestro y cuando tenía alguna duda le preguntaba a sus compañeras más próximas, o si no entendía el tema preguntaba en forma abierta al profesor. Sandra mantenía una actitud cordial y cooperativa con sus compañeros tanto en cuestiones escolares como en sus prácticas de socialización y aunque no participaba en los episodios de "relajo que se daba en el grupo", no mostraba una actitud de rechazo a sus compañeros ni tampoco participaba en los enfrentamientos del grupo con el maestro. Era común verla durante los períodos de receso o cuando no tenía clase, platicando con las "Uvas" y corrigiendo los arreglos de su apariencia o, paseando en los patios del brazo de su novio en el turno

vesi

A su ingreso al Cetsis tenía 17 años y ha sido considerada, por sus compañeras como "líder" de las "Uvas" quien se caracterizaba por ser "buena estudiante" según la consideración de maestro y de sus compañeros de grupo. Asistía regularmente a clase y no solo cumplía con las demandas escolares, sino que trataba de "entender" lo que decía el maestro, saber cómo se puede aplicar la Contabilidad. Ocupaba la parte delantera frente al escritorio del maestro y mantenía una actitud atenta y de respeto al maestro durante la clase y era común que se acercaran sus compañeras más próximas a "preguntarle sobre lo que no entendían de la clase" y su actitud era cooperativa con ellas, porque decía "sirve para repasar mis conocimientos" aunque también dice que no le gustaba que siempre fueran a pedirle la tarea, porque así no iban a aprender nada de la escuela. Aunque ha establecido una relación cordial con sus compañeros de grupo, se mantenía distante de las compañeras que ocupaban el otro extremo del aula. Al igual que el resto de las "Uvas", se caracterizaba por su esmero en su arreglo personal y algunas ocasiones ayudaba a "corregir" los defectos en el arreglo de sus compañeras y les daba sugerencias de cómo se podrían ver mejor.

Desde el inicio del bachillerato ha establecido una relación de noviazgo con un compañero de su grupo y son frecuentes sus expresiones amorosas en el aula, a veces durante la clase misma y en los períodos de receso cuando no estaba con sus compañeras

## **2.217 EXPRESIONES DE RELAJO EN EL AULA**

Uno de los elementos significativos en la construcción de la identidad en el CETIS, lo constituye el relajo. Las dificultades de su conceptualización reside en que, por un lado, el relajo hace referencia a una diversidad de prácticas sociales que se producen en el ámbito escolar y que en su conjunto aluden a la perturbación y transgresión de dicho orden institucional y, por otro, el relajo se visualiza como un conjunto de comportamientos y actitudes de estudiantes que derivan en una toma de postura no solamente hacia el saber sino principalmente hacia la propuesta escolar que representa el CETIS

La producción del relajo durante la clase a lo largo del curso en ambos grupos de observación adoptó una diversidad de expresiones que, en cierto sentido, representan los marcos de interacción co-constituidos entre el maestro y alumnos (as) participantes en esta forma de cultura local. Desde aquí podría entenderse también al salón y a la clase como un espacio y un tiempo en donde las inquietudes e intereses de los estudiantes definen una postura personal no solamente ante la propuesta escolar de la institución sino también ante el relajo

¿Cuáles son las diversas expresiones del relajo en el aula? Por su frecuencia e intencionalidad podemos describir algunos episodios registrados en el aula que muestran las características particulares del relajo en ambos grupos

La preocupación del maestro Alejandro por el relajo aparece desde la primera clase en la que lanza una advertencia a un grupo de 3 alumnos y una alumna, sentados en el centro del aula, que platican y ríen entre sí, sin dejar de atender al maestro

*"Lo primero que voy a hacer es separar a este grupo de 4" 31-VIII-98 18 50 hrs*

La actitud del maestro, aparentemente arbitraria, se comprende cuando en una plática posterior comenta que, durante el curso de inducción trabajó con dos de ellos y se la pasaban platicando todo el curso, por lo que prefería advertirles desde un principio que los iba a vigilar.

En el caso del maestro Roberto también expresaba desde el inicio del curso su preocupación por el relajo.

*"No traten de matar clases los viernes porque no les aviso . Espero que lo llevemos bien, pero yo reprendo Todos tienen que participar y no quiero burloncitos"* 30-VIII-98 18.25 hrs.

El relajo en el aula, como una expresión abierta en la que se entremezclan tanto sus intereses particulares como las demostraciones de desafío, es producido principalmente por la participación de los grupos de varones de ambos grupos cuya ubicación en la geografía del aula se localiza principalmente en la parte trasera del salón. Lo anterior no significa que las mujeres no participen en este tipo de relajo en el aula sino más bien que la iniciativa para producirlo habitualmente es asumida por los varones. Las expresiones de relajo más significativas en ambos grupos fueron las siguientes

## 2171. BULLICIO

Una de las expresiones más recurrentes del relajo en el aula se refiere al bullicio que consiste principalmente en la plática generalizada de los estudiantes sea por parejas o en pequeños grupos durante la actividad escolar. Adoptaba la forma de murmullos audibles pero que no alcanzaban el grado de ruido perturbador en el que los estudiantes 'están en clase' y, a la vez platicando en pequeños grupos. Estar en el salón no implicaba necesariamente interés por la clase ni por aprender, como era el caso de Efraín y Miguel Angel del grupo de administración. Se platica, no se hace la tarea, no se presta atención ni a las instrucciones del maestro ni al trabajo escolar de los compañeros. Es importante señalar que las mujeres participaban ampliamente en esta modalidad de relajo, en virtud de que, al platicar con las compañeras más cercanas no se exponían

biertamente a una sanción del maestro que preocupado más por sancionar otras expresiones más visibles del relajo, se mostraba hasta tolerante con las mujeres que participaban en el bullicio. Esta forma de relajo se vinculaba en forma regular como producto de una falta de actividad grupal dirigida por el maestro aunque también era una expresión de predominio de intereses particulares.

A mi lado izquierdo está concentrado un grupo de 17 alumnos que platican entre sí, haciendo un bullicio bastante ruidoso, mientras el maestro revisa los cuadernos de ejercicios y tareas, que al percatarse del escándalo alza su mirada y ve al grupo que está a mi lado y mueve su cabeza en forma reprobatoria y dice: **"¡Saquen sus cuadernos! Como tengo que revisar cuadernos, ustedes tienen que hacer algo si no se matan"**. 1º F 6-X-98

La individualización de la actividad mientras el maestro Roberto se dedicaba a la revisión de cuadernos, tareas, ejercicios en clase, así como la calificación de exámenes, constituyó la condición más recurrente que producía este tipo de relajo que el maestro permitía, en tanto no interfiriere con su labor o lo cortaba abruptamente cuando el bullicio se transformaba en escándalo. Así, bajo esta condición, se abría la posibilidad para el despliegue de diversas actividades mientras transcurría la clase (Levantarse del lugar, platicar en voz baja y/o en grupo, bromear).

El grupo de las UVAS platica acerca de la fiesta del viernes y el maestro dice que luego planean su fiesta. Lesli, hace una seña a sus compañeras de simular la realización del ejercicio que les explica señalando su cuaderno. Alejandra, Yoselín, Berenice le hacen bolita y se ríen de lo que escuchan sin preocuparse de que el maestro las regañe" 3º D 5-X-98

Este tipo de comportamiento se presentó en forma diferencial en los grupos de observación. Mientras en el grupo de 1er semestre ocurría principalmente cuando el maestro Alejandro estimaba que el grupo no estaba haciendo tanto ruido y los alumnos hacían la actividad asignada y llamaba la atención cuando se

percataba que el escándalo era bastante fuerte y los alumnos no hacían la actividad asignada. En el caso del grupo de 3er semestre, el bullicio aparecía como el comportamiento más regular en clase, que representaba, por un lado una expresión de falta de interés por la clase e, incluso, por otro, como una de las formas de molestar al maestro Roberto. Aún cuando el bullicio era una práctica social que se produjo durante todo el curso en ambos grupos, los límites permisibles no aparecían claramente delimitados, sino que se vinculaban tanto con la disposición del maestro a tolerarlo.

El grupo está en silencio atendiendo la clase, mientras dos alumnos que están en el fondo del salón, platican y beben de un refresco de lata. El maestro hace un dibujo en el pizarrón para explicar algunas construcciones gramaticales, mientras, otros dos alumnos que están en la contraesquina del escritorio se ponen a platicar en voz alta y el maestro, con un tono molesto porque no dejan de platicar y no atienden a la clase les dice: "No paso lista, no los obligo a estar aquí, entonces si no se comportan les voy a pedir que se salgan ¿está claro?". 1º F 23-IX-98

como, principalmente con los niveles de aprovechamiento escolar

Entran Federico, Iván e Israel: sin pedir permiso y se sientan atrás del grupo del centro, junto a Miguel Ángel. El maestro les dice: "**Tienen 10 mins de tolerancia, si no, ya no los voy a dejar entrar a clase**" y añade con un tono de petición: "**Y muchachos, hagan lo que quieran, pero que sea de la escuela**" y continúa dictando en voz baja el examen a alumnos de otro grupo. La mayoría del grupo sigue platicando en parejas o en grupos pequeños. Marisol se levanta de su lugar para preguntarle a Federico, Leslie va al lugar de Julio César y se ponen a platicar con una actitud amorosa. El maestro, que está calificando sus exámenes del 2º período parcial les dice: "**¡Ahora si se pasaron ¿eh?...Ahora si se vieron mal ¿eh?. Estoy empezando a calificar y ..Bueno..**" dice el maestro con un tono de reproche, regaño e incluso festivo. Enseguida empieza a dictarles una tarea. "**Si quieren aumentar calificación, sobre de este cuestionario y los balances que ´orita les dicto**" dice el maestro en tono molesto y en voz alta. El maestro termina de dictar y continúa la revisión de

exámenes y empieza el bullicio en todo el salón, los del grupo del centro platican entre sí 3° D 12-X-98.

El bullicio se constituyó en una práctica cotidiana en el aula que se presentaba en cualquier momento de la clase, incluso cuando el maestro Alejandro exponía algún tema del programa, pero que era interrumpida bruscamente cuando aumentaba el escándalo, la dispersión del grupo y no atendían al maestro

Se escucha bullicio en el grupo mientras el maestro pide que saquen su libro para revisar un ejercicio e iniciar la clase. El grupo que está cerca de la entrada sigue echando relajo en sus propios lugares y el maestro dice, dirigiéndose a ese grupo que si no sacan su libro les va a pedir que salgan del salón. Da la impresión que este grupo no hace caso de la petición y se escucha un mayor bullicio en el salón. Minutos más tarde, el maestro dice con un tono más enérgico y amenaza: *"Si no van a tomar la clase, les pido que salgan del salón, pero ya no les permito entrar en todo el semestre"* 1° f. 5-X-98

En esta forma de relajo no estaba ausente el interés de los estudiantes por aprender, por ganar la calificación prometida por el maestro. Dentro del bullicio también son audibles las voces que se preocupan por estudiar a preparar la respuesta que demanda el maestro, incluso de los varones que son los actores principales en otras formas de relajo en el aula

El maestro está calificando en el escritorio a cada estudiante que pasa con el ejercicio resuelto sobre el Estado Contable de una empresa. Mientras, los muchachos que están sentados en la parte trasera, comentan en voz alta el ejercicio y se corrigen insultándose: *"¡Estás mal guey!"* le dice Federico a Iván Julio Cesar, Beni y Yoshio voltean a verme y se ríen del incidente. 3° D. 26-X-98

La participación del investigador en un episodio de la producción del bullicio nos ayuda a describir algunas prácticas recurrentes en el aula por parte del grupo de varones que se ubicaban en la parte trasera del salón

Pablo –que es el alumno más alto del grupo y que tiene 20 años– está repasando sus apuntes de otra materia (NOTA están en período de exámenes) y le pregunta al compañero que está a su derecha y enseguida volteo a ver lo que escribo y me pregunta si eso que escribí es mi reporte de clase. Le digo que hago mi tarea para mi tesis. El alumno que está junto a Pablo escucha lo que digo y me pregunta, “¿Va a ser maestro de inglés?” Le respondo que no, que soy maestro de la UNAM y que estoy haciendo una investigación sobre lo que ellos hacen en clase. Me mira y hace una exclamación comprensiva (“AHH”). Al estar platicando, los alumnos, que están delante de nosotros, se acercan a escuchar la plática y el virus que se interesa en nuestra conversación, se pone de pie y se une al grupo que se ha formado. Desde los asientos del frente del aula, el maestro me pregunta ¿qué materia doy en 5º. “Doy Desarrollo motivacional y Desarrollo organizacional”, respondo y el maestro se dirige a la alumna que parece le hizo la pregunta. Le digo que también doy la materia de Comunicación y Relaciones Humanas en 1er semestre y además estoy en la oficina de Orientación Educativa. Las alumnas que están en plática con el maestro voltean a verme y sonríen en forma cordial. Mientras que los alumnos que están al frente del salón siguen haciendo su ejercicio, el virus, al escuchar que estoy en la oficina de Orientación Educativa, me pregunta “¿es psicólogo?” le respondo que sí y eso da lugar a bromas entre los alumnos que se han acercado a la plática y están de pie en el fondo del salón. Uno de ellos me dice, con un tono de broma “¡Cure a éste guey que está bien loco!” (señala a su compañero que está junto a él) y éste dice en tono de broma y con simulaciones grotescas de un enfermo mental. ¡Sí!, Cúreme, estoy loco desde que perdí mis canicas desde que era niño”. Sus compañeros se ríen y lo regañan “¡Cálmate!”. El maestro nos observa y no dice nada y después de unos minutos, los alumnos vuelven a poner atención a los ejercicios del pizarrón. ;º F 5-X-98

## .2172 BURLA

Esta modalidad del relajo en el aula abarcó una diversidad de interacciones que se caracterizaron por las actitudes y comportamientos de algún(os) estudiante(s) del grupo hacia uno o varios compañeros o compañeras del grupo cuya finalidad estaba orientada a remarcar alguna (s) diferencia (s) que hiciera sentir mal al alumno objeto de la burla y de utilizarlo como “divertimiento” del grupo. Este tipo de comportamiento se caracterizó por aparecer en cualquier momento durante la clase y, a diferencia del bullicio, sus expresiones se caracterizaron por ser abiertas, festivas, estruendosas en el que participaba el grupo de diversas maneras. La ridiculización, el choteo y la descalificación en clase fueron variantes de la burla que aparecieron como un comportamiento promovido principalmente por los grupos de varones y se presentaron con mayor

recurrencia en el grupo de 1er semestre. En los episodios de este tipo de relajación en el aula, las mujeres no tomaron la iniciativa aunque tuvieron una participación activa, salvo excepciones en ambos grupos, aunque habitualmente compartieron – sumándose a la risa colectiva – con sus compañeros los episodios de burla.

La burla y ridiculización de los compañeros y compañeras aparecieron como elementos de una práctica social de los varones que formaba parte de la cultura local de estar en clase, siempre vigilando que el maestro no se dé cuenta de ello porque podían sancionarlos. Era bastante común que dicha práctica se produjera “sobre la marcha”, en el transcurso de la actividad académica especificada por el maestro y permitiese a los actores “estar en clase”, dejando el “aprovechamiento escolar” y el aprendizaje en un lugar subalterno en sus intereses.

Uno de los motivos principales de burla era el señalamiento de alguna(s) característica(s) física(s) de algún estudiante que establezca una diferencia significativa con el grupo.

En el grupo de 1er semestre destacó Armando a quien el grupo le dice “el Virus”, de 15 años de edad, 1.55 mts de altura, extremadamente delgado y bastante burlón. Destacaba no solamente por sus atributos físicos sino principalmente porque era “el más relajado, grosero con sus compañeros y por sus bromas con alta carga de sexualidad”. Asumió el liderazgo en situaciones en que se produjeron episodios de burla en el salón sin hacer distinciones de edad o de género entre sus compañeros.

El maestro sale del salón y esto da lugar a que algunos se paren de su asiento, los alumnos que se sientan al fondo del aula y las alumnas del frente bromean acerca del “bigote” de uno de los compañeros de mayor edad quien se ríe nerviosamente sin decirles nada. Los comentarios son burlescos y a manera de censura porque evidencian la diferencia de edad con sus compañeros del grupo, principalmente con la edad de la compañera con la que platica. Regresa el maestro y los alumnos dejan de hacer los comentarios, pero el “virus” le grita en forma burlesca: “¡Bigotes! Los alumnos ríen estruendosamente y el maestro sólo mueve la cabeza.” 1º F 29-IX-98

A diferencia del "virus", en el grupo de 3er semestre, Miguel Angel de apariencia sucia y desarreglo personal es uno de los alumnos más relajentos que caracterizaba por burlarse de sus compañeros y maestros haciendo comentarios en voz baja de modo tal que solamente sus compañeros más cercanos puedan escucharlos para evitar tanto las sanciones de los maestros como las reclamaciones de sus compañeros

Durante el dictado, se escucha claramente el jaloneo y arrastre de las sillitas arriba del salón que, aunque no perturba la actividad del maestro ni al grupo, propicia que éste haga gesticulaciones de desagrado, tapándose los oídos y les dicte alzando el tono de voz. Julio César y Miguel, se miran entre sí y este comenta en forma audible: "Ya se enojó el chaparrito" Julio César asiente riéndose y continúan escribiendo Beny, Israel Federico e Iván que lo escucharon también se ríen en forma discreta para no ser vistos por el maestro 3° D 22-IX-98

Aunado a lo anterior, los comportamientos de las mujeres que ponían de manifiesto su femineidad y sus expresiones de ternura también fueron objeto de burla por parte de los alumnos. El intento de "ridiculización" de los varones queda expresado en los episodios siguientes

Dos alumnas piden entrar al salón y, una de ellas lleva un muñeco de peluche en su brazo izquierdo. Pablo hace una exclamación de burla -sobre lo fierro que es traer al muñeco en los brazos- dice "¡Ay! ¡Que fierro!" y se generaliza la exclamación en la mayoría del grupo y la alumna que trae el muñeco se sienta en el centro del salón sin inmutarse de las exclamaciones de sus compañeros. El maestro mira a Pablo y mueve su cabeza negativamente pero no le dice nada. 1° F 29-IX-98

Durante la resolución del ejercicio de Contabilidad, al frente del salón están sentados muy juntos Lestli y Julio César. Atrás de ellos, Sandra y Beny están tomados de la mano y se miran amorosamente. Efraín, que está sentado hasta

atrás junto a Yoshio dice burlonamente "¡Cuánto Amor!" Los muchachos que lo escuchan se sonríen entre sí y comentan entre ellos 3° D 29-IX-98.

Otra de las situaciones recurrentes de burla que se produjeron en el aula consistía en las equivocaciones que los alumnos cometían cuando pasaban al pizarrón a resolver algún ejercicio de clase o tarea escolar. Aun cuando este tipo de relato se produjo en ambos grupos, los episodios más frecuentes tuvieron lugar en el grupo de 1er semestre

Pablo pasa al pizarrón a resolver un ejercicio sobre la aplicación de la "short answer" y al equivocarse, el grupo de alumnos donde se ubica el "virus" se ríe burlonamente. Pablo los mira enojado y les dice "¡No se rían cabrones!" y el maestro lo reprende con la mirada y Pablo replica diciéndole "¡Pú's que no se burten maestro!" Sus compañeros se siguen burlando de él haciendo señas obscenas en forma discreta para que no los vea el maestro. 1° F 29-IX-98

En los casos en que las mujeres se equivocaban al pasar al pizarrón, no se producía la burla del grupo de varones debido a que el maestro Alejandro no permitía que se faltara al respeto a las alumnas y a que 'no se llevaban pesado' con las mujeres. Las expresiones de burla con mayor intensidad se produjeron cuando los alumnos de mayor edad cometen algún error.

Cuando pasa al pizarrón José Luis, uno de los alumnos que se distingue por ser de mayor edad en el grupo y se equivoca en la resolución del ejercicio que le tocó, el grupo de alumnos de 'a parte centra' del salón le grita burlonamente en voz alta "¡Ya estás ruco!"... "¡Animal!"... "¡alzajime!"... "¡Se te va el avión!". José Luis no responde a las burlas, parece un poco inhibido, inseguro y volteo a ver al maestro, que está sentado sobre la paleta de una silla al fondo del salón que observa pero no dice nada a los alumnos que se burlan. Se dirige al pizarrón, le explica al alumno quien con un movimiento de cabeza asiente que ya entendió, corrige el ejercicio y cuando termina el grupo de varones le aplaude en forma bastante sonora y le gritan: "¡Bravo!" y se siguen riendo. José Luis volteo a ver a las chicas del frente con una sonrisa apenada y se regresa a su lugar, al fondo del salón. 1° F 13-X-98

Uno de los comportamientos que caracterizó a ambos maestros consiste en un trato respetuoso en clase, que se expresó en los modos de dirigirse a los alumnos, de no burlarse de las preguntas que hacían, ni de las equivocaciones que cometieron. No obstante, el grupo de varones utilizó algunos señalamientos al maestro para producir episodios de burla.

El maestro nombra a Iván confundiéndolo con Jorge que está distraído y sus compañeros le dicen que conteste, volteó a ver al maestro y le dice en tono molesto que se llama Jorge y el maestro le dice "Jorge Iván, ya no llegue tarde por favor", El grupo se ríe de la equivocación del maestro y Jorge volteó molesto a mirarlo. Efraín hace gesticulaciones para ridiculizar al maestro, que sonriente y sin percatarse de las burlas de Efraín sigue pasando lista en el escritorio sin levantar la vista. Cuando levanta la mirada y ve que el grupo de varones se ríe, pregunta "¿De qué se ríen muchachos?", el grupo se ríe en forma estruendosa. 3º D 7-IX-98

La persistencia en el interrogatorio del maestro Roberto, con el propósito de que el alumno entendiera la pregunta y pudiera contestar correctamente fue utilizada para la producción de episodios de burla.

En el transcurso del dictado, el maestro se refiere a las aportaciones a la Contabilidad en el siglo XVII, y pregunta de manera general: "¿qué años son?" y escribe en el pizarrón, "XVIII". Le pregunta a Miguel Ángel y éste responde que no sabe volviendo a preguntarle: "¿en qué siglo vives?", en forma dudosa Miguel Ángel responde "en el siglo XIX", sus compañeros más cercanos se ríen en forma escandalosa y él sonríe entre apenado y burlón. 3º D 7-X-98

Una de las prácticas comunes del maestro Roberto en clase era calificar los exámenes parciales durante la clase con el objeto de corregir los errores y comentar con los alumnos sus resultados. No obstante, dicha situación era transformada por los alumnos en episodios de burla para los estudiantes que sacaron baja calificación en el examen.

**"Equipo de reparto: son personas que se dedican al reparto...son necesarias para repartir".** Dice el maestro en voz alta con un gesto de reprobación volteando a ver a Miguel Angel quien le responde "Es que no sabía que poner", con un gesto entre apenado y burión. Se escucha la risa del grupo y el maestro le dice: "Ahora sí se manchó ¿no?" le dice a Miguel que se ríe y se acerca a recibir su examen. Lo toma y se dirige a sentarse junto a Iván, Israel y Federico quien le arrebatan el examen y se pone a revisarlo. Se le acercan Iván e Israel miran el examen y señalándolo, Iván dice **¡Mira este güey que puso!** Se ríen con gesto de reprobación. 3° D 4-XI-98

Una de las prácticas más recurrentes en el aula consistía en que los alumnos señalaban a los alumnos que se hacían acreedores a una sanción por parte del maestro por haber infringido la normatividad o por su incumplimiento con las tareas escolares. En este tipo de episodios, el juego adopta un carácter perverso en el cual el maestro participa y se divierte junto con el grupo de varones que aprovecha la ocasión para "burlarse" de sus propios compañeros

A las 18.20 hrs. se presentan 8 alumnas y 3 alumnos pidiendo al maestro entrar a clase. Los alumnos del fondo responden ruidosamente **"¡No!"... "Ya no es hora!"**. El maestro mueve negativamente la cabeza mirando a los alumnos de la entrada y se hace un coro de los alumnos, ya en todo el salón gritando **"¡FUERA, FUERA!"** Los alumnos cierran la puerta y se van. El grupo estalla en júbilo por la decisión del maestro y se burlean de sus compañeros que se quedaron afuera del salón y el maestro se ríe en forma discreta. 1° F 13-X-98

## 2.2173 JUEGOS

Una de las prácticas de socialización de mayor significación para los alumnos de este bachillerato es el juego, donde tienen la posibilidad de canalizar sus inquietudes e intereses vinculados con las necesidades particulares de su desarrollo psicológico. No obstante el juego en el aula en este nivel educativo es

considerado como una actividad que interfiere con el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus expresiones son sancionadas acorde con el criterio del maestro

En el transcurso de nuestro estudio el juego se expresó en el aula en diversas modalidades, no necesariamente como una actividad ajena al trabajo académico ni tampoco como una actividad exclusiva de los alumnos sin la participación del maestro. En los registros identificamos una diversidad de expresiones de este tipo de relajo que podemos ubicar en dos grupos. El juego en la clase, vinculado a la actividad académica y el juego en el aula, como expresión de intereses de los estudiantes

### **El juego en la clase**

Esta modalidad de relajo se produjo en el transcurso de la actividad académica donde los alumnos aprovechaban el desarrollo de la tarea escolar para burlar, molestar e, incluso burlarse de sus compañeros. Los varones tuvieron una participación destacada en este tipo de juego que se presentaba recurrentemente sólo en el grupo de 1er semestre. Podemos afirmar que, de algún modo, es el maestro quién propicia el juego en clase con la utilización de algunos ejercicios de trabajo grupal, específicamente con la actividad de participación encadenada. Los episodios siguientes describen este tipo de juego

Después de que el "Virus" resolvió correctamente el ejercicio en el pizarrón, se acerca a una de las alumnas de la fila de la ventana que da a la calle y hace el intento de darle el marcador para que pase al pizarrón. La chica se pone de pie y el "virus" le dice "¡Mejor no porque me cai gorda!". Se ríe burlonamente y el grupo le festeja la broma. El maestro disimula la risa y mueve la cabeza negativamente. El virus se dirige a su lugar, pero se regresa diciendo, "¡No es cierto" y le da el marcador, la alumna lo toma y le da un manazo riéndose. Suenan las chicharra y el maestro dice "¡OKEY, vamos a terminar el ejercicio", pasa la chica, lo resuelve y el maestro dice "Nos vemos la próxima clase". Se despide y sale del salón. 1º F 22-IX-98

El uso de claves, como una forma de lenguaje particular del grupo de varones para dirigirse a cada uno de los alumnos que pasa al pizarrón, fue un elemento constitutivo de los juegos en la clase donde las burlas y ridiculizaciones se manifestaron principalmente en las expresiones sexuales hacia las chicas y de

urla hacia los compañeros que se equivocaban al resolver un ejercicio. Las burlas, las risas, los ruidos guturales aparecieron como un lenguaje propio no de todo el grupo sino de los subgrupos de varones aunque también participaban algunas alumnas, que tenían un mayor acercamiento a los varones y, aunque no tomaban parte en sus prácticas en forma regular, se mostraban tolerantes con sus compañeros. Sin embargo, la recurrencia a las expresiones sexuales de los varones, como el albur, era construido más con un propósito lúdico –de echar un rato– que con una intencionalidad puramente sexual.

En el desarrollo de la actividad escolar no solamente se percibía la producción del juego sino también el tipo de relaciones interpersonales que se construyó entre los propios varones en donde predominaban las agresiones en forma de burlas y comentarios negativos acerca de sus características personales y/o de sus actitudes hacia el grupo.

“¡Cuidado con el hueso!” Se escucha decir a los alumnos del fondo del salón en forma burlona que están en la parte central del salón cuando toca el turno a Pablo resolver el ejercicio se inclina sobre el pizarrón con los pies abiertos, tratando de hacerse “el gracioso”. En el grupo se observan gestos de desaprobación en algunos alumnos aunque no dicen nada. El maestro lo observa en forma seria pero tampoco le dice nada. Termina el ejercicio y el maestro lo aprueba, se dirige a su lugar en forma “altiva”, como presumiendo de la aprobación del maestro. Voltea a mirar a sus compañeros de la parte central del salón con una actitud de satisfacción y burla y camina a su lugar en forma extremadamente altiva mirándolos con desprecio y las alumnas que están al frente se burlan abiertamente. Uno de los alumnos del grupo del centro le dice cuando pasa cerca de él y, escondiéndose del maestro “¡Pinche mamá! Estuvo re fácil”. Pablo, voltea a mirarlo burlonamente y llega a su lugar y le hace una seña obscena con la mano. 1º F 11-X-98.

El interés sobre la sexualidad, principalmente de parte de los varones, se constituyó en uno de los elementos de mayor significación para los estudiantes y fue en el juego en clase adoptó diferentes expresiones abiertas. Los episodios siguientes describen dichos intereses y explican el sentido de este tipo de relato.

El grupo atiende al maestro que da el tema de "Pronombres personales" mientras que, en silencio, escriben en sus cuadernos lo que el profesor escribe en el pizarrón. Ahora el maestro les pide que repitan varias veces los pronombres en Inglés y en Español y cuando empiezan a hacerlo se ríen por la forma en que se escuchan a sí mismos. Cuando le pide al alumno, que está sentado cerca del escritorio, que lo haga sólo, se equivoca y el grupo se ríe en forma estruendosa. El alumno lo repite "I, Yo, You, " y provoca risas en los alumnos que lo imitan gesticulando y moviéndose en sus propios lugares (Nota: La entonación y el sentido de hablar "Afeminado" hace que los alumnos de la parte central se sonríen e intercambien miradas de complicidad). El maestro bromea con el alumno que repite los pronombres y en ese momento suena el timbre y les pide que lo hagan por última vez y después les dice que para mañana traigan el material que les pidió para la clase. Se acerca al escritorio y me pregunta en forma sonriente si me los aprendí, le respondo que sí sonriendo con él. Se despide y los alumnos que están en el centro del salón se quedan repitiendo los pronombres en inglés y en español, riendo y bromeando entre ellos "I, Yo, You, Tú, " 1º F 8-IX-98

Fin del registro 19:07 hrs

Los juegos de la sexualidad también alcanzan al maestro que, no asumía una postura sancionadora sino que también participaba en el juego, manteniendo su distancia.

Al estar escribiendo en el pizarrón, el maestro les comenta que es posible que "mañana no venga". Los alumnos que están al centro y al fondo del salón le dicen con un tono entre festivo y burlón "¡No se preocupe, mejor no venga!". El maestro les dice que tiene un asunto que resolver, el grupo exclama: "¡AHH!", con cierta intención maliciosa. De la parte trasera del salón un alumno dice en voz alta: "¡Convéncala Maestro!". Otro dice: "¡Déle viagra!", el grupo se ríe y festeja las ocurrencias de sus compañeros. El maestro replica "¡No! El que debe tomar viagra soy yo", riéndose de la ocurrencia y participa en las bromas del grupo, mientras sigue escribiendo los ejercicios en el pizarrón. 1º F 5-XI-98

Las mujeres también participaron en algunos episodios de este tipo de relajamiento aunque sus expresiones no están enfocadas a la burla de sus compañeros sino principalmente a poner en práctica su nueva identidad de "mujer seductora y provocativa".

El maestro pasa al pizarrón a una de las alumnas que se ubican en el centro del aula y al levantarse de su asiento se escuchan expresiones de júbilo, admiración, de algunos compañeros. La chica, que viste una blusa y pantalón bastante ceñidos a su cuerpo que hace bastante notorios sus atributos físicos, al sentirse observada, camina "cadenciosamente" hacia el pizarrón lo que provoca que los chicos de la parte trasera del salón la miren en su paso al pizarrón y hagan comentarios sobre su cuerpo. La chica parece halagada de las expresiones de sus compañeros y les sonríe. Al terminar el ejercicio, regresa a su lugar y el maestro le pide que le dé el marcador al compañero que elija para resolver otra actividad. Se lo da a uno de los chicos del centro del aula quién también camina en forma cadenciosa y sus compañeros se ríen por imitar a su compañera y el maestro sonríe y mueve la cabeza en forma reprobatoria, pero no dice nada. 1º F 29-IX-98

Los juegos de seducción que practicaron las chicas no se presentan solamente en el grupo de 1er semestre sino también con algunas integrantes del grupo de las UVAS quienes los practicaron, pero con el maestro de Contabilidad

El maestro le pide a Iván que lea en voz alta el ejercicio siguiente, quien empieza a leer y cuando se equivoca el maestro lo corrige y sigue dando explicaciones y pregunta si no hay dudas. Catalina dice que no entiende, el maestro le pregunta qué duda tiene y Catalina le responde: **¡Nada!** Con un gesto de fastidio y mirándolo insistentemente. El maestro le responde con un movimiento negativo de la mano derecha. **"¡No! Eso no se vale, tienen que preguntarme cosas concretas porque sino eso quiere decir que no ha estudiado. Entonces, mejor estudie, repase porque ya lo vimos"**. Catalina no responde, pero se le queda mirando con un gesto provocativo y sonriéndole. El maestro la mira sin decirle nada y pide que hagan otro ejercicio de otro tema que explica en el pizarrón y conforme va resolviendo el ejercicio va

preguntando: "¿no hay dudas?, ¿allá atrás?...¿no? ¡Continuamos! 3° D 26-X-98.

Las expresiones abiertas de los alumnos con alta carga de sexualidad encontraron sus límites en la valoración que hizo el maestro de dichas expresiones, principalmente cuando, a su juicio, las alumnas se convirtieron en objeto de burla y agresión de los muchachos

Entra una alumna de otro grupo y se dirige hacia el maestro, la mayoría de los chicos del fondo del salón silba y gritan expresiones como: ¡uuyy! ¡Quiero!. (a manera de piropo a la alumna) Después de hablar con el maestro la chica sale del salón y los chicos vuelven a hacer sus expresiones ruidosas, el maestro les pregunta: "¿Quieren más tarea?" El grupo responde en coro: ¡No!, y mira a los muchachos quienes solamente se ríen y se ponen a hacer su tarea. El grupo sigue con el bullicio y varios están platicando mientras el maestro sigue revisando cuadernos en el escritorio. Se asoma otra alumna y, de nueva cuenta, los alumnos de la parte trasera del salón, gritan y silban. El maestro adopta una actitud seria, molesta, se pone de pie y dice: "¡A ver jóvenes! Aquél que silbe estará dado de baja. Una cosa es una broma y la otra que se burle". 1° F 14-X-98

## Juegos en el Aula

En esta modalidad del relajo en el aula los intereses particulares de los estudiantes prevalecieron por encima de las demandas y exigencias escolares, al grado de interrumpir súbitamente la tarea asignada por el maestro, o simular el cumplimiento de la actividad. A diferencia del juego en la clase, en este tipo de juegos se produjo una mayor participación de alumnos y alumnas sin que necesariamente se involucren en el mismo juego. La dispersión del grupo durante estos episodios nos mostró su organización interna, íntimamente vinculada con la geografía del aula. La recurrencia de este tipo de juegos formó parte de la cotidianidad del curso, principalmente en el grupo de 1er semestre. En la

roducción de este tipo de relajo entraron en juego una diversidad de condiciones como la individualización de la actividad en el aula, el trabajo personalizado del maestro, su falta de disposición en ese momento para "imponer" el orden al grupo, en algunas ocasiones su ausencia temporal en el aula así como, principalmente, la expresión de sus intereses y necesidades personales de los propios estudiantes en estos episodios y sus "ganas de echar relajo"

Uno de los juegos que se presentaron en ambos grupos al inicio de cada clase era el de arrastrar las bancas cada vez que el maestro pedía que alinearan las sillas o que formaran equipos de trabajo. El modo espontáneo de actuar al arrastrar las bancas, asemeja el estilo de los niños en la escuela, pero en este contexto juvenil, hacer ruido en forma "casual" cobra un sentido particular de "molestar", incluso de agredir a compañeros y al maestro Roberto, en el caso del grupo de 3er semestre.

Las sillas están amontonadas al centro del salón y aparecen huecos entre la parte central y el fondo del salón. Al ocupar las sillas, Evelyn, Osiris, María, Joana y Marisol hacen bastante ruido y Blanca, Alejandra y Yoselín que están sentadas en la última fila, les reclaman por el ruido que hacen, pero las chicas no les hacen caso y se sientan aventando las sillas que les estorban para estar a gusto. De espaldas a sus compañeras, Evelyn se ríe burlescamente y Joana se acerca a ella y se sienta sin contener la carcajada. 3º D 12-X-98

La "intencionalidad" de hacer ruido queda manifiesta cuando el maestro les pide que no arrastren las bancas y "fingiendo que no escuchan", los chicos del grupo, así como las alumnas de la entrada del salón hacen más ruido y el maestro muestra una actitud de molestia, mueve la cabeza negativamente, se tapa los oídos pero ya no insiste. 3º D 29-IX-98.

Los juegos de contacto físico entre varones fueron otra modalidad del relajo que se caracterizó por ser abierto, explosivo y de enfrentamiento corporal que es el forcejeo, jaloneo de las ropas, tirarse al piso, etc., que se produjo, principalmente cuando el maestro no estaba en el aula. El desarrollo del juego fue

na expresión lúdica principalmente de los varones más que la expresión de conflictos personales entre los alumnos. En este tipo de juegos solamente participaban aquellos que "se llevaban y se aguantaban" y el reto era hacer que algún participante protestara o se quejara de rudeza para que el grupo se burlara o no "aguantarse".

Cuando el maestro sale del salón el grupo deja su actividad escolar y se dedican a platicar, se paran de sus lugares tres alumnos de la parte trasera corren hacia el pizarrón y se ponen a jugar luchitas. Suena la chicharra y el maestro se despide, se dirige hacia mí y me comenta que éste es un grupo bueno pero muy inquieto. En ese momento, al "virus" le dan "pamba" 5 alumnos, entre ellos Pablo. El maestro me comenta, señalando al grupo **"¡Míralos! Se llevan muy pesado"**. El maestro se despide y casi enseguida entra el maestro de la clase siguiente y junto con él varios alumnos. 22-IX-98. Fin del registro hora 19:10 hrs.

Durante estos episodios, pese a que la participación de las alumnas principalmente era la de ponerse a platicar, pararse de sus lugares o salir del salón, algunas de ellas fueron objeto de burla y abuso de sus compañeros.

En la entrada del salón, el prefecto le avisa al maestro que tiene que ir a la Dirección. Cuando el maestro sale, el grupo se pone a echar relajo. Pablo se acerca a un grupo de 5 alumnas que están al frente del salón y abraza y jala a una de ellas. Dos compañeras le gritan que "¡suelta y 'jugando'", Pablo simula besarla y ella trata de zafarse riéndose, las compañeras se ríen, el alumno la suelta y volteo a verlas en forma retadora, pero juguetona y se regresa a su lugar a integrarse a la conversación de su grupo. 1º F 9-IX-98.

En este tipo de relajo, los chicos practicaron sus juegos de simulación de cortejo a las chicas que oponían una débil resistencia y aceptaban participar en estos episodios.

Al entrar al salón, Efraín forcejea con Joana y le pide que le dé el "sí". Joana le dice riéndose, "Suéltame baboso", "Estás loco". Osiris y Marisol le dicen a Efraín

que ya no la moleste y Federico, Iván e Israel les dicen en forma burlona que no se metan...Efraín que está junto al pizarrón con sus compañeros, le dice en voz alta a Joana, inclinándose frente a ella y tomándola de la mano "Te necesito, te amo" y Joana le reclama pegándole en el pecho y riéndose le dice: "Estás loco" Los muchachos y las amigas de Joana se ríen y celebran la ocurrencia de Efraín, que se acerca para pedirme un marcador y escribe en el pizarrón:

**Te amo Joana ¡¡Aunque no quieras mi vida, mi amor, mi cielo, etc.**

**Atte.**

**EFRAIN**

**P.D. Por ti me pongo a trabajar, entro a clases.**

El grupo se ríe de lo que escribió Efraín y Joana también se ríe cuando se le acerca tratando de abrazarla y lo rechaza. Osiris y Marisol empujan a Efraín reclamándole que se burle de Joana y les dice "No es burla, hasta me caso con ella", Joana se ríe más y le da un golpe en la cabeza y el grupo sigue haciendo bullicio. Entra el maestro y los alumnos que estaban en el corredor entran detrás de él. Pone su portafolios en el escritorio, mientras Efraín sigue escribiendo en el pizarrón sin detenerse por la presencia del maestro que se sienta en una silla frente al pizarrón leyendo en voz alta lo que está escrito en el pizarrón. Mueve su cabeza con un gesto de risa y le pide a Efraín que dé la clase, que dé un repaso de la última clase, a lo cual se niega y se va a sentar al fondo del salón junto con Yoshio 3º D 14-IX-98

Uno de los elementos de mayor recurrencia en los juegos entre varones se refiere a la sexualidad que adoptó diversas modalidades desde expresiones verbales, como albureo, designación de objetos que hacen analogía con los genitales masculinos y femeninos y otras partes del cuerpo. Estos juegos, junto con los de contacto físico constituyeron una práctica exclusivamente masculina en las que solamente participaban los alumnos que habían establecido una relación interpersonal más estrecha. Del mismo modo que los juegos anteriores, los juegos pueden ser considerados todavía como muestras de ludismo más que la expresión de preferencias sexuales de los varones.

El grupo está haciendo los ejercicios de Contabilidad, comentando en voz baja que por momentos se convierten en bullicio sin llegar a ser desorden ni

dejar de hacer los ejercicios.... Federico, Israel e Iván ven atentamente una revista pornográfica, cuidando que el maestro no los vea y la comentan entre ellos riéndose secretamente. Iván se acerca a Maribel y le dice en el oído que si no quiere ver la revista y sin esperar su respuesta se la enseña por unos segundos y Maribel, se ríe en forma estruendosa e Israel guarda en su mochila la revista. 3ºD 16-XI-98

Los juegos sexuales de contacto físico y de simulación de penetración forman parte de la cultura masculinista en donde el principio de poder físico asume un valor dominante en las relaciones que establecen los varones entre sí. Los episodios siguientes describen dichas prácticas

En el grupo de la contraesquina del escritorio, dos alumnos están jaloneándose y parece que hacen un juego sexual. Uno de ellos, el más alto y fuerte se repega al otro por detrás que intenta zafarse, forcejean, caen al suelo y se ríen abrazados. 1º F 26-X-98

Al terminar la clase, el maestro se despide y sale del salón. Cuatro alumnos se acercan al virus, lo cercan y uno de ellos hace una seña obscena y simula una acción sexual *tepegándosele por la parte trasera*. Virus protesta y forcejea y los demás compañeros le dicen que se aguante. 1º F 15-XI-98

## 1.218 JUEGOS DE PODER EN EL AULA

Las descripciones anteriores nos permitieron visualizar al relajo como una parte significativa de la cotidianeidad en el aula y en donde sus expresiones más recurrentes, abiertas y diversas corrieron a cargo de los varones en ambos grupos, principalmente en el grupo de 1er semestre. mientras que la participación de las mujeres en relajo adoptaba características diferentes.

Una diferencia significativa en ambos grupos, que pudimos apreciar en esta forma de cultura local se refiere a la participación y papel del maestro en los episodios de relajo. Es necesario reconocer que la actitud de los docentes se caracterizó por la tolerancia salvo en los episodios donde, a su criterio, el relajo

excedía los límites de la tolerancia, en virtud de su nivel de intensidad que prácticamente impedía el desarrollo de la clase, o de la clara intencionalidad de burla e incluso de agresión. En el caso del grupo de 1er semestre fueron casi inexistentes los episodios de relajo cuya intencionalidad fuese la de burlarse del maestro de Inglés. En esos casos el docente adoptó una actitud firme para frenar dichos intentos realizados por los alumnos de mayor edad del grupo. En contraste, a lo largo del curso en el grupo de 3er semestre se presentaron recurrentemente diversos episodios de relajo que se caracterizaron por provechar la oportunidad de "burlarse del maestro". Los actores principales en este tipo de episodios fueron regularmente los "muchachos", aún cuando también registramos la participación de alumnas tanto del grupo de las UVAS y del grupo que se ubican a la entrada del salón. Las acciones de los estudiantes muestran la hostilidad hacia el maestro Roberto.

Así, los episodios de relajo abarcaron un amplio espectro que pueden ubicarse en las modalidades descritas anteriormente, pero que se caracterizaron por la expresión de hostilidad hacia el maestro

Al inicio de la clase, el maestro ve el amontonamiento de sillas en el centro del aula y les pide que alineen correctamente las sillas, "sin hacer ruido". Los alumnos se levantan y avientan las sillas haciendo bastante ruido. El maestro felicita a Federico por alzar la silla sin hacer ruido. Evelyn, sentada al frente cerca de la entrada, arrastra su silla haciendo bastante ruido y mirando de frente al profesor que la mira y mueve su cabeza desaprobando su acción y dice: "Yo estoy dando todo de mí por entenderlos" y habla de la necesidad de tener un ambiente agradable, mientras los alumnos escuchan en silencio

3º D 7-IX-98

La transgresión de la normatividad por parte del grupo, llegar tarde, hacer bromas faltando al respeto a sus compañeros, tirar basura en el salón, apareció como una constante en las observaciones en el aula y en las cuales se identificaron como actitudes de burla hacia el maestro.

La clase inicia retrasada con 20 minutos porque los alumnos llegan retrasados y con tono de preocupación el maestro les dice que si no entienden por las buenas, entonces les va a bajar puntos de su calificación "No podemos pasarnos toda la clase en puro relaxo Yo les ooy un tiempo para el relaxo, pero no se pueden pasar todo el tiempo en el relaxo". Les dice que tienen que cambiar y mantiene el tono de regaño/reproche El grupo permanece en silencio, Federico comenta en voz baja con Iván y voltean a ver con recelo al maestro. Alejandra y Yocelyn avientan la puerta pidiendo permiso para entrar El maestro con un gesto de desaprobación se lleva las manos a la cara y guarda silencio siguiéndolas con la mirada hasta el lugar donde se sientan. Miguel Angel se ríe a carcajadas mientras el grupo solamente se ríe 3º D 2i-IX-98.

Aunado a lo anterior, las actitudes de burla al maestro Roberto no fueron exclusivas de los varones sino también algunas alumnas participaron en este tipo de episodios

El maestro parece percatarse de que el grupo de "los muchachos" no leyeron el tema de Historia de la Contabilidad y tampoco atienden a la clase Voltea a mirar a Julio César que está escribiendo con la cabeza casi pegada a la paleta de su silla y le pide que le nombre a un Contador citado en el texto, éste responde: "No sé", enseguida pregunta a Federico, Beni y a Iván, quiénes también responden que no saben tan sólo moviendo la cabeza El maestro insiste y dice: "Yo sé que las mujeres van a responder" y el maestro pregunta "¿Quién sabe?" Berenice levanta la mano y dice "Yo" y el maestro le dice "Adelante" Berenice dice "Yo no sé tampoco" Los muchachos hacen exclamaciones de burla mientras que el maestro mueve su cabeza con un gesto de resignación y una sonrisa triste. 3º D 5-X-98

La negativa y rechazo de " los muchachos" a las demandas y exigencias escolares del maestro en el aula, muestra, por un lado, su postura ante el saber y, por otro, una actitud manifiesta de burla al docente

¿Cómo explicar la recurrencia de este tipo de agresiones hacia el maestro? Podemos identificar en estos episodios que, detrás de la broma, burla o intento de

diculización al maestro, se mostraban actitudes de hostilidad y agresión que, a decir de algunos estudiantes, representaban, en su conjunto, una forma de respuesta a las agresiones y humillaciones del maestro. Las entrevistas con algunos estudiantes dan cuenta de cómo se originaron las relaciones conflictivas con el maestro Roberto

*Julio:* Me acuerdo que en la primera clase yo estaba arreglando mis papeles de la beca, llegué quince minutos tarde y ya no me dejó entrar, me asomé y todos estaban como "ciscados". Muchas veces el maestro se ve buena onda, puede estar tranquilo, pero ese día que me asome, mis amigos estaban así como nerviosos, no sé algo raro. Como que ese maestro nos llegó a poner más presionados en su materia y más adelante se puso a decirnos de cosas y por eso el grupo empezó a decaer en esa materia.

En una entrevista colectiva con Berenice, Yocelyn y Alejandra -integrantes de las UVAS- dan cuenta de los motivos de conflicto que se produjeron con el maestro. Uno de los aspectos más significativos enfatiza el estilo de trabajo del profesor Roberto

*Yocelyn.* Cuando el maestro nos empezó a dar clase como que era muy gritón, nos desesperaba y aparte, él se desesperaba muy rápido, como que {Agrega Alejandra} chocábamos y pues siempre se la pasaba diciéndonos cosas, regañándonos y nosotros también por lo mismo, si éramos flojos poraue tampoco hacíamos los ejercicios no, pero a veces no le entendíamos y si le decíamos que nos explicara y no nos explicaba {Agrega Berenice} Como veía que nosotros no poníamos de nuestra parte y es que también de tanto que nos estuvo dice y dice pues si como que se nos hacía aburrida la clase, como que llegaba el maestro y decíamos {haciendo un gesto de fastidio} "¡Ay no!"

El uso reiterado del dictado como estrategia de enseñanza y de control grupal por parte del maestro producía malestar en los estudiantes quienes aprovechaban la oportunidad para echar relajo.

Alejandra dice: ¡ Es que cuando dictaba no dejaba ni respirar (se ríen las tres) Es que dicta muy rápido, le decíamos que nos esperara y decía que por eso debíamos poner atención y ya empezaba con su sermón y pus no si no teníamos la nota obviamente que íbamos a reprobar. Por eso cuando calificaba pues era el único momento en que se prestaba a, nos poníamos a platicar y a echar relajo

En los registros aparecen en forma regular los episodios en los cuales el maestro hace señalamientos acerca de la falta de limpieza en el aula y que puede interpretarse como una actitud grupal de no tomar en cuenta el cumplimiento de la normatividad. La versión de Héctor sobre tales episodios es la siguiente

R: Otro de los motivos de enojo del maestro era que el salón estaba muy sucio y en una ocasión los regañó bastante molesto

Héctor: Si me acuerdo porque ya van varias veces que nos dice que por qué traemos comida, que por qué tiramos refresco, que el salón está muy sucio. En algunas ocasiones llega a ver quién está con su refresco, sus tortas, sus papitas. Un día que nos regañó fue porque Beni había tirado refresco y no había limpiado y creo que nadie le hizo caso de que fueran a avisar que limpiaran y el maestro nos dijo ¿qué les parece si sus papás vienen para ver dónde están estudiando sus hijos? Pero muchas veces no somos nosotros (los que ensucian el salón), son los de la mañana. Simplemente como hay chicles pegados (en el piso), como así negro o tiraron agua y se hace como lodo y eso es lo que al maestro le molesta y nos echa la culpa

La práctica recurrente de regaños en público por faltar a clase, no cumplir con las tareas escolares así como los señalamientos de su falta de interés en la materia de Contabilidad, paulatinamente fue produciendo en el grupo un rechazo a la actitud del maestro que se expresó en una práctica de burlas y juegos que era una demostración de hostilidad e incluso de agresión colectiva al maestro como se describe en los episodios anteriores y se corrobora en las entrevistas con algunos estudiantes

R: Cuando el maestro daba su clase, muchos de ustedes no le hacía caso o se ponían a platicar

Julio: Es que muchas veces su clase era la última y ya se nos hacía un poco fastidioso, nos tocaba dos horas y simplemente no queríamos poner atención o nos poníamos a platicar o no hacíamos nada o hacíamos otras cosas pero no de su materia.

R: En varios de mis registros aparecen actitudes de algunos alumnos y alumnas de burla hacia el maestro ¿qué piensas de ello?

Julio: Simplemente ya ellos como les caía gordo, se empezaban a burlar, a desquitarse, pero también mis amigos Iván Federico e Israel echan relajo en el salón y por eso el maestro se enoja, inclusive el maestro llegó a sancionarlos, a sacarlos, ¿No se acuerda que corrió a Efraín? También corrió a Ricardo y pus el grupo se sacó de onda. Muy pocas veces, ponemos atención nosotros porque nosotros somos los más relajientos, y las muchachas son menos relajientas ¿por qué? Porque están hasta adelante y el maestro las puede ver y muchas veces no ponemos atención cuando el maestro se porta payaso, como que quiere echar relajo con el grupo, llega luego, luego sangrón o algo así y nuestra apatía con él, por eso yo creo que se enoja

Yocelyn: Usted se daba cuenta de que era bien grifón, y cómo dictaba bien rápido. Tu le decías que te repitiera las cosas y no. "Ya no", que quien sabe qué y no pues a nosotros también luego nos chocaba.

R: ¿Entonces eso lo hacían para desquitarse?

En ocasiones (complementa Alejandra): No en ocasiones, casi siempre porque hasta llegamos a comentárselo a otro maestro, que teníamos problemas con ese maestro. De que nosotros de plano ya no lo queríamos y queríamos que lo cambiaran por otro maestro

(Vuelve a hablar Yoselín): También el maestro decía que no, que ya iba a renunciar a nuestro grupo

El malestar del grupo con el maestro los llevó a platicar entre sí y a definir una postura colectiva y puede ser considerada como una de las expresiones de identidad colectiva como miembros del grupo 3° D en la materia de Contabilidad I que se imponía a las particularidades de su identidad individual. La interpretación de uno de los muchachos, Julio Cesar, coincide con la visión de las UVAS y

demás, incorpora a su versión la "valoración negativa" que el maestro tiene del grupo al compararlos con estudiantes de escuelas particulares.

Inclusive tuvimos problemas con ese maestro porque nos empezaba a decir cosas, de que no sabíamos nada, que los de escuelas de paga sabían más que nosotros y por eso en el grupo nos pusimos de acuerdo en ese momento y nosotros nos molestamos y pedimos su cambio

R: ¿Platicaron alguna vez con el maestro?

Julio: No, simplemente entre el grupo platicamos de por qué nos dice esto

R: ¿Qué fue lo que platicaron?

J: Comentamos que ese maestro lo que buscaba, una parte decía que era para apoyarnos en esa materia, pero otros decían que no, que lo que quería ese maestro era bajarnos la moral a muchos de nosotros no a todos sino algunos, por eso al grupo no le cae bien ese maestro. Habían algunos que decían que lo mejor era hablar con el maestro y decirle que por qué era así con el grupo y los muchachos decían que teníamos que cambiarlo de nuestro salón

La estrategia de recurrir a otro maestro representó una muestra de la intensidad de la presión a que se sentía sometido el grupo y la petición de cambio de maestro como la alternativa para terminar con su problema. Además la intervención del asesor del grupo contribuyó a la reflexión de sí del grupo, a cuestionar su actitud ante el maestro, hacia el aprendizaje y, principalmente a encontrarle un sentido diferente a los actos del maestro hacia el grupo.

Berenice: Nosotros también le comentamos al maestro Francisco de métodos (de Investigación) porque nos dijo que iba a ser nuestro asesor, y nos dijo que cuando fuéramos problemas le dijéramos y pus ya hablamos con él y creo que él habló con el maestro.

R: ¿Eso fue al principio del semestre?

B: No, ya cuando iba a terminar el semestre y fue cuando nos dijeron. "ya no podemos hacer nada porque ya van acabar el semestre".

Julio: . Hablamos con el maestro Francisco y nos dijo "No se preocupen, ustedes échenle ganas y que no les vea esa apatía, que vea que si les importa su clase, porque si no él va a empezar más y más y no los va a soltar".

Julia: El maestro Francisco platico mucho con nosotros, nos hizo ver que el problema no era el maestro. Que el maestro nos aguantaba mucho y pus la verdad es que si echamos mucho relajo con él. Por eso ya decidimos todo el grupo estudiar esa materia, echarle ganas y hasta ahorita ya la llevamos bien con ese maestro

B. Ahora como que tomamos más en serio lo que nos dice, ya lo reflexionamos más decimos. "No, pus si tiene razón lo que nos dice y ya lo tomamos más en serio"

(complementa Alejandra) Además como ya lo hemos dicho. Al maestro si le interesamos, como grupo, como alumnos

Hasta aquí, podemos decir que se ha escuchado la voz de los estudiantes sobre los acontecimientos que se produjeron en el desarrollo del curso de Contabilidad I. Ahora podemos preguntarnos ¿Cuál es la percepción del maestro sobre los estudiantes? ¿Cómo interpreta las acciones del grupo?

## **2.219 LOS ESTUDIANTES EN EL AULA: LA VISIÓN DEL MAESTRO.**

Uno de los aspectos centrales de la visión de los maestros reside en su explicación sobre el comportamiento del grupo centrada en la "edad" de los estudiantes y en la transición de un nivel educativo a otro. En su descripción, hace una valoración positiva del grupo, pese a los múltiples episodios de relajo que se describieron anteriormente y a las muestras constantes de incumplimiento con las actividades escolares asignadas. El maestro Roberto caracterizó al grupo de 3er semestre del modo siguiente.

R. ¿Cuál es tú opinión del grupo?

E. En sí yo creo que como todos los grupos. Cuando los tomas por primera vez y vienen de primer año de que ingresan a una escuela donde se empiezan a liberar, ya no tienen tanto el yugo de la secundaria, que el prefecto.

"¡Métete!" o, inclusive, ellos empiezan a conocerse más, empiezan a tener más amigos, a relacionarse y después del 1er año, se sienten liberados, ya en pocas ocasiones los meten (al salón) ya no traen el uniforme. Después de ese primer año todavía quieren seguir con la dinámica del relajo que encontraron al principio.

R. ¿Qué diferencias ves en este grupo en relación a otros que has tenido?

E. Me parece un buen grupo, inclusive he tenido suerte, sólo he tenido uno o dos grupos pero pésimos ¿no? Realmente es un buen grupo, es maleable en cuanto a hacerlos trabajar de la manera en que tu consideras que puedes sacar mayor provecho.

Las exigencias de carácter académico, el cumplimiento con la normatividad y la práctica reiterada de los ejercicios que exigía la materia, en su conjunto, jugaron un papel significativo en la explicación del maestro sobre las dificultades que tuvieron los estudiantes para cumplir con su materia aunadas a su permanente disposición para el relajo.

En 3er semestre sintieron el cambio de la disciplina y por ello cierto rechazo por la exigencia que tal vez no les hicieron antes. Además, en la materia técnica (como lo es Contabilidad) ya van encontrando cosas del campo laboral que si les ayuda mucho esa materia, pero se nota que tienen un rechazo a estudiar y el joven se distrae fácilmente y este tipo de materias si requieren un poquito de concentración. Al principio si sienten el cambio pues ellos la ven como los números que siempre los aterran ¿no?, a la mayoría.. Las reglas del juego también les caen de peso porque les digo "Bueno, vamos a estar aquí, ¿saben qué? Estas son las reglas, eso si deben quedar claras", aunque siempre tienes que variar porque siempre tienen actitudes muy difíciles. Lo que fue más laborioso para que empezaran a trabajar.

Aunado a lo anterior, en su interpretación, aparece la visión del y la adolescente cuyos intereses y preocupaciones están centrados predominantemente en sí mismos lo que entra en contradicción con las exigencias escolares.

Para los estudiantes una materia técnica como lo es Contabilidad no es lo que están buscando, ya que están en una etapa en que empiezan a encontrarse ellos mismos, están buscando ¿no? Entonces, por todos esos factores de que empiezan a tener novia o novio se empiezan a interesar por ese muchacho, muchacha, la moda, que se cuelgan todas esas cosas, pero eso es muy comprensible porque uno lo hizo, lo vivió, pero están más pendientes a lo nuevo, la novedad la moda, al héroe de la tv, al rockero, al músico, a todo aquello que les hace la vida más bonita, más agradable, no sé, están tratando de buscar su identidad a través de otras personas, entonces muy fácilmente se distraen, están pensando, a lo mejor te están viendo (en clase), pero están pensando en la novia o inclusive en el problema familiar que también se da ¿no?

En la mirada del maestro Roberto sobre los estudiantes es posible visualizar una percepción del adolescente como un ser conflictuado en busca de un nuevo ser YO que le sirve para explicar tanto los comportamientos en clase como sus prácticas sociales orientadas al relaxo. Esta percepción de los estudiantes, permite entender que el maestro suponga que su labor escolar no se agote en la transmisión de conocimientos sino que, a partir de su propia experiencia, estime necesario asumir un papel de "orientador", pese a que en ningún momento los estudiantes le solicitaron que desempeñara dicha función.

No puedo evitar ir más allá de lo académico y sugerirles. "Miren muchachos ¡hagan esto! o lo otro" Yo creo que nosotros estamos creando algo como la problemática que vivimos, la violencia, la corrupción que sale en la tele, que ya no saben ni lo que quieren, de ahí el nombre de la generación X que no saben, que es una interrogante, es un algo que tienen que resolver, a veces no saben ni adónde ir. Entonces están como en un marasmo, perdidos, ¿no? Ya no saben cuáles son los valores positivos. Si se los dices a lo mejor piensan que los estás engañando o ya tienen la desconfianza.

Lo anterior no significa que el maestro tuviera una percepción homogénea de los estudiantes sino que su mirada evaluativa se enfocaba a destacar la problemática de esa etapa del desarrollo psicológico. Es desde esta perspectiva que el maestro

Explica las diferencias entre los estudiantes, de su nivel de aprovechamiento escolar, de sus actitudes de madurez personal que muestran en el aula, tanto en sus relaciones interpersonales como en la relación con el docente. Así, el grupo de las UVAS aparece como uno de los polos de ser estudiante.

De su grupo, Lesli, Sandra, Yoseli y otras se preocupan, son trabajadoras, cumplidas repasan sus apuntes, son ordenadas, hacen sus tareas porque saben que les ayudan mucho para su calificación. Son buen material, viéndolas como alumnas o como un producto que creamos para el trabajo a lo que debemos ver, prepararlas para que tengan armas para defenderse.

En contraparte, el otro grupo de alumnas y los "muchachos" aparecen como el polo opuesto.

R: ¿Y del otro grupo de mujeres?

E. Del otro grupo, se destacan por su ausentismo. Ninguna da una, pues le gusta más andar de relajo afuera, con muchachos de otros grupos, andaban, pues lo normal, ¿no? Es que es obvio. O sea, les cuesta mucho trabajo y más que han faltado y más que reprobaron la materia, andan mal en esa materia, porque han faltado. Eso sí, andan con el nuevo Director proponiéndole mejoras a la escuela, diciéndoles cosas, o sea, les gusta otra cosa.

Bajo esta perspectiva, el comportamiento y actitudes de los estudiantes que expresaron desinterés por aprender, el relajo en clase, las bajas calificaciones, adquieren un mayor significado por su vinculación a sus intereses personales, que es -de acuerdo a la interpretación del maestro- lo propio de los estudiantes en esta etapa de su vida. El relajo, las burlas a sus compañeros, más que faltas de respeto a su persona, son visualizadas como "retos" que los estudiantes se imponen a sí mismos en virtud de lo que significa para ellos desafiar a la autoridad del maestro.

..Siempre, el que no te conozcan bien, bueno, tu manera de trabajar y la familia que te haces de que: "Este es un maestro bien exigente y no sé que" y

hay, inclusive, un cierto temor o miedo y rechazo ¿no? Como la rebelión de que: "¡A nosotros no nos la va a hacer" Queremos sobresalir a toda costa, queremos ser aceptados, y por eso hacemos muchas cosas, queremos llamar la atención. De una forma u otra, estridentemente, así con la patineta y "Lo voy a hacer con el profesor más exigente y a ver que hace"

No obstante, en su narración, el maestro Roberto admite su papel protagónico en la existencia de conflictos con el grupo vinculados a la producción del relajo y al desbordamiento de los límites de su tolerancia. En su discurso se puede apreciar una actitud justificatoria de las acciones de los estudiantes, como una forma de reacción a sus explosiones emocionales, que muestran la dificultad de la tarea docente con este grupo.

Nosotros también tenemos arrebatos, nos enojamos, porque uno dice, "¡Qué onda! Soy maestro, no niñera. Así que yo estoy dando la clase así es que ¡atiéndanla!". A los muchachos lo que no les cuesta, lo hacen fiesta. No sabemos, porque yo también lo viví, no sabemos en el momento qué es lo bueno para nosotros o que esto tal vez nos puede servir para el futuro.

En la interpretación del maestro sobre los conflictos con los estudiantes es posible identificar su malestar, por un lado, por la falta de interés del grupo en su clase que, para la Carrera de Administración, es un área de conocimientos indispensable. El episodio sobre la calificación de los exámenes del segundo período parcial lo describe así:

E. Me acuerdo que ese día, antes de llegar al salón me encontré a algunos de los muchachos en el patio y me preguntaron que cómo habían salido, les dije que en la clase nos veíamos y dijeron que seguramente todos habían pasado. En el salón me reía de recordar lo que me habían dicho y de que todos habían salido mal. Bueno, no todos, Anaya (Yoshio), Yadira, Lesli, y creo que Héctor era los únicos que habían pasado. Estaba enojado porque les decía "tienen esa facilidad de que tienen tiempo y no lo hacen y, de plano me molestó muchísimo. Yo creo que es un problema de formación. Porque yo los

aguantaba: les das la facilidad, les das la mano y se toman el pie, eso si me hizo enojar.

Por otro lado, otro de los motivos de conflicto era la actitud del grupo de "ignorar sus sugerencias" acerca de la necesidad de tener un salón limpio y la falta de significación que para los estudiantes tenía la limpieza del aula. El episodio del estallido emocional lo recuerda así.

El coraje de ese día es que bueno la clase me tocaba después del receso y se tardaban más de media hora para entrar. Es más les daba 5 minutos más para que terminaran de comer, porque yo sé lo que es llegar y no traer nada en el estómago y comer aprisa es más feo, no disfrutar ¿no? Hablando con ellos y es feo que ellos no lo tomen en cuenta y que suban y ensucien el salón y que tomen el refresco y que aparte lo firen y que dejen el salón como muladar

La narración del maestro se caracteriza por darle sentido a las acciones y actitudes de los estudiantes, basado en su experiencia personal de estudiante de bachillerato, su experiencia como docente del plantel y, principalmente en su visión de lo que son los adolescentes en la escuela", en donde la relación maestro-alumno que tiene como base el conocimiento recíproco permite un trabajo escolar adecuado y una buena relación interpersonal. De este modo, en la narración del maestro es posible entender el cambio en la actitud de los estudiantes casi al final del curso tanto en su interés por la materia como en sus relaciones con los muchachos y con las alumnas faltistas. La reprobación de la mayoría de las alumnas del grupo que se sienta cerca de la entrada del salón lo lleva a la siguiente reflexión

Antes decía "Ay que flojas muchachas" nada más andan en el relajo. Pero no lo vemos (la importancia de la escuela) porque tenemos ese divino tesoro de la juventud, que andamos de aquí para allá y no nos encontramos. Pero también tienes que acercarte porque sino no se acercan y tal vez se pueda recuperar una o dos de esas gentes y ya lo están haciendo y ya que les interese ya es ganancia ¿no? Y no a la mera hora ahorita ya están a tiempo y ya que se preocupen por los exámenes de regularización ya están formando

consciencia de su educación, llámese por miedo a que repruebe y ya no tener nada, quedarte sin escuela en estos momentos para el joven es muy frustrante. Ahora trabajan mejor, ya nos conocemos, yo creo que era eso. Conforme fuimos avanzando, fuimos trabajando mejor.

## **2.110 LA CULTURA DEL AULA EN EL C-56**

La geografía en el aula nos permite visualizar no solamente la distribución de los estudiantes en el espacio sino principalmente su participación en la diversidad de prácticas sociales que se producen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, en cierto sentido, definen su postura particular como estudiante del plantel. La notable diferencia genérica en ambos grupos sobre la apropiación del espacio áulico parece reproducir las figuras estereotipadas que caracterizan a hombres y mujeres en otros niveles escolares. Así, aunque en el grupo de Administración las UVAS asumen el papel de estudiantes que cumplen con la normatividad, salvo el caso de Berenice quien formó parte de diversos episodios de relajó junto con los muchachos, en el otro grupo de alumnas prevaleció una actitud de moverse en el límite del cumplimiento de la normatividad escolar. Así, la geografía del aula puede ser entendida como uno de los elementos de la cultura local que, de acuerdo con Levinson (1991), forma un terreno en el cual los estudiantes experimentan el proceso escolar creando significados e identidades que sirven para mediar sus relaciones con maestros y padres. Además, en el proceso de apropiación del espacio, los estudiantes desarrollan una estructura informal al interior de la estructura institucional formal de la escuela, lo que supone compromisos, modos de relación y marcos de referencia que pueden llegar a ejercer una fuerte influencia sobre el desempeño académico y las aspiraciones de los estudiantes. Ocupar un espacio en el aula implica no solamente ubicarse dentro del ámbito escolar sino, principalmente, formar parte de una práctica colectiva regular que puede considerarse como una forma cultural específica que expresa nítidamente el tipo de identidad social que los estudiantes construyeron en el C-56. Cornejo (1994) al dar cuenta de la estrategia de los estudiantes en el salón de clases señala que la

formación de grupos al interior del salón de clases no sólo responde a intereses académicos, sino que también comprende aspectos de carácter personal, intereses económicos y hasta de tipo político. Suárez (1998) afirma que el concepto que se tiene de sí mismo deriva en gran medida de las relaciones que se tienen en los grupos de pertenencia, de la inclusión en aquello que consideramos importante o necesario. El sentimiento de inclusión produce la sensación de ser reconocido y aceptado, lo que fortalece en gran medida nuestra identidad. El grupo es indispensable al adolescente no solo para su aprendizaje social sino también para el desarrollo de su personalidad y para la consciencia que puede tomar de ella. Este planteamiento es consistente con la postura de Postic (1978) acerca de que el alumno construye su identidad, su imagen escolar bajo la mirada del maestro y sus compañeros donde en esta afirmación destaca el carácter social e interactivo de la identidad, reconociendo el papel activo del sujeto en el proceso constructivo, pero a la vez se resalta el necesario papel del otro en dicho proceso.

El lugar en el aula también da cuenta de la postura ante el saber escolar en virtud del tipo de participación que se produjo durante el curso que, en alguna medida, caracteriza al grupo de adscripción no solamente en la clase del maestro observado sino que es extensiva a otras materias, a decir de otros profesores y la experiencia de quien esto escribe. Uno de los elementos más importantes de la cotidianidad escolar, como lo plantea Edwards (1990) es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye, por un lado, por el uso de los programas y libros escolares y, por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que realizan tanto docentes como alumnos, en donde adquieren connotación específica, por ejemplo la palabra "dictado" o "examen", o bien los silencios o las miradas de aprobación o reprobación. La escuela es el espacio específico donde este conocimiento, es reconstruido y definido. El conocimiento escolar, como afirma Rockwell (1982) se objetiva en las relaciones prácticas cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir. A su vez, Sandoval (1997) afirma que los alumnos viven experiencias escolares diversas, que pueden apoyar o contrarrestar la apropiación de conocimientos. La organización particular de cada

escuela condiciona en mucho las reglas de las que los alumnos deben apropiarse de las posibilidades de elaborar estrategias a partir de los recursos culturales con que cuentan.

La visualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los campos de conocimiento referentes a las clases bajo observación nos brinda la posibilidad de mirar la vida en el aula del C-56 en donde el primer dato significativo se refiere al papel protagónico que ejerce el profesor en ambos grupos. Lo anterior queda demostrado tanto por las formas de enseñanza utilizadas a lo largo del curso así como en el ejercicio constante de la autoridad de maestro desde el primer día de clases tanto en la presentación del programa escolar como en el establecimiento de las reglas del juego que marca el terreno en donde es posible llevar a cabo los juegos del aprendizaje. Desde esta perspectiva el programa escolar representa una propuesta cultural que no se transmite siempre, ni en todas las escuelas ni en todas las aulas de la misma manera y que adopta su especificidad en los modos diversos de las relaciones maestro alumno.

La repetición como estrategia de enseñanza aparece como la forma dominante de transmisión del saber escolar que se vincula íntimamente con la memorización como la forma principal del aprendizaje aparece como una práctica regular asumida por ambos profesores fundamentada en su experiencia docente. La aplicación de dicha estrategia no toma en consideración las diferencias entre el aprendizaje de una materia (Inglés) que ya se ha trabajado en el ciclo escolar previo y el aprendizaje de un campo de conocimientos (Contabilidad) que se vincula directamente con la formación para el trabajo y con un mayor grado de dificultad para su dominio. Así, el tipo de aprendizaje que se produce en este tipo de estrategia se vincula con elementales formas de conocimiento cuyo fundamento psicológico reside en los procesos de memorización casi del mismo modo en que se produce el saber en el nivel de educación básica. Velázquez (1997) en su estudio sobre el trabajo del niño en el aula plantea que las actividades de enseñanza-aprendizaje se basaban en la recitación (secuencia pregunta-respuestas), dictado, copia del pizarrón. Desde su perspectiva subyace supuesto entre la repetición y el aprendizaje: aprender en la escuela significa

prender a usar los elementos que ahí se encuentran, aprender procedimientos, los alumnos deben saber lo que hay que hacer, saber seguir pistas que el docente da y aplicar las reglas implícitas para la formulación de frases aceptables. En este mismo nivel, Edwards (1990) al analizar las formas del conocimiento que se producen en el aula de una escuela primaria de zona marginada de la ciudad de México se orienta a describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela, como ocurre al ser presentados los conocimientos en clase.

Si bien es cierto que la enseñanza y el aprendizaje del Inglés se rigieron por la regla de la repetición, en modo alguno el curso se caracterizó por la monotonía o el aburrimiento, en virtud de la habilidad del profesor para diversificar las actividades fundadas en la participación del grupo y en el nivel elemental de exigencia académica de la materia. En el caso de la materia de Contabilidad, la repetición adoptó características monótonas e incluso aversivas que se produjeron a lo largo del curso, en gran medida, por la relación conflictiva entre el estilo de enseñanza utilizado por el maestro y la dinámica grupal orientada predominantemente hacia el relajamiento. Además, la complejidad del campo de conocimiento exigía una dedicación mínima de tiempo no solamente para la asistencia a clases sino para la realización de ejercicios y tareas pensados para reforzar las explicaciones en el aula. Aquí, la noción del aprendizaje escolar se vinculó con la forma en que se resolvían tanto los ejercicios en clase como en la presentación de las tareas. Siguiendo con Edwards (1990), en la materia de Contabilidad, el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, no son sólo formas vacías, sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica, contenidos que la escuela transmite. Ahora bien, si partimos del supuesto de que a través de su participación los alumnos objetivan su comprensión de lo que es "conocer" o "aprender", en el caso de la materia de Contabilidad, la participación en clase no necesariamente puede considerarse como una forma de comprensión de dicho campo de conocimientos y este

El planteamiento no solamente se fundamenta en los resultados de las evaluaciones sino en el grado de apropiación de este contenido por parte de los estudiantes. En los registros aparece en forma regular la práctica de copiar las tareas para obtener puntajes para la calificación y que cuando el maestro pasaba al pizarrón a resolver el mismo ejercicio, el alumno no sabía explicar cómo lo había resuelto, lo que evidenciaba que había copiado la tarea.

En el caso de la materia de Inglés, resolver los ejercicios tampoco significaba necesariamente la comprensión de las reglas gramaticales de dicho idioma, sino que se producía, lo que denomina Edwards como conocimiento tópico donde el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término aislado que en utilizar el conocimiento. Nombrar correctamente términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituye un "rito del dato". Aquí, la apropiación del conocimiento consiste en poder recordar y nombrar las partes en un orden determinado. Aquí, el maestro organiza la transmisión del conocimiento a través de las pistas que él va dando a los alumnos, así como de las que éstos le dan al maestro a través de la dinámica de preguntas y respuestas. Es decir el conocimiento se expresa en las preguntas que el maestro les hace, en las respuestas que él mismo da a las preguntas. Sin embargo, lo anterior no significa que el dominio de ambos campos de conocimiento se objetivaran solamente en una repetición de palabras, conceptos así como en la realización mecánica de los ejercicios asignados en ambas materias. Aquí también se produjo otra modalidad del saber escolar llamado por Edwards conocimiento como operación que se trata de la operación en el interior de un sistema de conocimiento. Se presenta referentemente como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos. Esta forma de conocimiento se vincula con los registros de Contabilidad que supone la elaboración de un Estado Contable. Basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto. En el caso de la materia de Contabilidad, la aplicación de una fórmula para la realización de un estado financiero de una empresa. En la materia de Inglés aparece como el dominio de ciertas reglas

matemáticas para la elaboración de enunciados. En ambos casos, la resolución correcta de los ejercicios sea en casa o en el pizarrón eran considerados como indicadores de aprendizaje escolar. El conocimiento se presenta como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten pensar. Conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos.

Las formas de vinculación con el saber constituyen uno de los elementos más significativos en la construcción de los diversos modos de ser estudiante en el aula. Como se documenta en las observaciones, abarca un amplio espectro que, en un extremo, es posible ubicar formas de identidad escolar que se caracterizan por su participación constante y regular en las prácticas sociales marcadas dentro del programa académico de la materia, mientras que, en el otro extremo, las formas de identidad escolar se caracterizan por su participación en prácticas sociales dentro del aula que guardan muy poca relación con el saber escolar. En el caso del grupo de Administración, la trayectoria escolar de Yoshio, Héctor y Leslie representan formas de identidad que, por su excepcionalidad en el contexto escolar del C-56, destacaban como buenos estudiantes, no solamente por su cumplimiento con las demandas del maestro sino, además, por su implicación con el campo del saber, es decir que su interés por el conocimiento de Contabilidad se expresaba en su amplia disposición para ayudar a sus compañeros a resolver las dudas y los ejercicios que asignaba el maestro. Al respecto Finn (1989) plantea que la idea de que los buenos alumnos se identifican con la escuela se ha explicado por términos como: involucración, compromiso, apego, vincularse y, por lo contrario se habla de alienación y apartarse. Los alumnos que en este momento ya se identificaban con la escuela han desarrollado una concepción internalizada de pertenencia: que son parte de la escuela y que la escuela constituye una parte importante de su propia experiencia. Unido a lo anterior, Pieke (1991) destaca el papel de la agencia humana, para la comprensión de la conducta en el salón de clases que destaca la participación del estudiante en la construcción identitaria en el aula. Por el contrario, la forma de identidad escolar predominante en los grupos observados era expresada, en gran medida, en la poca vinculación con el saber escolar y su participación en el aula

se orientaba principalmente hacia el desarrollo de diversas prácticas grupales tendientes al manejo de los límites permisibles para mantenerse en el sistema escolarizado. Al respecto, Sandoval (1997) plantea que la investigación educativa ha mostrado las diferentes formas de apropiación del conocimiento que se da por parte de los alumnos y las diversas estrategias de sobrevivencia que desarrollan para desenvolverse en el ámbito escolar, echando mano de distintos recursos culturales de su entorno y apropiándose de reglas del juego escolar, que al mismo tiempo constituyen una dinámica cultural específica. Por su parte, Suárez (1998) al analizar las expresiones afectivas de adolescentes de secundaria plantea que los estilos de relación dentro del contexto del aula están definidos por las actividades que se realizan, las relaciones interpersonales establecidas, las expectativas de cada rol, la rigidez o flexibilidad de los límites determinados por los participantes, las características culturales de cada integrante. Los modos de relación no siguen un patrón estandar, las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos funcionan de manera flexibles, su proceder no es el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas, los sujetos más bien interpretan y ubican los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta

Los alumnos juegan con los límites -asistencia y reprobación- y desarrollan estrategias para mantenerse en el curso; por ello es comprensible que estudiantes como Israel, María, Evelyn, entre otros, participen en prácticas sociales tales como la presentación de comprobantes de justificación de faltas para no quedarse sin derecho a presentar exámenes, la negociación con el maestro de la entrega de tareas y ejercicios en fecha posterior a la asignada, copiando las tareas de sus compañeros sin preocuparse demasiado de entender los conocimientos de la materia. En este contexto de enseñanza-aprendizaje en el aula también identificamos prácticas de negociación entre maestro y alumnos que se tradujeron en juegos de simulación como una estrategia para sobrevivir en el D-56. Es el caso de los estudiantes que al haber obtenido calificaciones reprobatorias en los primeros dos periodos de evaluación pidieron al maestro actividades y tareas adicionales que les permitiera mantener sus posibilidades de acreditar la materia en el curso ordinario estableciendo un compromiso personal

de cambio de actitud hacia su clase no faltar, no llegar tarde, no echar relajo en clase, pasar al pizarrón y entregar a tiempo las tareas. Simultáneamente, la recuperación del maestro porque los alumnos pasen la materia -en virtud del alto índice de reprobación en los exámenes parciales- se vincula con la implicación que trae consigo poner en duda el prestigio social de ser considerado un maestro reprobón. Así, como se documenta en los registros, la exigencia del maestro de que se aprendan lo que va a venir en el examen puede ser considerado como un juego de simulación en las prácticas escolares. Así, siguiendo a Sandoval (1997), las calificaciones en la escuela adoptan diversos significados para los sujetos centrales del proceso educativo. Para los maestros representan la posibilidad de mantener la disciplina y el control del grupo; situación vital en tanto que como trabajador está sujeto a múltiples presiones y requiere construir estrategias que le permitan resolver su trabajo de la manera más satisfactoria posible. Para los alumnos, las calificaciones son la posibilidad de permanecer en el sistema escolar para ello aprenden las reglas necesarias para mantener el equilibrio entre sus propios intereses y las exigencias escolares.

Uno de los significados compartidos que dan sentido a esta forma de identidad escolar caracterizada por moverse en los límites institucionales para mantenerse dentro del sistema escolarizado se vincula con el rechazo a la figura del "ñoño", que se refiere al tipo de estudiante que se sujeta al orden institucional y se esfuerza por cumplir con los requerimientos escolares. Esta forma de ser estudiante en el C-56 -descrita también en las narraciones de nuestros informantes- puede vincularse con una cultura local constituida por una diversidad de prácticas sociales en las que la participación del estudiante puede ser entendida como una de las formas de co-construcción de la cultura del plantel. En las narraciones se describe que la figura del estudiante que goza de reconocimiento y prestigio social ante la comunidad estudiantil es aquella que se caracteriza por no estudiar para no ser objeto de burla del grupo, no entrar regularmente a clase, pero que tiene la "sagacidad" para no salirse del reglamento. Lo anterior nos ayuda a comprender la amplia participación de los

estudiantes en este tipo de práctica social que conforma la cultura del relajo en el  
-56

Podemos tomar como punto de partida que el relajo como una práctica común de la cultura estudiantil que en el aula se refiere a un conjunto de prácticas sociales que se producen en el transcurso de las clases donde se expresan no solamente las posturas ante el saber escolar sino también las expresiones personales de los adolescentes. Podemos tomar el planteamiento de Willis (1993) acerca de que la escuela es el sitio donde están sujetos a una construcción ideológica particular y la forma cultural de "echar relajo" es un aspecto de su producción cultural en respuesta a esta construcción. En la literatura encontramos diversos estudios en torno al relajo que enfatizan el papel activo del estudiante en la producción de estas formas culturales al interior del aula. Así, Walker y Adelman (1978) señalan que los salones de clase son lugares en donde se producen formas de conversación ricas en significados a veces confusas y repletas de contradicciones que, en modo alguno, se sujetan a un esquema de comunicación fluida e ininterrumpida en donde sólo el profesor habla y los alumnos escuchan. Muchos autores enfatizan la importancia que tiene en ese contexto de comunicación las bromas o el humor que utilizan el maestro y sus alumnos como parte de un sistema de significados compartidos. El relajo en el aula, como una de las formas culturales predominantes en nuestros registros constituye una de las maneras en que los estudiantes como sujetos activos participan en la construcción de las clases en el C-56. Al estudiar la comunicación de los mexicanos, Eisenberg (1989) destaca la importancia que las relaciones interpersonales tienen para nosotros y que un aspecto vital de estas relaciones es la comunicación humorística y los juegos interverbales. Aunado a ello, como lo plantea Saucedo (1999) las formas de construir el relajo dentro del aula también nos remiten a maneras de estar en la escuela siendo hombres o mujeres así como a las formas de apropiación del espacio, estilos de relación social y hasta modos de relación con el conocimiento.

Los estudios citados parten del cuestionamiento de la noción del relajo como una forma de disrupción del orden en el aula y enfatizan que, por el

Por el contrario, éste forma parte sustancial de la clase, particularmente en escuelas de secundaria y bachillerato, donde de acuerdo al estudio etnográfico de Saucedo (1998) el relajo constituye un comportamiento fundamental en las relaciones sociales de los adolescentes en un CONALEP. Podemos afirmar que existe una constante similitud entre los datos sobre este tópico de dicha investigación con los hallazgos en el C-56, en virtud de la diferenciación genérica que establece en las modalidades del relajo que producen hombres y mujeres. Así, es evidente la disponibilidad del relajo masculino que se comparte en interacciones abiertas y que adopta un carácter festivo y vigoroso aprovechando cualquier oportunidad para manifestarse. No está por demás indicar que estas expresiones masculinas del relajo en el aula se mueven en los límites permisibles establecidos por el maestro que son variables y si bien es cierto, como plantea Saucedo (1999) la diversión en clase para aligerar la carga de la clase representa una de las significaciones principales de las acciones de los varones, también está presente la demostración de audacia y de reto a los límites que fija la autoridad. Asumir el papel activo de promista supone destrezas que, siguiendo con Saucedo (1997), para armar el relajo en el aula se requiere de agilidad mental y discursiva para hacer que un comentario llegue a ser chistoso para el grupo y para el maestro incluyendo a las mujeres cuando se trata de un grupo mixto. No obstante, provocar la risa del grupo tomando como objeto, la equivocación de algún estudiante, el regaño del profesor, las expresiones de sensibilidad femenina como la ternura, la vestimenta o alguna cualidad física, no necesariamente se circunscribe a la práctica social del juego en el aula aunque esto no signifique el desconocimiento de que en la cultura del relajo, el ludismo de los adolescentes es un fuerte componente de este tipo de prácticas. La burla constituye uno de los elementos más importantes de la cultura masculina en la que los jóvenes se hacen presentes en el aula y donde ponen en juego uno de los valores principales de esta cultura que es el de resistir a las Burlas del grupo, es decir, aguantarse como hombre. Lo anterior puede suscitar dudas sobre el planteamiento de Erickson (1993) de que la burla de aquellos que se equivocan en clase es una práctica grupal espontánea. Para Saucedo (1997) Burlarse -en caso de equivocación- supone una atención muy fina sobre su

participación para detectar en qué momento es evidente la respuesta incorrecta y también observar a los demás para darse cuenta de que comparten la burla. Además, la participación del grupo en las prácticas del relajo supone compartir elementos de lenguaje no verbal -miradas, posturas, gesticulaciones que, como Miller (1989) plantea la participación en este tipo de juegos sociales requiere un fuerte trabajo metacomunicativo en virtud de que constantemente hay que estar interpretando dichos elementos no verbales.

La cultura del relajo en el C-56 contiene un fuerte componente de sexualidad en las prácticas locales de los varones que se expresa no solamente en los juegos de lenguaje como el manejo del doble sentido -albur- sino también en juegos de contacto físico como la simulación de penetración entre los muchachos, principalmente del grupo de 1er semestre. De nueva cuenta, tratar de pasarle al otro, sea en el juego verbal del albur o en el juego sexual es parte de la dinámica de competencia inherente a una forma de relación masculina. Los juegos del cortejo adoptan una forma bizarra dado lo grotesco en que los varones expresan su interés por sus compañeras de grupo. El carácter visible de las acciones de los jóvenes conforma la cualidad de este tipo de prácticas donde la resistencia sin queja y no rajarse, prevalecen como valores de la cultura masculina que como plantea Tannen (1990) representa formas de negociación para mantener un estatus en un orden social jerárquico.

Una de las creencias compartidas en el C-56 en torno al comportamiento del relajo de los adolescentes está fundamentada en la idea de la inmadurez. De hecho, en las narraciones que dan cuenta de las diferencias de edad en los estudiantes de generaciones anteriores aparece la misma creencia que adopta un sentido justificatorio cuando los estudiantes de mayor edad visualizan a sus compañeros identificándose con ellos cuando tenían su edad. Esta interpretación es compartida por los estudiantes que dan el estatus de "niños que quieren seguir jugando" a sus compañeros que participan activamente en el relajo y, por los maestros que, incluso adoptan una actitud comprensiva en virtud de considerar a la adolescencia como *"una etapa por la que todos pasamos, por lo que hay que entender a los muchachos"*. Esta interpretación, incluso, es asumida en estudios

en el nivel de secundaria. Como plantea Sandoval (1997) las inquietudes naturales de su edad, al no ser consideradas en el ámbito escolar, buscan espacios de recreación que conforman, al mismo tiempo un mundo aparte de los docentes, aunque se desarrollen en el mismo espacio: la escuela. Arrastrar las sillas, pelearse en el aula, aventarse objetos son comportamientos que en los estudios de Everhart (1983) y Levinson (1983) caracterizan a los estudiantes de secundaria y que en el contexto del bachillerato son considerados como juegos infantiles. De este modo, se produce una interpretación circular que da cuenta de este modo de estar en las aulas del C-56 ser adolescente significa ser inmaduro que por lo mismo no estudia, soamente le interesa echar relajo en el salón de clases, y como consecuencia de ello, puede ser suspendido o expulsado de la clase o reprobar quedando a un paso de la deserción. A este tipo de interpretación es necesario cuestionar tanto su linealidad como la suposición de que la edad es determinante del comportamiento. Lo anterior nos ayuda a ofrecer una visión alternativa a la interpretación basada en la edad que considera al estudiante como un sujeto con capacidad de voluntad y decisión para orientar sus acciones en la escuela hacia aquellas prácticas de la cultura juvenil que responde a sus intereses personales que adoptan una mayor significación que la propuesta escolar ante la cual desarrolla diversas estrategias que el propio contexto del C-56 le proporciona para mantenerse dentro del sistema escolarizado.

Las expresiones de relajo femenino, por el contrario no son muy visibles y se producen generalmente en el transcurso de la clase en esferas de interacción casi siempre restringidas al grupo de amistad o al equipo de trabajo. El bullicio y la plática en pequeños grupos son formas del relajo en el aula que el maestro sanciona o corta de tajo solamente por su alta intensidad y frecuencia. Aquí, las bromas no se comparten con el grupo en general, sino que tienen un sentido más personalizado que se expresa únicamente en su grupo de adscripción en el aula. El estilo de relajo de las chicas, de acuerdo con Tannen (1990), comporta elementos de su cultura de género orientados a construir el mundo de la intimidad femenina y que, en virtud de que no deriva en desorden pudiera no ser considerado como relajo. No obstante, no atender a la clase, platicar con su grupo

pararse de su lugar sin motivo son comportamientos fuera de las normas aunque no sancionables por el maestro. La participación de algunas mujeres en las formas del relajo masculino expresa una ruptura con esa visión que marca tajantemente las diferencias genéricas en este campo, a la vez que pueden interpretarse como formas de integración grupal en el C-56 donde, en alguna medida, emergen modos de ser alumna no sujetos a las prescripciones de los roles genéricos. En los registros aparece el maestro no solamente como la autoridad que establece los límites de las prácticas de la cultura del relajo en el aula y el que sanciona las transgresiones a dichos límites; sino que el maestro -en los dos grupos- también juega un papel activo en la producción del relajo en el aula. De hecho, en el caso del maestro Alejandro podemos afirmar que los recursos didácticos utilizados para la enseñanza del Inglés dinamizaban la clase de modo tal que daba lugar a expresiones de relajo de ambos géneros sin que esto produjera alteraciones significativas en el desarrollo de las actividades escolares. Bromear con los alumnos, reírse de los chistes y ocurrencias de los varones, hacer comentarios sobre la apariencia y vestimenta de los estudiantes representaban formas de participación del relajo en el aula sin que esto significara perder la autoridad ante el grupo ni faltar al respeto a los estudiantes. No obstante, las expresiones masculinas de relajo en el grupo de Administración -en las que también participaban integrantes del grupo de las UVAS- que tomaban como objeto de burla al maestro no pueden circunscribirse exclusivamente a la cultura del relajo. Más bien, podemos ubicarlas como algunas expresiones de las relaciones de poder en el ámbito escolar.

Las observaciones en el aula así como las narraciones nos describen diversas formas de las relaciones de poder que se producen cotidianamente en el ámbito escolar. Para analizar este tipo de relaciones nos basamos en el planteamiento de Foucault (1988) que señala que lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de una manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones. Así, desde esta perspectiva es comprensible que desde el inicio del curso ambos maestros marcaran el territorio de las acciones de los estudiantes que serán sujetas a

anción - faltas de respeto, ridiculización, llegar tarde, faltas colectivas los viernes  
El respeto, Guzmán (1988) plantea que la disciplina en la escuela, como  
ejercicio, presenta formas particulares en el ámbito escolar, según el espacio en  
que se ejerce, las técnicas más comunes son: la vigilancia, la persuasión la  
anción y la gratificación, utilizando como medios y mecanismos específicos el  
cuerpo, el espacio y el tiempo. La disciplina no es un acto que se establezca  
global y totalitariamente en el aula, sino que se sujeta a la especificidad del estilo  
de relación de cada profesor con cada alumno quienes tienen diferentes papeles y  
percepciones personales. En este sentido, Suárez (1998) sostiene que el profesor  
debe decidir cuáles son los límites de tolerancia para mantener la disciplina dentro  
del aula, identificar los medios para imponer su definición de orden sobre los  
alumnos a partir de su perspectiva de conducta aceptable, o bien de su  
complacencia, maneja la disciplina apelando a diversas sanciones establecidas o  
o por la legalidad institucional cuando se transgreden las normas, a través del  
reglamento de la misma o bien por los usos y costumbres implementados en la  
cotidianidad. Los alumnos, siguiendo con Suárez, responden a los controles  
disciplinarios de sus profesores, pero sin perder de vista los procesos afectivos  
que se juegan en cada circunstancia, aquí se pone en juego el humor con el que  
se encuentran, el tipo de relación que está estableciéndose con cada uno de los  
maestros, las posibilidades de movimiento que ellos perciben, es decir lo que en  
ese momento se está construyendo en ese espacio compartido. Por su parte,  
Galord (1992) señala que los alumnos deben conocer lo que pueden y no pueden  
hacer y cuál va a ser el trabajo académico, dentro del salón de clases. Los  
alumnos son actores activos quienes saben con exactitud que pueden tener un  
margen de libertad y que pueden utilizarlo de manera estratégica. En su trabajo  
Suárez sostiene que los estudiantes tienen el conocimiento de los límites reales de  
la permisividad de cada uno de sus profesores. Si bien los alumnos están  
conscientes del papel de las autoridades como vigilantes de su comportamiento y  
con la capacidad para sancionarlos, también reconocen que éstos pueden tener  
un margen de tolerancia, de tal forma los alumnos no restringen sus actos porque

no les preocupa ser sancionados o bien porque calculan que la sanción no tendrá mayores repercusiones.

La sanción a los alumnos que se levantaran de su lugar sin autorización del maestro, llegar tarde, no entregar las tareas en el plazo fijado, entre otras acciones, representan formas del ejercicio de la disciplina aplicada por el profesor. No obstante, en los registros podemos encontrar diversos episodios en donde la ocurrencia de este tipo de acciones no siempre eran sancionadas por los maestros y en los casos de la aplicación de castigo, el tipo de sanción que se ejerció tuvo un alto rango de variabilidad. Lo anterior puede ser interpretado no como un problema de inconsistencia del profesor sobre sus criterios de castigo, ni como un favoritismo hacia algunos estudiantes, sino como un margen de libertad para el ejercicio de su poder. Al respecto, Suárez (1998) señala que la práctica de disciplina y normatividad es co-construida por los participantes involucrados. En este sentido es difícil definir o dar un concepto único de lo que es la disciplina o la normatividad. En nuestra perspectiva, el maestro ejerce su autoridad haciendo uso de la dinámica del poder, busca el consenso y ejerce la coerción. Lo anterior puede sostenerse a partir de los diversos episodios registrados en nuestras observaciones en los que ambos maestros, en especial el maestro Roberto, convenía a los estudiantes sobre la importancia de sujetarse a la normatividad, antes de aplicar alguna sanción y, ya en los casos en que el estudiante rebasaba su tolerancia procedía al ejercicio de su autoridad. De este modo, los maestros no sancionaron las acciones fuera de la disciplina y la normatividad en su primera ocurrencia como muestra de su poder. Por el contrario, el ejercicio de poder solamente se aplicó después de aplicar formas de persuasión como las advertencias para el cambio de actitudes, brindar distintas oportunidades a los estudiantes faltosos. De hecho, en el caso del maestro Alejandro podemos afirmar que el ejercicio del poder para sancionar comportamientos indisciplinados solamente apareció en pocas ocasiones a lo largo del curso y en episodios en los que, por un lado, el relajo era tal que se desbordaron límites de su tolerancia y, por otro, en los que, desde su mirada, las bromas de los varones rebasaron los límites del respeto a las mujeres. Al respecto, Saucedo (1998) encontró que el género del

profesor es de gran influencia para el estilo de relaciones que se construyen en el aula y que aunque existe una relación de respeto en el caso de la maestra por ser mujer, en el caso del profesor puede que haya una relación de autoridad más marcada.

Este planteamiento nos permite visualizar las relaciones jerárquicas entre estudiantes que se produjeron en el aula, principalmente en el grupo de 1er semestre donde el grupo de varones liderados por el "virus" desarrollaron en forma frecuente prácticas de hostigamiento sobre las mujeres a través de diversas estrategias tales como burlas, amenazas y uso de fuerza física. No obstante, las mujeres no tomaron una actitud de aceptación pasiva ante el uso del poder de sus compañeros sino que sus modos de enfrentamiento adoptaron diversas modalidades desde recurrir al profesor en caso de abuso por parte de algún compañero hasta el encaramiento a los varones, aunque el establecimiento de normas de negociación en las interacciones entre los estudiantes marcó la dinámica grupal sin enfrentamientos significativos entre ellos. Lo anterior nos permite reconocer que si bien es cierto que los alumnos forman parte de la dinámica grupal en el aula, ello no significa la pérdida de su unicidad en este ámbito escolar y que su participación dentro del aula le asigna un lugar en el grupo. Al respecto, Cornejo (1990) plantea que los líderes del aula representan la parte visible del grupo y que las relaciones de poder se manifiestan en la medida en que algunos miembros de los equipos "sufren o padecen" el ejercicio de poder que tiende a marginarlos. En el caso del grupo de Administración, aunque se produjeron expresiones similares de interacciones jerárquicas entre el grupo de los muchachos y el grupo de alumnas que se ubicaban cerca de la entrada al aula no se produjeron enfrentamientos estudiantiles marcados por la diferencia genérica en forma significativa, sino que aquí los conflictos de mayor significación se produjeron entre los grupos de mujeres donde las UVAS eran vistas por sus compañeras como alumnas que por sus coqueteos y lambisconerías eran referidas por los profesores. Los conflictos no se manifestaban en forma abierta sino que adoptaban diversas expresiones como la forma del rumor, las quejas ante los maestros por el trato diferencial, rechazo a todo tipo de propuesta

proveniente de las UVAS, entre otras. Este tipo de problemas sobre los juegos de poder entre estudiantes ha sido abordado por Nillam (1995) quien estudió las formas de interacción genérica con estudiantes de secundaria a partir del establecimiento de negociación de tareas que debían resolver en forma conjunta hombres y mujeres, mostrando que las diferencias genéricas en el aula no necesariamente adoptan formas de relaciones jerárquicas. Los conflictos entre mujeres del grupo de Administración solamente llegaron a manifestarse en un distanciamiento que no alcanzaron la intensidad para producir un enfrentamiento directo o la ruptura de relaciones entre sí e, incluso, por el contrario, la agudización de los conflictos entre el maestro Roberto y el grupo produjo una cohesión interna para enfrentarlo.

Los juegos de poder que se produjeron a lo largo del curso en el grupo de Administración adoptaron diversas expresiones que, como se describen en las observaciones, muestran las formas de resistencia utilizadas no solamente para enfrentar la autoridad del maestro -silencios, apatía, burlas a sus equivocaciones, entre otras- sino para anteponer su poder como grupo que se manifestó principalmente en las faltas colectivas de los viernes, amagos de agresión y falta de respeto y su tentativa de pedir cambio de maestro a las autoridades del plantel vía el asesor del grupo. Estas formas de resistencia y ejercicio del poder grupal de los estudiantes se enfocaron a contrarrestar el ejercicio del poder del maestro que adoptó, en algunos casos, la forma de castigo por incumplimiento escolar -expresiones agotadoras de dictado, aumento de carga de trabajo escolar en casa, mientras que en otros, las expresiones de su poder se enfocaron a la minusvaloración del estudiante del C-56 a través de comparaciones con alumnos de escuelas particulares, comentarios ácidos sobre su falta de motivación para el estudio y el manejo discrecional de la normatividad disciplinaria. Es ante dichas situaciones amenazantes en las que los estudiantes construyen su identidad grupal y, como plantea Suárez (1998), el poder de los estudiantes al solidarizarse, coaligarse y construir alianzas con sus colegas funciona como estrategia para tener una participación activa en el manejo de una interacción ante una orden, una exigencia, una presión o ante la misma autoridad. El grupo hace uso del nosotros

para los reclamos colectivos como una estrategia que les presenta más ventajas, parten del hecho de que los profesores no sancionarán a todo el grupo y por ello, las consecuencias pueden ser minimizadas por los mismos alumnos al solicitar una oportunidad más, pedir perdón en grupo o bien apelar a la nobleza de los profesores y recurrir a su tolerancia

Lo anterior es consistente con el planteamiento de Delamont (1994) acerca de que los estudiantes tienen poder de grupo para movilizar la acción de los compañeros, estableciendo estrategias de resistencia, acomodo y protesta contra la actividad de los maestros. La participación del grupo en la estrategia de enfrentamiento al docente adoptó diversos niveles en los cuales el papel de los muchachos asumió el modo más visible y directo en las interacciones jerárquicas. Lo anterior no significó que la participación de las mujeres en los juegos de poder, se manifestara en forma encubierta sino que adoptó las modalidades y el estilo particular de las alumnas.

Así, una de las cualidades de esta mirada de la vida en las aulas reside en la posibilidad de analizar el papel activo de los estudiantes en la construcción de sus modos de ser y estar en la escuela y que, como plantea Hoffman (1998), la mirada de la etnografía crítica nos ha permitido entender la identidad en las escuelas como la manera en que los alumnos tienden a oponerse o enfrentar relaciones sociales y de poder. Nos hemos movido hacia perspectivas de análisis que enfatizan la agencia y el "empoderamiento individual". Los juegos de poder en el aula entre alumnos y maestro para constituirse como tales adoptaron necesariamente un carácter colectivo. Así, como plantea Suárez (1998) los alumnos emplean como estrategia fundamental la "fuerza" y la "unidad" que se genera en un grupo frente a la autoridad, lo que difiere en gran medida del enfrentamiento alumno-profesor, territorio en el cual se magnifica el poder institucional del maestro. Los alumnos construyen un marco de acción social dentro del salón de clases a partir de las demandas o límites de movimiento de los profesores y autoridades en general así como de las expectativas y referencias sociales, personales o colectivas. Se mueven a través del contexto del aula, conforme sus modos de participación que varían debido a las posiciones

articulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las reocupaciones personales (Dreier 1993).

Los maestros, por su parte, ejercen su acción reguladora al marcar los *tiempos dentro del aula y las posibilidades de negociación aunque, en contadas ocasiones los alumnos negocian y logran modificar las situaciones temporales*. Sin embargo, predomina la actitud evasiva, la conformidad relativa, no dicen nada mediante un discurso elaborado pero si expresan disgusto porque la conciben injusta, criticada y vista como una situación desventajosa y con pocas posibilidades de ser modificada.

La negociación y búsqueda de consenso se producen dentro del proceso de reflexión de sí que re-examina las posturas asumidas no solamente en los juegos de poder entre el grupo y el maestro sino ante la propuesta educativa enarbolada por el docente. Lo anterior nos ayuda a comprender el movimiento que se produjo en las posturas de los actores sociales hacia el final del curso -expresado en las narraciones de integrantes de las uvas y del grupo de muchachos así como del maestro Roberto- donde el análisis retrospectivo de la experiencia escolar condujo a re-elaborar el sentido de las acciones de los protagonistas del proceso educativo a re-definir su postura ante el maestro y el saber en virtud de sus encuentros posteriores inmersos en el mundo de la contabilidad

## **2.22 LA VIDA FUERA DE LAS AULAS**

Para este tramo de la investigación nos abocamos al estudio de uno de los aspectos más significativos de ser estudiante del C-56 que se refiere a su participación en los procesos de socialización juvenil que forman parte de la cultura local del plantel. Aquí describimos y analizamos el sentido que los estudiantes dieron a su participación en diversas prácticas sociales fuera del aula tales como: matar clases, estrategias para permanecer en el sistema escolarizado y porrismo local.

Para el desarrollo de la investigación llevamos a cabo observaciones en los patios y en los alrededores del plantel. Estos registros no fueron sistemáticos en virtud de las dificultades que el investigador tuvo para establecer un periodo específico de observación, aunque podemos destacar el registro de acontecimientos y episodios vinculados con las prácticas antes mencionadas, desde el lugar del psicólogo en la Oficina de Orientación Educativa del plantel. Además, en esta fase de nuestro estudio recuperamos las narraciones de nuestros informantes clave egresados del C-56 así como entrevistas a estudiantes que asumieron un papel activo en dichas prácticas, entrevistas a prefectos y maestros del plantel. En virtud de lo anterior, las observaciones y las entrevistas se desarrollaron a lo largo del estudio por lo que las narraciones hacen referencia tanto a descripciones de las prácticas antes del estudio así como al desarrollo de acontecimientos durante la investigación.

### **2.221 MATAR CLASES: DEL RITO DE TRANSICION A LA COTIDIANEIDAD**

Una de las prácticas de socialización de mayor recurrencia que se ha presentado en el plantel a lo largo de los últimos 10 años y que aparece como uno de los lugares comunes del CETIS es la de "matar clases". Podemos conceptualizar dicha práctica como la acción individual y/o

dentro o fuera del plantel y el profesor de la clase en turno esté presente en el aula-; con el propósito de participar y/o realizar alguna actividad dentro o fuera del plantel. Podemos diferenciar el "matar clase" de faltar a clase en virtud de la intencionalidad de su acción. Mientras que faltar a clase puede vincularse generalmente con razones involuntarias –enfermedad, problemas de transporte, alguna urgencia imprevista, falta de recursos económicos, etc.-, la práctica de matar clase es una acción concertada y voluntaria que expresa, en ese momento, una postura de los estudiantes en donde prevalecen sus intereses particulares por encima de las exigencias de cumplimiento escolar

La importancia de esta práctica en los procesos de conformación de la identidad como estudiantes del CETIS se ha vinculado no solamente con la significación del proceso de transición de un ámbito escolar a otro, sino también con el sentido personal que le atribuyeron al ejercicio de su independencia en este período de su vida. La narración de uno de nuestros informantes lo expresa de la siguiente manera

"Yo maté mi primera clase a los 4 días porque estábamos revueltas las cuatro carreras, nos caímos bien unos chavos y unas chavas y nos fuimos a la cafetería a matar clase por primera vez

R ¿Tú lo promoviste?

G: No lo promovió un chavo y se me hizo padre y dije "¡Cámara, Vamos a matar clase!" Nos pusimos a fumar, a tomar un refresco, nos conocimos más, dijimos nuestros nombres, qué nos gustaban, qué no nos gustaban y llegó un prefecto y el susto "¿Saben qué onda? Les voy a poner su 1er reporte porque no tienen por qué matar clase. Nosotros le dijimos que no, que nos diera chance, que éramos nuevos, que no sabíamos qué onda, que no habíamos oído la chicharra, pero sí la oímos, pero no nos interesó, lo que nos interesó fue conocernos. Era matar clase sin que tuvieras un maestro atrás, no estar con uniforme, era bonito, era bonito saber que estabas en una escuela sólo y que no tenías que depender de nadie. Por eso mismo, ese día matamos clase

mucha gente (Gustavo, 1995-1998 egresado de la Carrera de Construcción 20-V-98)

El ejercicio de esta práctica desde los inicios de su incorporación a la comunidad estudiantil del CETIS durante el Curso de Inducción puede ser considerado como una de las expresiones que se produjeron en el tránsito de la Secundaria al Bachillerato donde nuestro informante construyó en forma colectiva la posibilidad de actuar en forma independiente de la custodia de adultos y de la vigilancia de la autoridad. En este episodio narrativo asistimos al rito de iniciación como estudiante de Bachillerato, en donde se ha dejado atrás la referencia del uniforme como un símbolo de su estatus de menor. La tensión individual que produce la ruptura de reglas – no estar en el aula a la hora de clase- se enfrenta de modo colectivo, sumiendo los riesgos de esa decisión.

*La importancia del establecimiento de relaciones sociales entre los propios estudiantes así como la importancia que le atribuyen al conocimiento de sí mismos expresa una parte significativa de sus intereses personales y del grupo que, cotidianamente se van a oponer a las exigencias de cumplimiento con sus deberes escolares y que está presente en la puesta en práctica de matar clases.*

Uno de los aspectos más visibles en esta práctica local se refiere al establecimiento de acuerdos en los grupos escolares para matar clase y que, de acuerdo con los informantes, es uno de los aspectos más significativos en el que los estudiantes toman decisiones y las respetan, aunque esto no quiere decir que todo el grupo deseara matar clase. A decir de nuestros informantes, en el ejercicio de esta práctica se hizo uso de procedimientos democráticos: si la mayoría quiere matar clase, los otros se sujetan a la voz mayoritaria. Así, uno de los indicativos más claros para demostrar que se formaba parte del grupo y que se tenía interés por el mismo residió en la disposición a acatar las decisiones de la mayoría si ésta había decidido matar clase. No obstante, en la narración de nuestro informante podemos identificar elementos de coacción que estuvieron

presentes en la toma de decisiones, que adoptaba diversas modalidades, desde la forma de persuasión por parte del jefe de grupo o de aquellos estudiantes que formaban parte o se juntaban con los grupos estudiantiles, hasta la intimidación y amenaza de agresión física de parte de los mismos. La actuación en sentido opuesto -pugnar por no matar clase- se estigmatizaba y se condenaba al rechazo del grupo a aquellos que apelen al orden institucional y al deber ser del estudiante en la escuela. Estos estudiantes eran denominados como "ñoños". Una de las informantes lo narra así:

N: Lo que pasaba era que muchas veces matábamos clases, o sea, para eso si estaba unido el grupo, decían: "¿Qué onda? Nadie va a entrar, ¡No entren! ¿no? Y pues uno también comprende porque fue alguna vez también chavo ¿no? y es que la verdad todavía estamos chavos. Entonces ahí era cuando agarrábamos y nos íbamos a las fiestas que hacían. (Nasheli, egresada de la Carrera de Administración 1998)

Otro de los sentidos de esta práctica de socialización se vinculaba con la problemática personal de estudiante con lo que podría decirse que se asiste al proceso de transformación del tiempo escolar en el espacio de encuentro entre estudiantes para compartir sus vivencias dolorosas. En las narraciones de nuestros informantes, en distintos momentos de la historia del plantel identificamos esta práctica que puede ser considerada como una *parte significativa de la identidad colectiva de los estudiantes del CETIS.*

R: Cuando decían que se ponían a tomar no entraban a clases, iban puras chavas ¿Quién tomaba la iniciativa?

S: A veces yo, a veces otras. Alejandra, no sé si se acuerde de ella -una delgadita-, sus papás estaban separados, entonces le daba nostalgia, le daban ganas de llorar, inclusive aquí llegaba sin dinero, decía que se venía caminando (de su casa) y le daba tristeza y se ponía a llorar: "¡No pus ¿qué pasa?" y me decía: "no pus que quiero tomar", es que "me quiero olvidar". Y nos íbamos a tomar y nos íbamos ni una ni dos. Nos

íbamos varias de otros grupos a veces, pero casi por lo regular de mi grupo y a veces yo tomaba la iniciativa, porque recordaba a mi hijo y me daba sentimiento. Lo que hace el alcohol es que olvidas por un momento.

R: Algo que hacían muy frecuentemente en los 10 semestres era que no entraban a clases y se ponían a tomar, y varios de uds. tomaban la iniciativa, pero cuando tú tomabas la iniciativa ¿por qué lo hacías?

S: Yo lo hacía porque es muy difícil pararse temprano, irse a vender, después de llegar de vender, preparar, preparar los tamales que no eran ni 10 ni 15 kilos eran a veces hasta 40 kilos. Cortar todo, hacer todo. Luego el quehacer y luego métete a bañar porque ya es hora de la escuela. Viste al niño porque ya es hora de que se vaya. Y ya entonces llegaba a la escuela y llegaba como que no quería tomar clase no quería que nadie me diera verbo ni clase, nada. Tenía ganas de estallar, irme, que se olvidara todo por un momento y entonces yo les decía: "¿qué onda? ¡Vamos a tomar!" Íbamos y ahí era cuando se me olvidaba por completo, un rato, porque era un rato nada más o sea pero salía mientras del stress, aunque sea un momento. (Santalucía egresada de la Carrera de Construcción en 1998).

Matar clases se ha constituido en una práctica local en la que la participación de los estudiantes, en el momento inicial de su incorporación a la comunidad del plantel se vinculaba, en alguna medida, con el establecimiento de relaciones interpersonales en un grupo y con la necesidad de conocimiento de sí mismos. En períodos ulteriores de la vida de los estudiantes del C-56 dicha práctica ha adoptado diversos sentidos en los que es posible identificar a los intereses y necesidades de los jóvenes como el fundamento de esta actividad. De este modo, la recurrencia de matar clases está íntimamente vinculada a la participación de los estudiantes en distintas actividades que pueden ser consideradas como expresiones de la cultura juvenil del plantel y que juegan un papel importante en sus procesos de construcción identitaria. Además, ser partícipes de estas prácticas formaba parte del proceso de socialización que se produjo en este contexto escolar. Así, platicar en la cafetería sobre los gustos musicales, de prendas

de vestir así como de los chicos y las chicas de la escuela, jugar fútbol o basket en el patio, salir del plantel para reunirse en alguno de los espacios clandestinos de socialización con que cuentan los estudiantes en los alrededores de la escuela para beber cerveza, bailar o convivir con otros estudiantes, o participar en prácticas de galanteo o flirteo, entre otras, parecían como un amplio espectro de posibilidades de socialización con que contaban los estudiantes y que cobraban una mayor significación personal para ellos que entrar a clase y cumplir con los deberes escolares. Las narraciones de nuestros informantes dan cuenta de la práctica de no entrar a clase, pese a que llegaban desde la hora de entrada y que al llegar al plantel se ponían de acuerdo para desarrollar diversas actividades estableciendo el compromiso de no entrar para no perjudicar al resto de sus compañeros. Un pasaje de la entrevista con una alumna da cuenta de lo anterior:

R: Platicame un poco más de tu grupo en 4º semestre H<sup>2</sup>

M: Mi grupo era en general buena onda, éramos muy rebeldes, poco a poco nos fueron sacando.

R: ¿En qué sentido rebeldes?

M: En que no entrábamos, se le contestaba al maestro, no se hacía la tarea. Había un maestro con el que teníamos que llegar a las dos y media y nunca llegábamos, llegábamos hasta las 4. El maestro en el pizarrón nos ponía "Doy la clase por dada y viene en el examen" Y no lo hacía.

R: Si no entraban a clases ¿qué hacían?

M: Los muchachos se iban a la cancha de basket donde se juntaban todos, A veces se iban a tomar sus chelas y nosotras nos íbamos a la cafetería a platicar, fumar y a echar relajo. *Marina (1991-1993)*

Aunado a lo anterior, el mantenimiento prolongado de esta práctica casual durante todos estos años, se ha vinculado, en alguna medida, con la propuesta educativa que ofrece el plantel, que, a decir de nuestros informantes, parece no ser lo suficientemente atractiva para que los

estudiantes se enganchen en el proceso de aprendizaje escolar. A decir de nuestros informantes, la actividad escolar se caracterizaba por el aburrimiento, sea por la dificultad para asimilar los contenidos académicos o, por las estrategias de enseñanza así como por cualidades y estilos de profesores que ponen en práctica en sus interacciones con estudiantes. Con respecto a lo anterior, la solidaridad con los estudiantes que no cumplían con sus deberes escolares aparece como un elemento complementario a los anteriores que nos ayuda a entender la fortaleza y recurrencia de esta práctica local. Las demostraciones de amistad entre estudiantes pasan necesariamente por el establecimiento de lazos solidarios principalmente en aquellas situaciones en que se requiere actuar unificadamente como grupo.

R: Háblame de los motivos para no entrar a clase. ¿Recuerdas alguna materia en especial?

P: Bueno sí, fue en la clase de Administración, en 4º semestre. Ese maestro se dedicaba a puro dictar y dictar. Entonces ya casi nadie quería entrar o ya casi nadie entraba, luego era a las primeras horas y nadie quería llegar, o sea, era aburrido estar allí. Entonces uno de los chicos porros que salen allá afuera, conocía a este maestro y le habló y le dijo que el problema estaba así, que ya nadie quería entrar a la clase y que éramos varios que cómo nos arreglábamos con la calificación. Entonces ya, él puso una cantidad y nos dijo de a cómo nos tocaba a cada quien y para cuándo teníamos que dar el dinero. Le pagamos y ya tuvimos la calificación del 2º, del 3º y del final. (Pilar egresada de la Carrera de Administración en 1997)

En un fragmento de la narración de otra de nuestras informantes, no entrar a clase se justificaba racionalmente con una postura crítica no sólo con respecto a la capacidad del docente, sino principalmente a las motivaciones del propio docente para desempeñar dicha actividad. Su discurso lo expresaba de este modo::

M: Le decías: "Oiga maestro en el libro no le entendí porque dice esto esto y esto" -"¡Ah! Mira, te voy a explicar. Llegaba al frente y decía.

"Una compañera tiene una duda" y leía lo del libro y decía: "Es que así es" Bueno, pero ¿por qué es así? No entiendo y: "Mira. ¡Tu léete el libro! y ya de aquí entiendes" . ¡Tonces como que decías: "¡No! No es posible. yo con ese profesor le dije que no quería entrar a su clase, le metí el pretexto de mi familia, de que necesitaba estar con mi familia y realmente no llegaba a sus clases: "Profesor, quiero pedirle permiso de no venir a sus clases y presentarme a los exámenes. Yo salgo bien y todo". "Ah si está bien". Presenté el examen y todo y no me volví a aparecer en sus clases, nunca más porque dije No tiene caso, estoy perdiendo el tiempo con una persona que tal vez está ahí porque quiere el trabajo, porque necesita dinero. El decía "Yo vengo aquí porque me están pagando, pero no porque realmente me guste enseñar". Eso a una como alumna lo desanima mucho (Martha, egresada de la Carrera de Administración en 1998)

Una de las condiciones que han favorecido el mantenimiento de esta práctica se vincula con el relajamiento de la vigilancia de los prefectos y al modo particular en que llevan a cabo la aplicación de las normas disciplinarias en el plantel. Aún cuando una de las funciones de prefectura es vigilar que los estudiantes permanezcan al interior de sus aulas y reportar a los estudiantes que sin justificación alguna incurran en la falta de no entrar a clases en forma repetida, el personal de prefectura no se apega en forma estricta a la normatividad de la escuela.

Las negociaciones que los estudiantes establecen con los prefectos para no entrar a clases se ha convertido en un elemento adicional en esta práctica. Durante las primeras horas de clase es común observar que una porción de estudiantes de distintos semestres y de diferentes carreras que ingresa al plantel no se dirige a sus aulas sino que permanece en el patio y aunque el prefecto los conoce y sepa a cuál grupo pertenezcan y que en ese momento tenían clase no hacían nada por meterlos a su salón. En su lugar, el prefecto realizaba rondines a lo largo de la escuela y una vez que la recorría, se acercaba a platicar con los estudiantes que, sentados en la veranda de la entrada del Taller de Construcción, platicaban entre sí,

observando el flujo estudiantil de la entrada de la escuela. Uno de los prefectos que entrevistamos nos explicaba sus razones para actuar de ese modo:

R: ¿Por qué no metes a los alumnos a sus salones?

M. No quieren estar en su salón porque dicen que se aburren. Todos los días es el mismo y, pues allí están esos chavos que se juntan con los porros y me piden permiso para no entrar, entonces ¿qué hago? El maestro no se preocupa por los que no entran y ya no deja entrar al salón después de que llega. Por eso, mejor me llevo tranquilo con los chavos y pues cuando les digo que tienen que meterse a sus salones porque pasa el Director, los chavos entienden y así llevamos la fiesta en paz (Mario 18-XI-98, 17:50 hrs entrevista realizada en la caseta de prefectos en la entrada del plantel)

El relajamiento de la normatividad en el plantel fue visualizado por los informantes como un reconocimiento de que los estudiantes —en este nivel escolar— tenían la capacidad de cumplir con las reglas sin que fuera necesario el establecimiento de medidas de vigilancia y de estricto control sobre los estudiantes para que entren a clases. La reflexión de una de nuestras informantes en torno a las libertades que la institución otorga a los estudiantes constituye una de las interpretaciones que da cuenta de los comportamientos de los adolescentes, lo expresó de este modo:

R: Y aquí en esta escuela ¿sienten que les dan muchísima libertad?

N. Por partes. Donde ya no le ponen tanto atención que entren a clases, no he visto que se preocupen los maestros por las faltas de sus alumnos, a lo que me refiero es a que dejan fumar en la escuela ya es cosa de que ya no lo van a poder quitar de los alumnos. La libertad que nos dan aquí va en contra de lo que los mismos maestros nos están diciendo. "Es que ustedes ya están grandes", pero ¿Cómo vamos a estar grandes si vamos saliendo de la secundaria? Apenas vamos entrando a un mundo donde ya nos agarran ya de repente, ya como que se nos va la onda y confundimos las cosas (Nasheli egresada de Administración en 1998).

Otro de los elementos significativos que inciden en el desarrollo de esta práctica local de matar clases se vinculó con el ausentismo de los maestros así como del establecimiento de acuerdos y negociaciones con los mismos. El ausentismo de profesores así como sus llegadas con retraso juegan un papel significativo en esta práctica. Lo anterior se ha reproducido durante varios años, en gran medida, por las negociaciones y acuerdos que una parte de los docentes han establecido con las autoridades locales para llegar después de su hora de ingreso oficial acorde a su nombramiento, en virtud de sus actividades laborales previas. En un sondeo informal con los docentes del turno vespertino, encontramos que alrededor del 70% del personal académico tiene como ingreso complementario la remuneración percibida en el CETIS. Aunado a lo anterior, el ausentismo docente también es producido por el "abandono súbito" de algunos profesores sea al inicio o en el transcurso del semestre, generalmente por otros compromisos laborales y/o profesionales del docente. En tales casos, la dificultad para las autoridades de asignar a algún docente sustituto representaba para los grupos la pérdida de clases por tiempo indefinido en virtud de que el plantel no ha contado con alguna estrategia ni con recursos para enfrentar dicha problemática pese a la regularidad con que se ha presentado dicha situación durante varios años.

Otro de los elementos que juega un papel significativo en esta práctica se refiere a los horarios de clase cuya organización administrativa, esencialmente, responde a las necesidades y posibilidades de los docentes, de modo que es común que los grupos tengan 2 y 3 horas de clase seguidas de la misma materia y, por tanto, cuando un maestro faltaba, los estudiantes no tenían varias horas de clase. La imagen de salones vacíos y de aulas con muy pocos alumnos principalmente durante las dos primeras horas y en la última hora de clase es una de las muestras más vivas de este fenómeno. En contraparte, la concentración de la mayoría de la población estudiantil se produce principalmente en las dos horas anteriores y posteriores al receso de este modo, el período de mayor actividad estudiantil tanto en las aulas

Como fuera de ellas se produce entre las 16:00 y las 20:30 hrs. Podemos apreciar tanto la entrada del plantel y sus patios como los espacios más visibles donde habitualmente se concentran estudiantes a toda hora de la tarde a excepción de los días en que se realizan exámenes.

Mención especial merece el papel que ha jugado la organización estudiantil denominada Sociedad de Alumnos en esta práctica del C-56. La interrupción de las actividades escolares en el plantel propiciada por la acción de este grupo local se ha constituido en parte de la vida cotidiana del C-56 vinculada estrechamente con el desarrollo de sus prácticas sociales así como con sus necesidades de demostración a las autoridades de su control estudiantil.

Una de las prácticas más frecuentes del porrismo local consistía en reunirse en las afueras del plantel después del receso para platicar de diversos asuntos de la organización mientras fumaban y bebían cerveza. Al término de las reuniones si tomaban el acuerdo de matar clases para algún día determinado, enseguida difundían la información a la comunidad estudiantil a través de sus propios integrantes. Las estrategias que utilizaban para matar clases eran diversas en virtud de que hacían uso tanto de métodos de persuasión y convencimiento, como de procedimientos de coerción. En el primer caso, el procedimiento seguido consistía en que cada miembro del grupo asegurara que en sus respectivos grupos escolares convenciera a sus compañeros de no entrar a clases y de "avisar a los maestros" que las clases se iban a suspender y nadie iba a ir a la escuela. El uso del rumor era otra de las estrategias que utilizaban para matar clases, principalmente en los casos de amenaza de agresión de porros otras escuelas. En este caso, se trataba de generar un clima de incertidumbre y desconfianza entre estudiantes y maestros y eran las propias autoridades quienes decretaban la suspensión de actividades para evitar la agresión de los grupos porriles.

Así, matar clases se ha constituido en una práctica local del CETIS que formaba parte de su vida cotidiana y donde los diversos significados que

Los estudiantes construyeron durante su participación en la misma se vinculaba principalmente con sus necesidades e intereses como jóvenes, y se expresaba en el desarrollo de prácticas alternativas de socialización particularmente constituyentes de la cultura juvenil de plantel. Matar clases también puede ser vista como una práctica instituida no solamente por la acción de los estudiantes sino que involucraba la participación de otros sectores de la comunidad del plantel.

## **222 VIERNES: EL DÍA DE LA FIESTA**

Una de las prácticas de mayor regularidad en los últimos 8 años del plantel ha sido la institución de las faltas colectivas los viernes. A excepción de los viernes en que se programaban exámenes pero que después del examen, la mayoría de los estudiantes se salía del plantel, el ausentismo en este día se ha convertido en una práctica recurrente y los grupos en donde se tenía clase, la asistencia era bastante reducida. Desde mi ingreso al plantel en 1995 he vivenciado esta práctica a la que las autoridades de la escuela de ese tiempo han identificado como una de las de mayor aceptación no solamente por los estudiantes sino también por una porción significativa del personal docente.

¿Cómo podemos explicarnos la institución de dicha práctica? En las narraciones de nuestros informantes, identificamos bastante regularidad en sus relatos acerca del papel de las organizaciones estudiantiles en la institución del día de fiesta.

A: Cuando yo era estudiante había aquí mucha grilla. Lo recuerdo bien, porque yo conocí muchos compañeros y con ellos empecé a agarrar mucha confianza. Nos pusimos de acuerdo con algunos de ellos y empezamos a hacer cadenas, como yo vivía cerca del plantel, todos los viernes y pues creo que arrastramos tanto auge como promotores que cada viernes se decía "¡Pista bocop!" y se vaciaba la escuela cada viernes. (Arturo egresado de la Carrera de

formática Administrativa en 1995 y actualmente es Profesor de la Carrera de Computación).

En la instauración del viernes como el día de la fiesta, la participación de la Sociedad de Alumnos del plantel formó parte significativa en la conformación de esta práctica local:

**L. Cada viernes se hacía una fiesta. Nosotros nos encargábamos de organizarlas, de pedir permisos en las casas, incluso nosotros íbamos casa por casa si nos daban la oportunidad de hacer fiesta los viernes. Nosotros pagábamos sonido, bebida, pagábamos cigarros, todo eso para darles a los compañeros, para que se sintieran bien. Asimismo con eso nosotros podíamos tener un apoyo en cuanto al tema que nosotros les tocáramos. Ellos nos ayudaban a pintar la escuela, a lavar, incluso en ocasiones a apoyar a los alumnos que tenían problemas con materias. Luis egresado de la Carrera de Administración en 1996).**

En las narraciones de nuestros informantes, aparece en forma recurrente el ausentismo escolar los viernes, día en que los porros organizaban fiestas para los estudiantes y aunque muchos alumnos no participaban en dichas fiestas de todos modos no asistían al plantel. Aunado a lo anterior, la suspensión de actividades también se producía en las fechas con alguna significación para el porrismo, como son el día del estudiante técnico, el 2 de octubre -"que es día pa' reventarse"-, entre otros.

La significación de la fiesta para los estudiantes constituía un elemento fundamental en la construcción de una identidad colectiva de una comunidad que se aglutinaba -en gran medida- en torno a esta práctica local que daba lugar a una diversidad de acciones que pueden ser enmarcadas como parte de la cultura juvenil. La participación de los estudiantes en esta práctica formaba parte de la cotidianeidad del CETIS, al grado que los estudiantes desarrollaban estrategias para "simular" en sus casas que iban a tomar clases como cualquier otro día. La narración de uno de los informantes lo describe de este modo.

R: Cómo era el despapaye que se daba en los primeros semestres?

G: Pues era bonito porque llegaban los viernes y tu ya no traías cosas a la escuela, traías uno o dos cuadernos para que no te dijeran nada en tu casa y llegabas y: "¿sabes qué onda? Va a' ver fiesta, ¿dónde?

, ¿pus vamos!" y llegabas al grupo y bien o mal tenías controlado al grupo yo llegué a tener controlado al grupo: "¿saben qué onda? ¡Que vamos a matar clase!" "¿Qué dónde vamos?" y la mitad del grupo o el 75% "¡Cámara vamos!" y el otro 25% "¿sabes qué onda?, pues es que yo no voy!" pero yo no entro a clase, "¡yo mato clase!" y yo me voy a mi casa y se acabó!" Nos llegamos a ir varias veces, nos llegaron a corretear otras escuelas pero no nos interesaba. Nos interesaba vivir la fiesta. Nos interesaba bailar, nos interesaba convivir, nos interesaba llevarnos a chavas de otros grupos porque en mi salón la mayoría son hombres. Nos interesaba andar con chavas estar a solas con chavas, experimentar cosas nuevas, ¿no? (Gustavo, egresado de la Carrera de Construcción en 1997)

Uno de los elementos visibles en la narración de nuestro informante se refiere a la sujeción de aquellos estudiantes que no eran partícipes de la fiesta; de aquellos para quienes la escuela no era principalmente el lugar de encuentro con otros jóvenes sino la apertura de una posibilidad de un cambio en su condición socioeconómica y que se caracterizaba por su compromiso con la vida escolar. Ser estudiante con este tipo de imaginario social, representaba, en cierta medida convertirse en objeto de críticas, burlas, ridiculizaciones e incluso de agresiones por parte de aquellos estudiantes para quienes la fiesta era el sentido principal de estar en el CETIS. Lo anterior no significaba que los estudiantes partícipes de la fiesta se desentendieran de los compromisos escolares sino que para el cumplimiento de los deberes escolares elaboraban estrategias para permanecer en el sistema escolar. La narración de uno de los informantes lo describe así:

Desde que entré realmente ha ocurrido un fenómeno que me supongo que ha de ocurrir en todos lados: el ambiente, el relajo, el despapaye siempre jala mucho a la gente a todos y todos nos vamos más por el relajo que por otras cosas. Israel egresado de la Carrera de Administración en 1997

Podemos identificar algunas condiciones particulares que han permitido el mantenimiento de la fiesta durante varios años. En primer lugar, tenemos el relajamiento de la aplicación de la normatividad que se ha expresado en la inutilidad de reportes de prefectos acerca de faltas colectivas, salirse en grupo del plantel, pese a tener clase y estar presente el maestro en el aula. Junto a ello, era bastante común que estudiantes y maestros establecieran acuerdos que permitían a los estudiantes permanecer en la institución y cuando el maestro no se prestaba a la negociación, los alumnos se avocaban a buscar opciones para la reconciliación con el maestro a través de promesas de cambio de actitud del grupo hacia la escuela, elaboración de tareas adicionales, entre otras.

El ausentismo de los docentes puede ser considerado como otro elemento significativo en el mantenimiento de la fiesta; incluso, a decir de los informantes, una porción de maestros no solamente participaban en la fiesta sino que han contribuido al fortalecimiento de esta práctica en virtud de la relación jerárquica que han establecido con aquellos estudiantes que juegan un papel de liderazgo en la organización de la fiesta en la escuela.

El relajamiento de la aplicación de la normatividad tampoco ha significado una actitud de desinterés o que las autoridades del plantel no hayan establecido medidas punitivas y correctivas para sancionar esta práctica. En la narración de nuestros informantes identificamos algunas acciones de las autoridades que han resultado insuficientes para enfrentar esta práctica local:

A: Como los alumnos se salían de la escuela para ir a la pista Robocop, eso causó que pusieran más seguridad en el plantel. La primera medida de seguridad que se implantó fue que todos tenían que entrar a la hora

indicada de clase. Eran horas de 60 minutos. O sea que cada hora podían entrar y no dejaban salir ni entrar y antes no había eso. Los prefectos tenían la orden de no dejar salir a nadie antes de que terminara una clase ni dejar entrar a ningún estudiante una vez iniciada la clase. Pero eso no funcionó, los alumnos se ponían de acuerdo con los maestros y los prefectos lo sabían pero no hacían nada (Arturo 1994)

La interrupción de clases era una práctica regular en la vida del plantel y los motivos de ello abarcaban un amplio espectro que iban desde las festividades cívicas y sociales marcadas en el propio calendario de la EP hasta la suspensión por falta de energía eléctrica y/o agua en la colonia. La participación de los estudiantes en eventos académicos, deportivos, culturales y recreativos así como la celebración de eventos Inter-CETIS en el plantel constituían una fuente adicional en la interrupción de clases —a excepción de algunos grupos de las carreras de Diseño Arquitectónico y de Computación cuyos maestros no suspendían sus actividades en dichos eventos. Otro de los motivos de interrupción de actividades en forma recurrente se vinculaba con las agresiones que sufría el plantel de grupos porriles de otros planteles de Bachillerato, particularmente del IPN. En conjunto, la interrupción de actividades en todo el plantel abarca alrededor de un 10% del calendario escolar.

La perdurabilidad de la fiesta cobra sentido en la conjunción de todos estos elementos y, principalmente, en la participación de modo distinto de la comunidad del CETIS.

## **2.223 ESTRATEGIAS DE SOBREVIVENCIA ESCOLAR: NEGOCIACIÓN DE CALIFICACIONES**

La participación de los estudiantes en la cultura del relajamiento aparece como uno de los elementos más consistentes en las narraciones de nuestros formantes. Las referencias al abandono de las aulas, no estudiar,

incumplimiento con las tareas, así como la participación de los estudiantes en las diversas prácticas de la cultura juvenil tales como asistir a fiestas, beber, ir a juegos deportivos, drogarse, participar en cortejo y flirteo, entre otras; constituyen diversas formas de ser estudiante del CETIS. Del mismo modo, en los relatos se hace referencia a una diversidad de estrategias que los estudiantes utilizaban para permanecer en la escuela y que se constituyeron en prácticas locales que se han instituido en el plantel

Así, era común que los estudiantes negociaran con los maestros tanto su derecho a presentar exámenes, como la acreditación de algún examen o la materia pese a la gran cantidad de inasistencias que rebasaban los límites de la normatividad. En este caso, la asignación de tareas escolares adicionales se visualizaba como una opción para mantener la condición de estudiante de la escuela. La presentación de tareas y trabajos a través del préstamo del trabajo de compañeros antes de iniciar la clase o que se venciera el plazo de entrega así como la inclusión en equipos de trabajo escolar en los que no se colaboró de modo alguno, representaban otras formas de estrategia de sobrevivencia en el sistema. De la misma manera, la organización colectiva para copiar en la presentación de los exámenes constituía una estrategia adicional a la que recurrían los estudiantes del plantel. Una de las informantes nos describe una forma de operar la estrategia colectiva de copiar a la hora de los exámenes:

S: No sé si tuvo la oportunidad de verlo aunque nos estuvieran cuidando tres personas, pero mínimo tres exámenes salían iguales y los pasábamos a los demás ¿cómo le hacíamos? (se ríe) pues ese es otro rollo.

Preg: A ver ¿dime cómo le hacían?

S: No (se ríe)

Preg: Si, te digo que no hay problema. La verdad (te insisto)

S: Bueno lo que hacíamos las muchachas yo llevaba falda y o sea en la rodilla o sea nos subíamos la falda y yo siempre me sentaba en una orilla o en la esquina, el chiste era que no se viera. Nos apuntábamos con pluma lo que era, ya sabíamos la guía y todo eso. Nos apuntábamos Y ya lo apuntaba yo y al de atrás. Si era de dos hojas el examen se

desengrapaba o cualquier cosa , pero me pasaban la hoja o un papelito por abajo o sea yo hacía la mano así para atrás (hace el movimiento con la mano izquierda) y me pasaban el papel y ya apuntaba Y cuando venía el profesor, como traía blusa de manga larga pues me la metía aquí, (señalando su manga) y pues ya no se daban cuenta y ya le pasaba el papelito, aunque estuvieran tres personas cuidándonos, para nosotros no era un imposible , o sea y cotorreábamos, o sea nos daba risa de lo que hacíamos, aunque a veces no supiéramos nada pero salimos bien en los exámenes O sea Nosotras veíamos cómo nos las ingeniábamos, pero lo hacíamos. (Santalucía egresada de la Carrera de Construcción en 1997)

Una de las prácticas de mayor impacto en la vida del plantel se refiere a la negociación de calificaciones que consistía en una operación de compra-venta que involucraba no solamente a maestros y a estudiantes sino también a otros miembros de la comunidad del CETIS que nuestros informantes daban cuenta de dicha práctica en el plantel desde hace 8 años, aunque su emergencia no necesariamente se limitaba a dicho período. La institución de esta práctica formaba parte de la cultura local del CETIS aún cuando es necesario distinguir la negociación de calificaciones de aquellas prácticas de intercambio que utilizaban las autoridades orientadas a ayudar a los estudiantes.

En las narraciones de nuestros informantes este tipo de estrategia adoptaba una diversidad de modalidades en su operación y en las cuales participaban diferentes sectores de la institución. En esta práctica, la participación de la Sociedad de Alumnos del plantel ocupaba el lugar central en el trafique de calificaciones y mantuvieron por muchos años el monopolio de este productivo negocio. Sin embargo, ha sido una práctica común que en este tipo de transacción no existiera un trato directo entre maestro y alumno(s) sino que era necesario un intermediario que habitualmente era otro alumno. Una de nuestras informantes lo describió así

A: Otros compañeros decían que si les podían pasar una materia y si se las pasaban con una cantidad y ya los maestros fijaban la cantidad y ya na' más reunían a varios diciendo cuántos quieren pasar esa materia y ya juntaban el dinero y ya eso era lo que pasaba

R: O sea que ¿todo era a través de un compañero?

A: Sí era a través de un intermediario siempre. Nosotros nunca hablábamos directo con el maestro, digo nosotros porque yo también estuve allí. (Angélica de Informática Administrativa en 1992 que no concluyó su Bachillerato)

Podemos identificar elementos recurrentes en las narraciones de todos nuestros informantes en torno a la participación del porrismo local en la compra-venta de calificaciones en su propio beneficio. La fuerza de esta organización, durante mucho tiempo permitió a los integrantes de este grupo conseguir la acreditación de sus materias escolares, aún cuando no cumplierse con los deberes académicos a través de la persuasión a los maestros de ayudar a dichos estudiantes, o a través del amedrentamiento de docentes. En este sentido, la participación en el porrismo constituía un privilegio para sus integrantes que se traducía no solamente en mantenerse en el sistema escolarizado sino en la posibilidad de obtener recursos económicos por la venta de calificaciones.

Las descripciones dan cuenta del papel de intermediarios en el comercio de calificaciones que este grupo desempeñó durante varios años. En los relatos se especificaban las formas en cómo los alumnos recurrían a los porros en forma individual y grupal para resolver sus problemas en algunas materias o, cuando algún maestro se les hacía aburrido y no querían tomar su clase. Así, el desarrollo de esta práctica lograba conciliar los intereses de los participantes y con ella, se fortalecía la presencia del porrismo en la escuela. Dicha práctica, según nuestros informantes paulatinamente ha ido perdiendo fuerza, concomitante a la reducción del poder de este grupo en la escuela.

La cotización de los precios del mercado de venta de calificaciones no tenía criterios uniformes en virtud de la valoración de la materia y de la

posición a aceptar pagos en especie y de la generosidad o voracidad del docente involucrado en esta práctica

R: ¿Conociste algún maestro "sobornable"?

N: Sí, conocí un profesor de matemáticas llegó al grado de que una alumna quería que la ayudara "No, pus tu piénsale ¿cómo le podemos hacer?" Fue la respuesta del maestro. Vete a dar una vuelta y lo comentamos luego. Piénsale tu como quieres que te ayude" Esta alumna fue y comentó con unas amigas, y le dicen ellas muy quitadas de la pena: "Ofrécele un cincuentón, un tostón o una botella al fin y al cabo le gusta el chupe". No pues en compañía de las amigas fueron y le dijeron: "Pues dice que sea una botella de azteca de oro". Bueno tu me la traes y yo te ayudo, un examen extraordinario para esto y si se hizo. (Nasheli egresada de la Carrera de Administración en 1997)

El desarrollo de esta práctica ha exigido la mayor discreción posible, de modo tal que los docentes participantes en el negocio de la venta de calificaciones elegían a los intermediarios que ellos mismos consideraban los más confiables.

R: Algo de lo que se habla mucho en los pasillos acerca de la venta o el trafique de calificaciones ¿Qué puedes decir?

A: Pues sí, tuve experiencias de ese tipo. En ese entonces, dos-tres profesores me hablaron que yo dirigiera o fuera ese líder y por petición de ellos fue como empecé a vender las calificaciones, pero como yo era un estudiante "elit" y no tenía problemas de calificaciones, yo creo que por eso me eligieron. Entonces yo iba con los compañeros que tenían problemas, les decía en cuánto y tanto los maestros se llevaban una tajada como yo me llevaba otra. Pero si era visto

R: ¿Eras una especie de intermediario?

A: Era un intermediario exactamente a petición de los maestros. (Arturo, 1994)

La participación del personal de la administración del plantel se producía solamente en los casos en que no había sido posible algún arreglo

entre alumnos y estudiantes y solamente también a través de un intermediario:

R. En el trafique de calificaciones estaban involucradas algunas autoridades?

A: Pues había secretarías que también (participaban) y eso era cuando un maestro no quería negociar, uno iba con las secretarías. Bueno con algunas, si se modificaba la calificación, Nada más que allí costaba más. Por ejemplo, si un maestro cobraba en ese tiempo \$20 o 30 pesos, la secretaria cobraba 50, 80 y nosotros teníamos que inflar el costo para ganar algo. Si no pues no salía. Todo era a base de cajetillas de cigarras. Comprábamos una cajetilla y ahí metíamos la lista, metíamos el dinero y "¡Le traje este regalito!" , pero ya sabían de qué se trataba. O en una bolsa de papas y muchas veces no iba yo directamente, mandaba a uno de los interesados "¿Sabes qué? Llévale esto" Para que no dijeran "¡Bueno y éste ¿por qué regala tanto a la secretaria?" (Arturo, 1994).

La participación de las altas autoridades en este tipo de prácticas, de acuerdo a nuestros informantes, se ha desarrollado en dos vertientes. Por un lado, las peticiones de ayuda de estudiantes que, dada su situación escolar, quedaban fuera del reglamento por materias no acreditadas; en algunos casos la Dirección adoptaba la política de ayudarlos por única vez a cambio de algún material para el plantel, pintura, hojas, entre otros. En el otro extremo, autoridades de menor nivel aprovechaban la oportunidad para obtener ingresos adicionales con la venta de exámenes. El testimonio de uno de nuestros informantes lo expresó de este modo:

R. Ya que hablas de la corrupción, ¿Puedes hablar de alguna experiencia personal?

G: ¿Una experiencia de corrupción? Una de tantas y de las que más duele fue de un profesor que se llama Francisco que es el Director de los profesores, según él (NOTA: Jefe de Servicios Docentes). Ese profesor, era él que me decía que fuera por unos chicles, que fuera por una palomitas, por unas pastillas, nunca las pagué, siempre las pagó él y llegó un momento cuando yo debía mate 1 (Matemáticas I) precisamente

por haber reprobado. Era mi tercera oportunidad, se me hizo fácil decirle, que ¿cómo le podía hacer? Y él me dijo que lo ayudara. Vine un sábado le ayudé a arreglar unos papeles, el lunes siguiente, le ayudé a "facturar", a sacar copias. Yo llegué a hacer unos exámenes en blanco, exámenes que yo veía de 5º, 6º semestre y me daba un examen contestado, que me lo da pero me dice "¿sabes qué? Quiero que me hagas estos 20 exámenes con letra distinta" Y empecé a contestar los exámenes y daba la casualidad de que cuando acabábamos los exámenes y pedía yo mis REVAS (NOTA registro de calificaciones dado por la oficina de Control Escolar) ya había pasado la materia y la había pasado con 8 y es cuando uno se pregunta: "Esos 20 exámenes, que contesté ¿los vendió?, ¿qué les hizo? O solamente que haya trabajado de otra forma, pero ese día a mí, solamente a mí me pidió que hiciera los exámenes, que hiciera muchas cosas, y los hice y me pasó. (Gustavo, egresado de la Carrera de Construcción en 1996)

## **2.224 SER PORRO DEL C-56: PRÁCTICAS Y SIGNIFICACIONES SOCIALES.**

### **2241 LAS ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES EN EL C-56**

El surgimiento de las organizaciones estudiantiles en el CETIS se puede remontar hasta el origen de la propia escuela. A decir de nuestros informantes, durante la década de los 80s en la escuela podía identificarse la presencia de células estudiantiles de organizaciones tales como la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) y la Organización De Estudiantes Técnicos (ODET), pero la acción de estos grupos no tuvieron mayor impacto en la dinámica de la vida escolar. Las narraciones de nuestros informantes coinciden en señalar que es durante los inicios de la década de los 90, con el cambio de autoridades, el período en que se consolida la presencia de organizaciones estudiantiles en el plantel.

Con la creación de la Sociedad de Alumnos, -siguiendo a nuestro informante clave en la historización del porrismo local- se legitimó la

principales se enfocaron a ser los únicos interlocutores reconocidos por la Dirección del plantel, con el propósito de promover mejores condiciones de estudio así como la organización de actividades recreativas y culturales siempre bajo la autorización y supervisión de las autoridades de la escuela. De acuerdo con el informante clave que fue un maestro que ha mantenido vínculos con la organización estudiantil, desde ese período la Dirección no solamente adoptó una actitud tolerante hacia la organización estudiantil ante las inquietudes e inconformidades de maestros y alumnos, sino que coordinó la producción de un “*desmadre organizado*” en el que la Sociedad de Alumnos jugó un papel protagónico. De este modo, los miembros de esta organización estudiantil fueron identificados por la comunidad estudiantil como los porros del plantel que, según la expresión de nuestro informante, “*van haciendo pidiendo permiso*”. En esta organización confluyeron integrantes de la FNET y la ODET cuya actuación se subordinaba a la autoridad del presidente de la Sociedad de Alumnos quién era el único integrante de la organización que tenía acceso directo a las autoridades de la escuela y, simultáneamente, era quien tomaba las decisiones principales de la organización estudiantil, por lo regular con el visto bueno de la Dirección. El papel de la Sociedad de Alumnos, sin embargo, también respondió a los intereses de la Dirección de vigilancia de profesores así como de control estudiantil que le permitiese ejercer una gestión sin presiones de la comunidad del CETIS.

Para la elección del presidente de la Sociedad de Alumnos -siguiendo con la narración de nuestro informante- se le presentaba al Director una lista de candidatos de los cuales, nombraba al que le pareciera el más indicado a sus intereses y que generalmente era el estudiante con mayor arrojo para enfrentar físicamente a cualquiera que desafiara su autoridad. Además el dirigente de la Sociedad debía tener la capacidad de convencimiento a los estudiantes a través de la palabra y la capacidad de convocatoria de modo tal que pudiese garantizar la movilización estudiantil para los fines que se requiriesen. La duración en su cargo al frente de la Sociedad estaba

quisiesen. La duración en su cargo al frente de la Sociedad estaba sujeta a la decisión de la máxima autoridad del plantel decidiera. A decir de nuestro informante, para formar parte de la organización estudiantil era necesario tener características similares a aquellas que se requerían del presidente de la Organización: de modo tal que cada miembro de la Sociedad debía garantizar, al menos, el control de su grupo de adscripción y enfrentarse a otras organizaciones estudiantiles de otras escuelas que pretendieran agredir al plantel.

Ser de la Sociedad de Alumnos significaba la posibilidad de acceso a concesiones o prerrogativas que, por un lado, le franqueaba los obstáculos académicos para la obtención del certificado de Bachillerato y, por otro, le otorgaba un estatus ante la comunidad del CETIS que se expresaba, entre otras, en la inmunidad a extorsión de estudiantes, negociación de calificaciones, participación en fiestas juveniles, prácticas de alcoholismo y drogadicción, secuestro de autobuses y saqueo de comercios. Lo anterior ha jugado un papel decisivo en la conformación de la identidad del C-56 y, en particular, el papel de la Sociedad de alumnos durante la década de los 90s ha constituido uno de los elementos más significativos que caracterizaron a la cultura local y que puede ser considerada como una base de sustentación de la imagen del plantel.

## **2.242 LA IMAGEN SOCIAL DEL PORRISMO**

Desde su ingreso al plantel, los estudiantes van construyendo su propia representación de los porros, de los cuales tienen un conocimiento inicial a través de la historia oral que se transmite principalmente en las aulas y corredores del plantel entre los propios estudiantes, profesores y prefectos. Derivado de ese saber inicial, el porrismo adopta un carácter amenazante para los estudiantes, principalmente de nuevo ingreso, cuya imagen asocian, en primera instancia con aquellos jóvenes que permanecen

"En los primeros días sentía mucho miedo, no bajábamos (del salón al patio a la hora del receso), no era tanto por que no trajéramos dinero, ni porque no quisiéramos caminar sino por miedo. Miedo porque ya te habían dicho, de que te espantan, los mismos amigos de la escuela, de la calle que te dicen: "¿Sabes qué onda? ¡Cuidado con los porros!", *Cuidado con que te vayan a asaltar, cuidado con que te van a talonear.* Y no bajábamos por miedo y entons nos poníamos a pensar: ¡No es que si bajamos nos va a ir peor ¿no?!" (Gustavo, de la Carrera de Construcción en la generación 1995-1998 que participó en el porrismo del CETIS).

En las narraciones de nuestros informantes, encontramos bastante consistencia en la imagen social del porro asociada a prácticas sociales como el abuso y al maltrato de estudiantes, amenazas de agresión física y extorsión cotidiana, principalmente a los varones, y a prácticas de socialización juvenil como el alcoholismo, la drogadicción y el vandalismo. Así, dentro de las representaciones sociales que los estudiantes elaboran en torno al CETIS; el porrismo constituye uno de los elementos principales que caracterizan al plantel, en virtud de que en el transcurso de su vida cotidiana escolar poco a poco van descubriendo el poder de estos jóvenes en la comunidad estudiantil y sobre la escuela misma que se expresa de múltiples formas. La conceptualización del porro desde la perspectiva de estudiantes partícipes del porrismo en la escuela nos permite conocer tanto su impacto en la experiencia personal como la elaboración reflexiva que deriva de dicha experiencia. Los informantes lo expresaron de este modo.

"Es un círculo social muy bajo, es gente que, cuando yo entré a primero, los clásicos "fósiles" , te dicen: "No, yo voy ya de salida y tu te vas a quedar aquí. Quiero que seas de la banda". Y ahora que muchos vamos de salida es gente que todavía no puede salir de aquí, es gente que va a los primeros y les dicen lo mismo que nos dijeron a nosotros "que quieren que se queden de dirigentes, que ellos pueden formar la banda" (Gustavo de la Carrera de Construcción en la generación 1995-1998 participante en el grupo de la FNET)

En este pasaje podemos identificar una práctica recurrente en este tipo de grupos estudiantiles, que se refiere al reclutamiento de nuevos integrantes —principalmente de estudiantes de nuevo ingreso— que ha posibilitado el mantenimiento y fortalecimiento de este grupo en la escuela. La promesa de quedarse en el lugar de ellos se ha constituido una fuerte atracción para los jóvenes de nuevo ingreso, en virtud de la posición privilegiada que implica ser porro en el plantel. La incorporación de nuevos integrantes, tiene un doble impacto en el plantel. Por un lado, expresa la capacidad de reproducción y fortalecimiento no sólo de este grupo sino de la cultura juvenil de la que forma parte y que se constituye de las prácticas sociales antes mencionadas. Por otra parte, la capacidad de negociación de los porros con las autoridades del plantel se ve fortalecida en la medida del crecimiento de la organización basada en este proceso de reclutamiento estudiantil.

Aunado a lo anterior, la narración de nuestro informante pone al descubierto otra de las características significativas del porrismo que se refiere a la estancia demasiado prolongada de estos estudiantes que han pasado mucho tiempo en la escuela sin terminar el ciclo de estudios de bachillerato. Conviene tener presente que la normatividad del sistema escolarizado no permite al estudiante una estancia por más de 4 años en este ciclo escolar. No obstante, el plantel ofrece el Sistema Abierto de Educación Tecnológico Industrial (SAETI) en la Carrera de Administración, lo que constituye una opción a aquellos estudiantes que por la cantidad de materias reprobadas ya no pueden continuar en el sistema escolarizado, se inscriben en SAETI para seguir siendo estudiantes del CETIS. Así, paradójicamente el fósil representa una figura estudiantil socialmente evaluada, pero que a los ojos de estudiantes de nuevo ingreso representa una figura estudiantil significativa, dadas las prerrogativas a que tiene derecho por ser miembro de este grupo y el lugar que se ocupa dentro de la comunidad estudiantil. Otro de nuestros informantes, los definió del modo siguiente:

Es gente que no les importa, sin escrúpulos, no les importa si traes para tu pasaje o no, ellos te piden un peso para la clásica "chela", si no se los das, te dicen "¿sabes qué? Pero me vas a pedir un ¡paro! Y ¿sabes qué? ¡Te voy a traer a la banda!" (Luis de la carrera de Administración en la generación 1994-1997 miembro de la Sociedad de Alumnos).

Podemos destacar del pasaje anterior, la valoración social que se hace de este grupo estudiantil que, como se puede deducir de la narración, forma como objeto de extorsión y una de sus fuentes de ingresos a la comunidad escolar para contar con recursos que les permitan participar en las prácticas sociales características de los grupos porriles. Además, en la narración puede identificarse el uso de una de sus estrategias más comunes que reside en la amenaza –por no darles dinero- y que constituye una práctica de intimidación que formaba parte de la cotidianeidad del CETIS

La representación del porrismo en la escuela se complementa con la imagen de los jóvenes que se pasean por el patio con una actitud altiva y ostentadora, que usan el jersey deportivo con el nombre del plantel como uno de los símbolos más significativos del ser porro del CETIS. La imagen de los porros –a decir de los informantes- es de los clásicos "gandallas", los dirigentes de la escuela que se sienten superiores porque toman decisiones por los estudiantes y porque asumen la defensa del plantel en caso de agresiones de otros grupos porriles de otras escuelas en caso de cualquier intento de agresión. Su identificación con el Instituto Politécnico Nacional, en virtud del carácter técnico del plantel, constituye otro de los rasgos más significativos que están presentes en la imagen del porrismo del CETIS. En virtud de lo anterior, es necesario reconocerla como una de las formas de identidad más significativas para los estudiantes del CETIS que en este contexto adoptaba características diferentes al porrismo de otras escuelas a nivel de Bachillerato.

#### **. Ser porro: su significación para los estudiantes**

## 2243 SER PORRO: SU SIGNIFICACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES

Durante los últimos seis años, uno de los cambios más importantes que se han producido en el plantel, en torno a las características de la población estudiantil, reside en la tendencia a la homogeneización de la edad que se expresa, por un lado en que la mayoría de la matrícula estudiantil de nuevo ingreso se ubica en un rango de edad entre los 14 y 16 años y, derivado de ello, que provienen directamente del ciclo de educación secundaria. El porrismo de la escuela se presenta como uno de los aspectos de mayor significación en el pasaje de un ciclo escolar a otro y es precisamente la participación de estudiantes en este organismo juvenil local que marca significativamente la transición no solamente de un ciclo escolar a otro sino de una etapa de su vida a otra.

La importancia de asumir esta forma de identidad en el plantel se expresa en las narraciones de algunos de nuestros informantes quienes formaron parte del porrismo durante el transcurso de su vida escolar en el CETIS y lo describen de la manera siguiente:

"Más que nada eso de andar en esta cosa del porrismo, es una novedad para uno, de entrada, a los camiones, de que uno dice: "¡Vámonos de compras!", que quitarle las cosas materiales a otras personas. Es la sensación que siente uno, la emoción de soy alumno de preparatoria, de medio superior. Me gusta este despapaye, y me gusta porque vamos a otras escuelas, vamos a pelearnos" Luis de la Carrera de Administración en la generación 1994-1997, integrante de la Sociedad de Alumnos

En este pasaje es posible identificar un componente altamente motivador que representa, entre otros aspectos, una toma de conciencia de ser estudiante de preparatoria, que se puede visualizar como la consumación del rito de transición escolar, un sentimiento de superioridad que se expresa en la impunidad de sus actos y una identidad grupal al

ual los estudiantes de que participan en ella se caracterizan, por un lado, por mantener su ludismo infantil —que se expresa en el juego de pelearse con otros, hacer bromas pesadas a sus compañeros, risas burlonas-, pero, por otro, en la adopción de una forma de identidad que requiere del despojo del traje de niño que hasta entonces ha vestido con plena conciencia y gusto por ello. En su ubicación en el mundo del bachillerato, el descubrimiento del porrismo, a partir de su propia inserción en él, como lo describe nuestro informante, aparece como una posibilidad de mostrarse a sí mismo inmerso en prácticas sociales caracterizadas por la transgresión de la ley y donde se sume con plena conciencia de los riesgos que conlleva ser integrante de este grupo y la participación en dichas prácticas.

La importancia de ser porro, para los estudiantes se vincula con otros componentes de su vida escolar cuya significación podemos identificar en la narración siguiente

Es padre llegar a convivir con ellos porque las chavas se te acercan como no tienes idea, las chavas dicen. "¡Ay es porro!! ¡Vente para acá!", es bonito porque llegas a las fiestas con un jersey blanco que dice: CETis # 56 y todos te voltean a ver y te dicen "¡Es de la banda!" y "¿qué pasó la banda?" tienen un lenguaje de "Quihúbole la banda", "¿qué transa ese?", "Quihubo, Boy", palabras así que te hacen sentir bien, cuando te dicen: "¿qué transa la banda?" Gustavo de la carrera de Construcción en la generación 1995-1998, integrante de la FNET en la escuela

Además del fuerte componente emotivo que puede uno percibir en la narración de nuestro informante, la importancia de ser visto y reconocido por las compañeras como uno de los integrantes del porrismo local representa uno de los sentidos más importantes para el joven que ayudan a comprender su participación en el porrismo local, además de que las relaciones de amistad y noviazgo en este período de su vida ocupan un lugar primordial en la jerarquía de necesidades e intereses de los jóvenes. El prestigio escolar de ser porro constituye uno de los imaginarios juveniles que mayor fuerza

ene en este contexto para los estudiantes que se incorporan a este grupo y ue se expresa, además de la posibilidad de un mayor acercamiento a las óvenes del plantel, en un reconocimiento social de atributos masculinos aracterizado principalmente por su destreza para golpearse con otros como uno de los signos más relevantes de su joven virilidad. Portar un jersey de porro representa dentro de la comunidad del CETIS la membresía al grupo porro y se constituye en un ícono al que la comunidad estudiantil da una nificación diversa a partir de los vínculos particulares que establece con este grupo.

La significación del porrismo también adopta una valoración negativa en virtud de que la participación de los estudiantes de nuevo ingreso en esta cultura local marca su inicio en una carrera de "hazañas" que son reprobadas socialmente por la comunidad estudiantil. Uno de nuestros nformantes lo expresa del modo siguiente:

"Los porros . son chamaquitos que entran (al CETIS) y ya quieren ser, no sé, "superman". En serio, no porque ya "tromparon" a uno (lo golpearon) ya es mejor que el otro y yo lo veo mal ¿no? Luego decían "¡Oye, ¿qué onda? Vamos a robar naranjas!" . Y eso está mal, porque en primer lugar si vas a robar, ¡róbale a uno que tenga! No a uno que no tiene, luego veías todas las naranjas tiradas en el suelo y la verdad eso a mí no me caía bien," Jacobo de la Carrera de Administración que ingresó en 1993 y terminó sus estudios de bachillerato en SAETI en 1999

La percepción del porrismo que se visualiza en este pasaje tiene consistencia con narraciones anteriores que dan cuenta de la significación que tiene para los estudiantes de nuevo ingreso ser porro. La demostración de fuerza física y destreza para golpear se cuestiona como el criterio principal de valoración social y personal a los estudiantes del plantel. La expresión despectiva "son chamaquitos" nos indica que, desde su perspectiva, solamente aquellos a quienes ubica en esta condición son susceptibles de sentirse enganchados en este tipo de cultura local. La reprobación social, por otro lado, de su participación en actos vandálicos, se

compañía de una mirada crítica porque "sus hazañas" se enfocan a personas y grupos que no tienen la capacidad de respuesta a sus agresiones y abusos. No obstante, nuestro informante elabora su propia explicación en torno a la participación de los estudiantes de nuevo ingreso en el porrismo y la interpretación acerca del comportamiento de estos chicos que expresa de este modo:

"Están en edad, de que dicen "No he vivido eso", " A ver qué se siente". "yo nunca he tomado, ¡Vamos a tomar!", "Yo nunca he fumado, ¡a fumar!" y por tomarse una o dos cervezas ya creían que el mundo lo tenían en sus manos ¿no? Muchos alumnos se han ido por ese tipo de problemas, porque les gusta y ya se vuelven adictos"

La iniciación de los estudiantes de nuevo ingreso participantes en el porrismo en prácticas de adicción de bebidas alcohólicas y sustancias tóxicas, entre otras, puede ser comprendida como uno de los aspectos más significativos de su proceso de desarrollo psicológico en este momento de su vida escolar, en virtud de que dichas prácticas, constitutivas de esta cultura local, asumen las características de ritos de pasaje no solamente de un nivel escolar a otro, sino, principalmente, de una forma de identidad a otra, es decir de la infancia a la adolescencia. El sentido que, según nuestro informante, los jóvenes le atribuyen a estas acciones se vincula, en alguna medida, con el deseo de mostrar a otros y a sí mismos que han abandonado su identidad infantil y que su participación en el porrismo puede ser entendida como una clara expresión de su cambio de status identitario. No obstante, la mirada de sus compañeros les devuelve una imagen cuya identidad todavía está fuertemente anclada en la infancia. Una de nuestras informantes lo expresa así:

"En provincia no hay eso de porros, eso de llegar a una ciudad nueva donde la juventud se desplaza por los porros, las federaciones, como que te llama la atención, pero al involucrarte no es lo que piensas, o sea, son niños, a mi manera de pensar, no saben lo que quieren".

que te llama la atención, pero al involucrarte no es lo que piensas, o sea, son niños, a mi manera de pensar, no saben lo que quieren" (Nasheli, estudiante de la Carrera de Administración en la generación 1995-1998 proveniente de un CEBETIS de Acapulco).

En este pasaje de la narración, aunque se pone de relieve -de nueva cuenta- la significación que tiene para los estudiantes el conocimiento de la cultura del porrismo, podemos identificar elementos de una reflexión que transita del reconocimiento de la experiencia personal al desencanto del porrismo de alguien que proviene de un ámbito cultural diferente, y que, además, comparte la mirada valorativa de los adolescentes involucrados en esta cultura local.

Las características del porrismo local son examinadas por una de nuestras informantes que establece una mirada comparativa con el porrismo en otra escuela pero que sin embargo es consistente con la visión de nuestros informantes arriba mencionados.

"Entré a esta escuela y vi que son muy revoltosos. Yo estuve en un tiempo en el grupo del porrismo en vocacional 12. Esas dos semanas conocí demasiadas cosas, abrí los ojos de "trancazo" Cuando ví el porrismo de aquí sentí que no era porrismo, sentí que eran niños jugando porque el porrismo de allá de la vocacional 12 es muy fuerte son muchos líderes y el porrismo está apoyado por el gobierno". Martha de la Carrera de Administración en la generación 1996-1999.

La experiencia personal de nuestra informante como punto de referencia para establecer diferencias importantes con el porrismo del CETIS enfatiza el carácter lúdico de los estudiantes participantes en este grupo que, en cierta medida, desconoce los vínculos que los porros establecen fuera del plantel así como las implicaciones diversas que trae consigo la participación en este grupo y asumir la identidad de ser porro

## 2244 LA CULTURA LOCAL DEL PORRISMO:

Paralelamente a la vida escolar del CETIS, se han desarrollado a lo largo de la historia del plantel, particularmente en la década de los 90s, un conjunto de prácticas de socialización estudiantil desvinculadas de la vida académica del plantel, pero que sin embargo, tienen un impacto significativo en ella. Las características principales de dichas prácticas, por un lado, comparten el carácter lúdico de la cultura local del relax en donde se visualizan algunas expresiones de los procesos de desarrollo psicológico de los estudiantes, pero, por otro, contienen una dimensión política que nos deja ver el papel significativo de este grupo local en la vida cotidiana del plantel y su impacto en la conformación de identidad de los alumnos.

El porrismo representa para los estudiantes una forma de estar en el CETIS que le da prioridad a sus intereses personales y de socialización más que a la normatividad académica y que le permite participar en una diversidad de actividades donde puede expresar sus intereses y necesidades juveniles. No obstante, lo anterior no significa que el estudiante se desentienda de sus responsabilidades escolares, ni que no le preocupe su permanencia en el plantel. Todo lo contrario. En el transcurso de su participación en la cultura del porrismo, el estudiante aprende a desarrollar estrategias que le permiten permanecer en la escuela como alumno del sistema escolarizado y vivir la experiencia del porrismo adopta una mayor significación en esa etapa de su vida que la actividad meramente escolar.

La organización estudiantil expresa su poder en la escuela, por un lado, a través del uso de estrategias de control de la comunidad estudiantil y, por otro, por la capacidad de negociación y prerrogativas que obtiene de autoridades y profesores del plantel. Para el establecimiento del control estudiantil, el porrismo hace uso de una diversidad de recursos caracterizados por la coerción que abarca un amplio espectro que va desde la amenaza velada hasta las agresiones físicas. Pero, por otro lado, también desarrollan estrategias de cooptación de los estudiantes, principalmente de

nuevo ingreso lo que le permite tanto un mayor fortalecimiento a la organización como la obtención de legitimidad ante la comunidad estudiantil principalmente en los casos en que asumen la defensa del plantel ante las agresiones de porros de otras escuelas. En el caso de los profesores, el porrismo hace sentir su poder de una forma más sutil que adopta la forma de invitaciones a colaborar con los estudiantes para que no tengan ningún problema con las autoridades ni vayan a sufrir algún accidente. El poder de esta organización estudiantil frente a las autoridades se manifiesta en su capacidad de representación y movilización de la comunidad estudiantil así como del tamaño de la misma organización, de modo tal que en la medida en que el porrismo lo conforme un grupo numeroso de estudiantes, esto le permitirá la obtención de mayores y mejores prerrogativas para esta organización estudiantil, que, simultáneamente le da mayor legitimidad ante la comunidad estudiantil como sus representantes.

Podemos identificar algunas prácticas significativas, que, por su frecuencia e impacto en la población estudiantil y en la dinámica de la vida escolar caracterizamos como la cultura local del porrismo.

#### **22441 INICIACIÓN EN EL PORRISMO**

Al llegar al plantel, los estudiantes entran en contacto con el porrismo después del Curso de Inducción, y ya en el transcurso de las actividades escolares los porros desarrollan estrategias de observación de los estudiantes de nuevo ingreso para identificar a aquellos que podrían formar parte de este grupo. Es común que fijen su atención en aquellos estudiantes que, desde su ingreso al CETIS, se hayan distinguido por tener alguna influencia en sus compañeros de grupo y que tenga una fortaleza física y no se amedrente de las amenazas de estudiantes de semestres superiores. Uno de los informantes lo describe así:

"Cuando yo entré a primero, los clásicos "fósiles" te dicen: "¡No, yo voy ya de salida y tu te vas a quedar aquí, ¡Quiero que seas de la banda!"

Gustavo, de la Carrera de Construcción de la generación 1995-1998,

El fragmento anterior ilustra el modo de operación de uno de los mecanismos utilizados por este grupo para tratar de garantizar su producción y fortalecimiento. Para el estudiante de nuevo ingreso, esta invitación a pertenecer al grupo aparece como una distinción porque ser porro tiene un valor dentro de la comunidad estudiantil.

La iniciación en el porrismo también se produce por medio de solicitud del estudiante para formar parte del grupo. En este caso, el solicitante es sometido a algunas pruebas en las que debe mostrar su fortaleza física y mental para soportar dichas pruebas y, una vez que las ha aprobado, con la autorización del líder del grupo, pasa a formar parte de la organización sin que esto signifique en este momento el otorgamiento de algún poder ni el merecimiento de portar el jersey que aparece como uno de los símbolos más significativos del porrismo local. Uno de los alumnos de la Carrera de Administración que se incorporó al porrismo desde el 1er semestre describe por escrito su experiencia en el grupo. Este testimonio fue elaborado como parte de un trabajo de la Materia Comunicación Y Relaciones Humanas en donde el estudiante debía describir las características y el funcionamiento de un grupo al cual perteneciere. La descripción de su experiencia es la siguiente:

"Si quieres ser porro tienes que ser de la escuela, y tienes que ser bautizado. Mi bautizo se llevó a cabo un día lluvioso, ya que terminó de llover buscaron el charco más grande y me agarraron cuatro porros, uno de la mano izquierda y otro de la derecha y otro de la pierna izquierda y otro de la derecha. Ya que te tenían así, me acostaron y después llegó otro con una cubeta con agua o lodo y me la vació en la cabeza. Después corrieron los cuatro y cuando iban a llegar al charco me soltaron de las manos y caí en el agua de espaldas mientras me van jalando los otros dos hasta que termine el charco". Beni del grupo 3º D de Administración de la generación 1997-2000 que fue uno de los grupos de observación en el aula y que formaba parte del grupo de "los muchachos".

En su relato nos describe que el motivo para pertenecer a este grupo era el de "echar relajo", tomar camiones e ir gritando porras y señala que uno de los riesgos es que los vaya a parar la policía. En el relato también expresa que una de las consecuencias de participar en el porrismo es que tiene que faltar a clases, pero que desarrolla estrategias para evitar tener problemas y no ser dado de baja. En una plática informal, después de revisar su trabajo le pregunté acerca de cómo le hacía para no tener problemas con los maestros y respondió que hacía varias cosas como pedir permiso o avisar al maestro que iba a faltar, hacer cálculos en cada materia para que sus faltas queden en el límite permisible, pedir apuntes y tareas a compañeros. Lo anterior representa una clara demostración de que el estudiante podía hacer compatible su participación en el porrismo con su papel de alumno del CETIS.

## AS FIESTAS

Si bien es cierto que podemos ubicar esta práctica como parte de la cultura local del relajo, también es posible reconocerla como una parte significativa de la cultura local del porrismo. Aquí, no solamente hacemos referencia a la celebración de los acontecimientos significativos, tales como los festejos de bienvenida a los estudiantes nuevo ingreso, el día del estudiante técnico, las fiestas de fin de curso, sino también a la realización cotidiana de fiestas sin ningún motivo significativo de por medio. En las descripciones de nuestros informantes destacan que el grupo porril desarrollaba la estrategia de crear un clima de expectación en torno a los festejos a través de diversos medios, como la comunicación oral en los pasillos y en los patios, leyendas en las escaleras y en los baños donde se especificaba lugar y hora de la fiesta. En las narraciones destacan que el grupo de porros se encargaba de proveer la infraestructura mínima del festejo –lugar, música, bebidas, cigarros- que habitualmente era financiado

por la "cooperación voluntaria" de la propia comunidad estudiantil obtenida a través del "saloneo" de los porros.

Uno de los aspectos más visibles del desarrollo de esta práctica se vincula con la búsqueda de legitimidad ante la comunidad estudiantil como sus representantes y, principalmente, ante las autoridades. La movilización de estudiantes en esta práctica puede ser entendida como una muestra de su capacidad de convocatoria. Vaciar la escuela, representa un acto de poder de esta organización que le fortalece en sus relaciones con la dirección del plantel. Adicionalmente, el desarrollo de esta práctica constituye un espacio importante para que el grupo pueda profundizar su influencia en la comunidad estudiantil y le posibilite el establecimiento de compromisos y lealtades a los porros en actividades y situaciones que demanden su participación. Así, en las narraciones, nuestros informantes señalaban que el grupo de porros compromete la participación de los estudiantes en tareas de limpieza y remozamiento del plantel, como una estrategia para mostrar una imagen ante las autoridades y ante la comunidad de que el grupo también desarrollaba una labor positiva en la escuela. Por otro lado, en las narraciones destacan que en las agresiones de porros de otras escuelas, la participación de estudiantes en la defensa del plantel puede ser vista como una expresión de apoyo al grupo. Otro de los sentidos que adopta esta práctica del porrismo local reside en la estrategia de reclutamiento de nuevos integrantes que fortalezca al grupo.

#### **22442 FIESTAS DE PORROS**

Las descripciones elaboradas en torno a esta práctica ponen al descubierto los vínculos existentes con organizaciones similares en otros planteles y que pueden ser vistos como diferentes expresiones de la cultura del porrismo en este nivel educativo. De acuerdo a las narraciones de nuestros informantes, las fiestas de los porros se caracterizaban por la participación de grupos porriles con mayor capacidad de organización y presencia en los planteles de estudios técnicos, tales como la Federación

acional de Estudiantes Técnicos (FNET), la Organización de Estudiantes Técnicos (ODET), así como de organizaciones porriles del IPN. En su descripción emotiva, nuestra informante destaca el carácter impactante de este tipo de prácticas cuya expresión

“Fue toda una experiencia nueva para mí, porque nunca había visto tanta vandalidad entre alumnos de diferentes escuelas”. (Nasheli de la Carrera de Administración en la generación 1995-1998)

Puede ser comprendida como el descubrimiento de la exacerbación de la violencia que es un componente básico en la cultura del porrismo que se basa con mucho en las expresiones locales de los que pudo ser testigo. La descripción de los festejos de nuestros informantes -con motivo de aniversario de algún grupo porril o del plantel de pertenencia- ponían el acento en el clima de excesos que se producían durante la celebración: consumo ilimitado de bebidas alcohólicas, drogas, encuentros sexuales, música moderna con un sonido estridente. En el ambiente festivo, cada organización gritaba consignas de su propia escuela como un modo de hacerse sentir en el festejo, a la vez que constituía una forma de provocación a las demás organizaciones, por lo que era bastante común que en dichas celebraciones se produjeran enfrentamientos entre los propios grupos porriles que, regularmente iniciaban con la pelea entre los líderes lo que constituía el preámbulo de las batallas campales entre porros. De acuerdo a las narraciones, lo anterior propiciaba el establecimiento de pactos entre algunos grupos para cobrarse de las afrentas por las agresiones sufridas en dichos festejos. Otro de los elementos recurrentes en las narraciones da cuenta de manera muy clara del vínculo existente entre este tipo de organizaciones estudiantiles con el PRI y el gobierno en virtud de que las fiestas se llevaban a cabo en el local del PRI capitalino.

#### **.22443 TOMA DE CAMIONES**

La consistencia en los relatos de nuestras informantes en torno a las relaciones de grupos estudiantiles con grupos de poder político, que se concreta en su apoyo material y de diversa índole permite comprender el cerco de impunidad que gozan los porros para el desarrollo de prácticas transgresoras de la ley. El secuestro de unidades de transporte de servicio público constituye una práctica cotidiana de este tipo de grupos, que en sí mismo puede entenderse como una forma de ejercicio de poder, pero que también se vincula con otro tipo de prácticas del porrismo, como la asistencia a eventos deportivos y culturales, la visita a planteles con motivos de agresión y para la realización de "las fabulosas compras"

Dado el carácter técnico del plantel, el secuestro de autobuses se utiliza para asistir, principalmente a partidos de fútbol americano estudiantil y donde adoptan como propios los colores y equipos del IPN y consideran a los equipos y escuelas universitarias sus "rivaletas". Incluso, la adaptación de la porra politécnica con el nombre del CETIS constituye una clara expresión de la construcción de esta forma de identidad del estudiante de este plantel

***"¡Huelum...CETIS #56 Gloria!"***

La toma de camiones puede ser comprendida como un ejercicio del poder de los porros, cuando se presentan en otros planteles y gritan consignas y porras a favor de su escuela, lo que se interpreta como una lealtad al grupo porril del plantel. Por otro lado, el secuestro de autobuses se vincula con prácticas delictivas como robos y agresiones que forman parte de la vida cotidiana de los porros

El relato de una de nuestras informantes que vivió la experiencia del porrismo en una escuela del IPN, describe la estrategia de toma de camiones en la que destaca la conveniencia de tomar un camión de R-100 porque los choferes tienen un sueldo fijo a diferencia de un chofer de microbús que gana lo que recauda de pasaje. El procedimiento seguido enfatiza el uso de los "buenos modales" para secuestrar el camión. En caso de resistencia del chofer, los porros utilizan métodos coercitivos para obtener el autobús y bajar a los usuarios de la unidad. Nuestra informante señala

que la toma de camiones también se vincula con la práctica ocasional de "irse de compras" que se refiere a robos a tiendas pequeñas del comercio establecido

La participación en este tipo de prácticas del porrismo local constituye una de las experiencias más significativas para los estudiantes involucrados en esta organización y la emotiva descripción de este episodio nos ayuda a entender el sentido los participantes otorgan a este tipo de vivencias

"Estar en un camión es lo peor. Un día por parte de la escuela hicieron un "halloween" en Eduardo Molina y de regreso dijeron: "¡Vamos a agarrar camiones!" Yo me fui en el último camión con un chavo que le decían el "melo" y nos venimos en el camión, pintando. Muchos chavos pintando con spray que "FNET", "CETis # 56", lo metimos hasta a la escuela y nos sentimos lo máximo. Llegar con un camión de ruta 100 y ver a todos colgados como changos, era padrísimo: "¡Uta!" "¿quién traía el camión? ¡No que el ganso, el melo!" ¡Uy! Ellos son lo máximo!"  
Gustavo de la Carrera de Construcción de la generación 1995-1998

## **2.22444 PELEAS DE PORROS**

La agudización del porrismo local, de acuerdo con las narraciones de nuestros informantes se produjo en los inicios de los 90s. La presencia cercana de planteles de Bachillerato tanto del IPN, como del Colegio de Bachilleres con fuertes organizaciones porries pertenecientes a la FNET y a la ODET puede considerarse como una de las condiciones más importantes en el desarrollo del clima de violencia y enfrentamiento entre los distintos grupos de porros. En las descripciones se da cuenta de las visitas frecuentes al plantel de los porros que llegaban en camiones gritando las consignas de su escuela, se estacionaban en la entrada de la escuela, esperando que los estudiantes salieran para subirse en los camiones e irse con ellos. Los estudiantes observaban el espectáculo porriel desde los corredores del

edificio principal y en estas situaciones, las autoridades del plantel no permitían la salida de los alumnos y aquellos que salían solamente lo podían hacer saltándose la barda. Una vez que se retiraban los porros en sus camiones, se permitía la salida de los estudiantes para evitar que sufrieran alguna agresión en caso de que los porros regresaran al plantel.

Sin embargo, en las narraciones de nuestros informantes y que quien esto escribe presencié, también se describen algunos episodios en los que el C-56 sufrió la agresión de estudiantes de otras escuelas quienes hacían uso de piedras y petardos e incluso se introdujeron al plantel para agrediendo a los estudiantes que se encontraban a su paso. La comunidad del C-56 dirigida por las autoridades participaba en la defensa de la escuela sacando a la fuerza a los estudiantes invasores. Los propios alumnos del plantel participaban junto con maestros, prefectos y los porros de la escuela en esta defensa. Los pleitos entre estudiantes no se producían solamente en el plantel sino que las calles aledañas y los deportivos de la zona se constituían en los lugares de enfrentamiento estudiantil.

La cotidianidad de estos ataques porriles cobró una significación no solamente para los estudiantes participantes en los grupos porriles sino que contribuyó a crear un clima de expectación en toda la comunidad del C-56 en torno a estos acontecimientos. En las narraciones se describen estrategias de defensa del plantel a través de diversos medios como la organización de los grupos estudiantiles dentro de las aulas en donde se establecían cercos de protección en primer lugar para las alumnas. La fabricación de petardos para repeler las agresiones constituyó uno de los aprendizajes más importantes para los estudiantes vinculados al porrismo local. En las descripciones que hacen nuestros informantes sobre su propia participación en dichos episodios aparecen ellos mismos como "héroes escolares" quienes asumían la defensa del plantel y de sus compañeros como su deber de porro. Cuentan nuestros informantes que el establecimiento de acuerdos entre los grupos así como la intervención de las autoridades poco a poco han ido eliminando este tipo de prácticas.

## 2.22445 LAS GAF: PORRISMO FEMENIL

La participación de las alumnas en el porrismo local se llevaba a cabo a través de una organización llamada Grupo de Acción Femenil (GAF) que si bien enarbolaba demandas de la comunidad estudiantil como la oposición al uso obligatorio de uniforme escolar que las autoridades pretendían implantar desde 1997; lo cierto es que su dinámica propia estaba sujeta en gran medida al liderazgo del grupo masculino y participaban en todas sus prácticas.

La selección de integrantes del GAF, residía en un criterio único, pero que, a decir de nuestra informante, era el que definía la identidad de este grupo de mujeres

"Para entrarle a lo de las GAF, eran chavas que deveras se aventaran a los trancazos. De hecho escogían a pura chava que supiera pelear y que si se rifara los tiros con las chavas de otras escuelas"

Así, la agresividad era el rasgo distintivo del GAF que adoptaba una forma de organización que giraba en torno a la líder del grupo cuyas funciones eran las de tomar las decisiones que el grupo tenía que acatar, convocar a reuniones y de iniciar los ataques físicos contra las alumnas del plantel.

"Había una chava que se llama Maribel que era la que movía a todas las GAF ella decía: "¿Sabes qué? Hay reunión tal día". Se corría la voz entre todas las que eran Gaf. Salían afuera (del plantel) igual nada más se reunían y decían a quien se le tenía que pegar y sobre la chava que era ¿no? Esas chavas no piden dinero ni nada, nada más se reúnen para el vicio y para atacar al enemigo"

En su relato, describe que era bastante común que las GAF actuaran por encargo, es decir que golpearan entre varias a alguna alumna que tenía problemas con alguna integrante del grupo o, simplemente porque les caía

nal. Utilizaban la estrategia de provocación a la alumna seleccionada y cuando ella protestaba, las GAF ejecutaban la agresión sin ningún miramiento

Del mismo modo que los varones, pero en forma separada, las GAF tenían sus reuniones habituales en las afueras del plantel, a la hora del recreo y participaban en las prácticas propias de la cultura del porrismo. No obstante, la experiencia de nuestra informante da cuenta de la significación de ser integrante de las GAF y el impacto producido en su desarrollo personal a raíz del conocimiento de los porros

"Cuando empecé a salirme de clases, conocí a todos y se presentó lo del "dos de octubre". Fuimos a una fiesta la noche y pues ahí fue la primera vez que me metí una droga. Nunca había ido a ningún tipo de fiestas así y me impresioné porque vi a chavos bien drogados, tomados, había de todo ahí. Después entre los amigos empezaron a sacar "las cosas", y entonces fue la primera vez que yo me introduje una droga. Ya de allí empecé a juntarme con los chavos de allá afuera"

En este pasaje podemos destacar que el impacto producido en la informante por su participación en este tipo de prácticas se vinculaba no solamente con su iniciación en el porrismo sino también en la práctica de la drogadicción y el alcoholismo. El cuadro que describe en torno a las fiestas de los porros permite visualizar las condiciones que propiciaban esta iniciación y que nuestra informante explica recurriendo al impacto de la transición de la secundaria al Bachillerato.

"Yo creo que cuando salimos de la secundaria, como que nos sentimos libres porque en la prepa, nos dejan fumar, y no es como la secundaria que nos tienen muy vigilados".

En su relato, nuestra informante da cuenta de que se establecían relaciones de amistad y noviazgo entre los grupos porriles, de modo tal que las GAF participaban en las fiestas de porros que, invariablemente

terminaban en pleitos entre los grupos porriles y en los que los grupos femeniles también se enfrentaban entre sí

La narración da cuenta de los motivos por los cuales se desintegraron las GAF haciendo referencia, principalmente, al episodio en el que una de sus integrantes fue remitida al Consejo Tutelar para Menores por agresión a una estudiante del plantel que levantó un acta porque la golpeó causándole heridas de gravedad. Aunado a lo anterior, señala que las GAF perdieron a su liderazgo y no encontraron quién asumiera dichas funciones de liderazgo femenino, aunque al momento de la investigación todavía persistían algunas alumnas que se reivindicaban como integrantes de esa organización y mantenían las prácticas del porrismo femenino.

El porrismo ha formado parte de la vida cotidiana del C-56 y aparece como una forma de cultura juvenil local coexistente con la cultura propiamente escolar y donde el estudiante construye formas de identidad específicas que –de acuerdo a las narraciones de nuestros informantes y a su trayectoria en el plantel– por un lado, se ubican principalmente solo en algunas de las culturas antes mencionadas, mientras que, por otro, en su carácter de adolescentes elaboran su identidad a partir de su participación en alguna o en ambas formaciones culturales sin que esto le produzca algún conflicto significativo.

## **2.225 PROCESOS DE IDENTIDAD COLECTIVA EN LA CULTURA LOCAL**

La experiencia de estar en el CETIS, no se puede reducir a sus expresiones vinculadas con la vida en las aulas, a los modos en que los estudiantes se ajustan a las demandas escolares ni tampoco a las estrategias que utilizan para mantenerse dentro de la institución. La vida fuera de las aulas representa una parte significativa en la conformación de los procesos de identidad que se desarrollan en el plantel.

Los estudiantes del C-56 participan y construyen una cultura propiamente estudiantil cuyos elementos, como plantea Levinson (1991)

man un terreno en el cual los estudiantes, por un lado, experimentan el proceso escolar creando significados e identidades que sirven para medir sus relaciones con maestros y padres y, por otro, desarrollan una estructura informal al interior de la estructura institucional formal de la escuela que puede llegar a ejercer una fuerte influencia sobre el desempeño académico y sus resultados educativos. Aunado a lo anterior, podemos identificar prácticas de la cultura juvenil del C-56 cuya importancia radica en que, por un lado, la participación de los estudiantes en ellas puede ser considerada como una expresión de sus necesidades e intereses juveniles y que juegan un papel importante en la construcción de sus procesos de identidad, mientras que, por otro lado, dichas prácticas pueden ser vistas como una parte constitutiva de la dinámica del plantel. Aquí, tomamos el concepto sobre culturas juveniles de Feixa (1998) que, en un sentido amplio, refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de "microsociedades juveniles", con grados significativos de autonomía respecto de las "instituciones adultas", que se dotan de espacios y tiempos específicos.

La participación de los estudiantes en prácticas sociales en el ámbito escolar y fuera de él -jugar, platicar, beber cerveza, fumar- tanto en tiempos de ocio como a horas de clase configuran una vida escolar distintiva en el C-56. Si bien es cierto que dichas prácticas preexisten a su paso por el plantel, la cultura individual se configura necesariamente a partir de su participación activa y constituye la base fundamental del proceso de coconstrucción de la cultura colectiva en este ámbito escolar. Las narraciones que hacen referencia a la importancia de participar en prácticas de la cultura juvenil escolar, lejos de la custodia de los adultos -sean autoridades, maestros o directores. Aquí, es posible visualizar procesos de identidad que, de acuerdo con Valsiner (1995) los individuos elaboran en sus prácticas sociales donde

Existen identidades vinculadas con su papel de estudiante del plantel y simultáneamente, con sus intereses juveniles. Así, las narraciones nos permiten visualizar las experiencias escolares en el C-56 lejos de la visión dicotómica de los estudiantes en la escuela en la cual oponen a los estudiantes que solamente se dedican a cumplir con las demandas escolares con aquellos alumnos que toman a la escuela principalmente como un lugar de encuentro con otros jóvenes. Los modos de ser estudiante en el C-56 no apuntan preponderantemente a procesos de identidad caracterizados por tal dicotomía. Por el contrario, los estudiantes desarrollan diversas estrategias, hacen cálculos, establecen negociaciones para permanecer en la escuela y, principalmente, participar en la cultura local del plantel. En su trayectoria construyen una postura de, querer vivir la fiesta y de terminar este ciclo escolar, de este modo es posible comprender el sentido de las acciones de los estudiantes como actores de su propio proceso de escolarización en el C-56.

La transición de un nivel educativo a otro adquiere diversas significaciones para los estudiantes, principalmente aquellas vinculadas con la construcción de procesos de identidad que fortalecen el ejercicio de su independencia personal en un ámbito escolar caracterizado por el relajamiento del control y la vigilancia institucional, pero donde también emerge la fortaleza de la agencia de los estudiantes por tomar el control de sus propias decisiones y asumir los riesgos y consecuencias de dichas acciones. La descripción de las actividades estudiantiles fuera de las aulas y en los alrededores del plantel -platicar, jugar, fumar, tomar cerveza, escuchar música, entre otras- muestran aquello que se podría considerar como las asignaturas informales que inciden en la formación de los jóvenes donde aparece en el campo de visibilidad el papel de agencia de los propios estudiantes. Desde nuestra perspectiva, la cultura local del C-56 no puede ser entendida como un conjunto de prácticas sociales del plantel en las que se incorporan los jóvenes -principalmente de primer ingreso- sino que su participación en ellas representa la cultura encarnada y solamente

de este modo podemos entender el carácter activo de los estudiantes en la reconstrucción de la cultura local, en virtud de que forman parte de las prácticas que, a la vez, representan la sustancia de los procesos de construcción de identidades.

No es posible comprender las identidades escolarizadas al margen del contexto institucional que conforma la dinámica de la vida cotidiana del plantel que, en gran medida, se ha constituido por la cultura del relajo que abarca una diversidad de prácticas de socialización casi en su totalidad ajenas a la vida propiamente escolar. En las narraciones de nuestros informantes a lo largo de los últimos 10 años se delinea una figura negativa del maestro, en virtud de su preparación, motivación para el trabajo docente, participación en el tráfico de calificaciones y que, juega un papel significativo en la cultura local. Las inasistencias frecuentes de maestros, la habilitación de personas como docentes sin la formación académica mínima pero con un alto nombramiento laboral, la rotación constante de maestros en cada semestre en cualquier momento del período escolar así como su papel activo en las negociaciones con estudiantes sea para no dar clases o para negociar calificaciones, todas ellas como prácticas recurrentes que han caracterizado negativamente la participación de maestros en la cultura local. Aunado a ello, las autoridades del plantel parecen moverse en un doble discurso que incide en la cultura del C-56. Por un lado, desarrollan prácticas del ejercicio de autoridad vía la aplicación de la normatividad establecida por DGETI, principalmente a estudiantes cuyos comportamientos ilegales se ubican fuera del reglamento escolar, pero que finalmente el estudiante se involucra en procesos de negociación con la autoridad para permanecer dentro del plantel, salvo los casos de falta grave -agresión a compañeros, falta de respeto a maestros o daños comprobados al plantel, entre otros. Aunque en el reglamento escolar se especifica la gravedad de las faltas colectivas y la sanción a grupos que reinciden en este tipo de faltas, habitualmente no son sancionadas porque maestros y prefectos no las reportan y cuando lo hacen, los grupos no son sometidos a la normatividad

especificada. En el caso de los maestros faltistas, por otro lado, de casos de denuncia de corrupción, las autoridades regularmente no han adoptado una actitud consistente de mayor interés para enfrentar este recurrente problema. Nuestra descripción muestra bastante consistencia con el estudio etnográfico desarrollado por Saucedo (1998) en un CONALEP donde da cuenta del relajamiento de la disciplina escolar y que parece no interesar demasiado tanto a las autoridades del plantel así como al personal docente por las facilidades para entrar y salir del plantel por parte de los estudiantes y las faltas individuales y colectivas han formado parte de las prácticas de negociación con prefectos.

Así, "vivir la fiesta" adopta el carácter de significación social compartida que, por un lado, que le da sentido a las acciones de matar clases, faltas colectivas, participar en el porrismo, fumar, beber, drogarse, pelearse y que, por otro lado, expresa una postura ante el saber y la escuela que, en sentido estricto, se ha convertido en el modo de ser estudiante hegemónico en el C-56, en virtud de su capacidad de articular sus intereses y deseos de permanecer en la escuela -terminar el ciclo para ingresar al nivel superior- con sus necesidades específicas propias del desarrollo psicológico de los estudiantes en este periodo de su vida que, de algún modo, encuentran opciones de satisfacción en su inserción en las prácticas de la cultura juvenil que en gran medida, han sido posibilitadas por el contexto institucional del C-56 constituido por prácticas de negociación entre autoridades, maestros y estudiantes que producen el relajamiento de la disciplina escolar. Este modo de ser estudiante en el plantel puede ser ubicado como parte de la cultura generacional que, como plantea Feixa (1998) es producida en este contexto donde los jóvenes tienen encuentros entre sí y desarrollan experiencias específicas en los tiempos y espacios escolares que transforman en espacios de ocio y se construye colectivamente procesos de identificación con determinados comportamientos y valores -distintos a los vigentes en el mundo adulto.

Las narraciones en torno a las experiencias del porrismo local también parecen con una alta carga emotiva en virtud de que la reconstrucción de episodios y acontecimientos vivenciados por los informantes no se circunscribe a una mera racionalización del sentido que orientaba sus comportamientos e interacciones en las prácticas de esta forma de cultura juvenil del plantel. La mirada nostálgica y el sentimiento de culpa se entrecruzan en la recreación de la historia propia dentro del porrismo local, a la vez que las elaboraciones discursivas adoptan un claro intento de justificación de las implicaciones de carácter personal y afectivo de su participación dentro de esta forma de cultura local. Visualizamos en el imaginario social de nuestros informantes que el prestigio social que adoptan en el contexto escolar la figura del porro aparece como uno de los sentidos principales de su participación en esta forma de cultura juvenil. La tensión producida en las experiencias dentro del porrismo expresa la voluntad de sumirse como sujetos de su propia historia y, a la vez, como plantea Dreier (1995) significa adoptar una postura que evalúa y sopesa los riesgos y consecuencias así como los privilegios de ser porro en el C-56. Aunado a lo anterior, en las narraciones de los informantes que participaron directa y activamente en el porrismo así como en las elaboraciones discursivas de estos de informantes -egresados, maestros y prefectos- la edad aparece como una de las creencias principales que están en la base de sus interpretaciones que ayudan a entender la participación de los estudiantes en el nuevo ingreso en el porrismo local. La adolescencia es visualizada como una condición de carácter transitoria -como "una enfermedad que se cura con el tiempo". La mirada retrospectiva de sí mismo que reflexiona y valora su experiencia en este tipo de prácticas juveniles desde esta interpretación constituye un elemento recurrente en las elaboraciones discursivas de nuestros informantes que permite dar cuenta de otras formas de expresión e "vivir la fiesta".

Ser porro, significa, en gran medida formar parte de microcultura juvenil que toma distancia de las instituciones adultas. Al respecto, Feixas

1998) plantea que la microcultura como el flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana atendiendo situaciones locales concretas (Wulf 1988). En la cultura local del C-56 se entrecruzan elementos culturales de la generación de jóvenes con aquellos elementos culturales propios del ámbito escolar -en nuestro caso del porrismo en las escuelas. El porrismo adopta las características de una banda que, en cierto sentido, sería una microcultura emergente en sectores urbanopopulares. El concepto haría referencia a los grupos informales localizados de jóvenes de las clases subalternas que utilizan el espacio urbano para construir su identidad social y que corresponden agrupaciones emergentes en otros sectores sociales.

Sin embargo, es necesario hacer referencia al contexto institucional antes descrito para lograr un entendimiento de la fuerza que ha mostrado este fenómeno juvenil en el C-56. La participación de las autoridades en el fortalecimiento de esta organización estudiantil al designar a sus líderes, como lo describe uno de los maestros informantes, se ha constituido como uno de los elementos fundamentales e, incluso, razón de ser en el surgimiento y consolidación del porrismo local. La narración del maestro nos permite ubicar al porrismo local dentro de un marco más amplio en el cual este fenómeno social ha jugado un papel significativo en la política educativa asumida por las diferentes administraciones gubernamentales desde los años 70 en el nivel medio superior y superior.

El surgimiento del porrismo como elemento de la política de gobierno en materia educativa puede ubicarse inmediatamente después del movimiento del 68, que se utiliza como estrategia para enfrentar a las organizaciones estudiantiles altamente politizadas de ese tiempo (los Comités de Lucha). Si bien es cierto que algunas organizaciones estudiantiles como la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) surgieron con el propósito de mejorar las condiciones de estudio en las escuelas del Instituto Politécnico Nacional y adoptaron un alto nivel de politización antes del 68 y, que a decir del fundador de esa organización, el

porrismo no existía en ese entonces (Proceso #31 7 de junio 1977), también es cierto que después del movimiento, la intervención del gobierno en las organizaciones estudiantiles, como la FNET, las transformó para convertirlas en instrumentos de su política de Estado. La FNET es una de las organizaciones que de acuerdo a nuestros informantes ha luchado por tener un mayor espacio político en el C-56, no obstante la amplia visibilidad de la presencia de esta organización expresada en graffitis en los muros y alrededores del plantel así como en los muros de las calles y avenidas de Toluca.

Paulatinamente fue creciendo el poder de este tipo de grupos que según el reporte elaborado por la Secretaría de Gobernación durante la administración de José López Portillo, actuaban no solamente en el IPN sino también en la UNAM y en los planteles de Bachillerato de la SEP. Además señala el informe elaborado el 15 de marzo de ese año, que era una práctica común que autoridades de diferentes planteles utilizaran a los porros no solamente con fines de control estudiantil en sus respectivas escuelas sino con fines de afianzamiento y/o ascenso en su carrera política. Sin embargo, estas prácticas del porrismo durante todos esos años generaron un alto impacto negativo y las evidencias de apoyo gubernamental condujo al retiro de prerrogativas que gozaban los grupos porriles, tales como cuotas por inscripción, becas, plazas de prefectos y de maestros sin trabajar, entre otras. El reporte señala que "Ciertos grupos de 'porros', a través del tiempo, han alcanzado la autonomía financiera y operativa para atentar contra la vida académica y administrativa de las instituciones" (Proceso # 28 16 de mayo de 1977 p 12). No obstante las fuertes declaraciones del gobierno federal en ese entonces acerca del combate al porrismo y la advertencia de sanción a directores de escuelas y funcionarios que hicieran uso de estos grupos en beneficio personal, la acción porril se mantuvo en las escuelas públicas, principalmente de nivel medio superior, con los propósitos de frenar los movimientos democráticos de estudiantes y maestros y de fortalecer y/o ascender políticamente. Carlos Ramírez da cuenta de lo anterior en un

reportaje sobre la consignación de Eugenio Méndez Docurro por delitos de fraude y su remoción de SEIT, personaje que mantenía un férreo control del politécnico haciendo uso de grupos porriles (Proceso # 74 3 de abril 1987 p. 4-16) Una somera revisión hemerográfica sobre el porrismo en las escuelas públicas de nivel medio superior durante los dos últimos años (La Jornada 1999-2000), nos proporciona elementos para afirmar que los grupos porriles se han mantenido operando en los planteles gozando de impunidad y protección de autoridades de las escuelas y de personajes políticos del PRI, pese a las declaraciones oficiales tendientes a la erradicación de "este mal de la juventud estudiosa"

Así, aunque el porrismo pueda ser considerado como una forma de cultura juvenil que se produce en ámbitos escolares y que adopta una forma de microcultura de banda, no es posible pasar por alto sus vínculos con los grupos de poder que le han posibilitado ciertos márgenes de autonomía relativa para actuar impunemente en las escuelas y fortalecerse con la inclusión de alumnos de nuevo ingreso que sienten fuerte atracción por este modo de estar en la escuela. Las confesiones de uno de los líderes del porrismo politécnico en torno a su reconocimiento como porro institucional y su influencia en todas las escuelas de corte técnico -incluido el C-56- representa uno de los elementos más significativos que muestran y demuestran el vínculo entre poder político y porrismo (Proceso # 44 5 septiembre 1977 p.14-16) La fuerte identificación del C-56 con el IPN ha constituido un elemento importante en la conformación del porrismo local, aún cuando no ha logrado los niveles de organización y salvajismo que caracteriza a los porros del Politécnico. La adopción y adaptación de la porra deportiva de esa casa de estudios por parte del C-56 da cuenta de algunos modos de identidad estudiantil y porril que se han producido en el plantel. En las narraciones de nuestros informantes en torno a las fiestas de porros es posible apreciar los vínculos de estos grupos con el PRI y con instancias del gobierno federal y autoridades del Departamento del Distrito Federal cuando el PRI era gobierno en la ciudad de México, lo cual hacía comprensible la

oportunidad de que gozaban los grupos porriles en la comisión de delitos de diversa índole

La participación de las estudiantes en el porrismo local, denominado GAF ha constituido una de las formas de ser estudiante en el C-56 que se vincula estrechamente a la cultura juvenil de la escuela. Feixa (1998) plantea que las culturas juveniles han sido vistas como fenómenos exclusivamente masculinos. La juventud ha sido definida en muchas sociedades como un proceso de emancipación de la familia de origen. En cambio para las mujeres su juventud ha consistido habitualmente en el tránsito de una dependencia familiar a otra en la esfera privada. La banda se ha visto como un fenómeno de afirmación de la virilidad, que se refleja tanto en sus actividades violentas como en su estética "dura". Las mujeres parecen haber sido invisibles. En el contexto del C-56 las porras se han incrustado en esta cultura masculina y, por ende, han adoptado los valores de sus pares masculinos, pero han logrado un margen de autonomía que, en los últimos años, les ha permitido sobrevivir como grupo femenino (GAF) el cambio de autoridades del plantel.

## 2.23 SALIR DEL CETIS

Al término de su ciclo escolar, los jóvenes del plantel cuentan con un conjunto de elementos para analizar y valorar la experiencia de haber sido estudiantes del CETIS. Así mismo, la mirada retrospectiva sobre su trayectoria en la escuela les abre la posibilidad de hacer un recuento personal en donde el resultado de su experiencia se vincula principalmente con el análisis de la relación alcanzada entre las expectativas de los jóvenes al llegar a la escuela y el grado de satisfacción que produjo dicha experiencia escolar.

En esta parte de nuestro trabajo nos abocamos al análisis de las significaciones que los jóvenes elaboraron en torno a la experiencia de haber sido estudiantes del C-56. Las entrevistas con nuestros informantes narran su experiencia a partir de su condición de egresados del plantel constituyen una de las fuentes principales para la elaboración de esta parte del estudio. Otra de las fuentes importantes de este trabajo estuvo conformada por las reuniones informales y entrevistas con algunos estudiantes del grupo de la Carrera de Administración de la generación 1997-2000, del que se ha seguido su trayectoria a lo largo del ciclo de Bachillerato. Además, analizamos una recopilación de escritos elaborados en dos ciclos escolares diferentes por estudiantes de 4 grupos de las especialidades de Administración, Construcción, generación 96-98 e Informática Administrativa en el último semestre escolar. Los alumnos accedieron a la petición del investigador de participar en el estudio respondiendo por escrito a la pregunta "*¿Qué significó para ti haber estado en el CETIS?*". Es necesario tener presente que el investigador también forma parte del personal docente del plantel y que, para la recopilación de este material, solicitó la colaboración a sus alumnos de los grupos citados anteriormente.

Así, los textos de los estudiantes -que pueden ser considerados como elaboraciones discursivas en las que se entremezclan los intentos de conceptualizar en torno a la importancia de la educación, ser estudiante y las expresiones emotivas de su experiencia personal de ser estudiante del CETIS- y los fragmentos de las entrevistas de informantes que hacen referencia a la

significación de haber estado en el CETIS, representan las fuentes principales de este momento de nuestra investigación.

Antes de analizar textos y narraciones en torno al significado de salir del CETIS podemos dar cuenta de la trayectoria ulterior que tomaron nuestros informantes y que representa, en alguna medida, uno de los indicativos de la experiencia de haber estado en esta escuela. En las narraciones de nuestros informantes, salir del CETIS representó la posibilidad de continuar estudios de licenciatura vinculado con la Carrera Técnica que se cursó en el plantel. Gustavo cursa actualmente sus estudios en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN. Martha estudia la Carrera de Administración también en el Politécnico y en el caso de Arturo quien es actualmente profesor de la Carrera de Computación, realizó estudios de posgrado en el Área también en el IPN. Por su parte, Luis estudia la carrera de Derecho en una escuela particular y Nasheli ha continuado sus estudios de Licenciatura en Administración de Empresas en su Estado natal. Del resto de nuestros informantes, a excepción de Marina y Angélica quienes no concluyeron el ciclo de estudios, terminar el Bachillerato representó haber concluido su vida escolar para continuar con su vida laboral. Israel continúa trabajando en el Gobierno del D.F. con el certificado de estudios pudo recategorizarse a un nivel superior con mejores ingresos. Santa Lucía quien se casó con un compañero de su grupo y continuó con labores domésticas y crianza de hijos además de jugar el papel de proveedora principal de su familia con la producción y venta de alimentos y para ayudar a que su esposo continúe con sus estudios de Ingeniería en el IPN.

Con respecto al grupo de Administración de la generación 1997-2000 que participó en toda la investigación, observamos en los datos proporcionados por la administración escolar (ver anexo) que una parte significativa de los estudiantes abandonaron el plantel sin concluir el ciclo de bachillerato. Aún cuando es posible observar altos índices de deserción en todas las especialidades del plantel, solamente destacamos los datos del grupo participante en el estudio sin la pretensión de extenderlos al resto de las carreras técnicas de la escuela. Así, los estudiantes que dejaron la escuela en el primer año plantearon motivos diversos

Entre los que podemos destacar características del plantel -pequeño, sucio, el humbo en que se ubica la escuela lo consideraron inseguro y tuvieron alguna experiencia de robo o agresión, distancia del lugar de residencia, inscripción en una escuela de paga. Además, algunos estudiantes volvieron a presentar el examen único para quedarse en una escuela de su predilección, Los estudiantes que dejaron la escuela en el transcurso y/o al término del 2° año escolar, adujeron razones similares que sus compañeros que salieron del C-56 en el año anterior, pero además, en este grupo de salida prematura ubicamos dos casos de alumnas embarazadas, el abandono de Miguel Angel líder relajiento del grupo de "los muchachos" por motivo de casamiento forzoso con una chica de su colonia y la salida de Efraín al quedar fuera del reglamento por el excesivo número de materias reprobadas.

Del grupo que concluyó el ciclo de bachillerato, a excepción de Edgar que se ubicó en una empresa como "office boy", podemos afirmar que continuaron con estudios superiores no solamente en el área de Administración sino en carreras afines como Contabilidad, Turismo, Derecho en escuelas públicas como el IPN, UNAM, UAM o en escuelas privadas que no cuentan con una amplia acreditación. Estos datos nos permiten comprobar el giro cualitativo -de centro de capacitación para el trabajo, bachillerato terminal a escuela de paso, bachillerato propedéutico- que se ha producido en el carácter del plantel principalmente a partir de la instauración del concurso de selección denominado "examen único". Lo anterior no significa que este cambio en la orientación predominante del tipo de bachillerato en que se ha convertido el C-56, se observe necesariamente en las demás especialidades

## 2.231 LA IMPORTANCIA DE ESTUDIAR

Uno de los planteamientos más recurrentes en los textos de los jóvenes reside en la significación que adoptó la actividad del estudio en este período de su desarrollo psicológico. En el caso del grupo de Construcción, salir del CETIS representó haber cumplido con el compromiso personal y/o familiar de

terminar el ciclo escolar y también haber respondido a la obligación de aprovechar la oportunidad de estudiar que se visualiza como un privilegio de unos cuantos. Para estos jóvenes resultó claro que en nuestro contexto, ser estudiante es un privilegio, en virtud de la falta de oportunidades y condiciones materiales que se requieren para ser estudiante en nuestro país y, principalmente, de haber conocido casos de amigos y vecinos que no alcanzaron lugar en ninguna escuela de Bachillerato.

## 2.32 LA PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO

En los textos de estudiantes de la Carrera de Construcción de la generación 1966-1968 se otorga una mayor importancia de la educación en el proceso de formación del técnico-profesional, visualizando positivamente al C-56 en su dimensión de centro de capacitación para el trabajo. Aquí es importante destacar que, principalmente en esta especialidad, el plantel ha conservado la tradición que le dio origen a este tipo de escuelas: brindar a sus egresados la formación mínima que les permita desempeñar un trabajo por cuenta propia o incorporarse a alguna empresa relacionada con el ramo de la Construcción. Lo anterior se expresa, entre otras modalidades, en que a lo largo del Bachillerato, el estudiante pudo establecer la vinculación de sus actividades escolares, principalmente del taller de Construcción con el desempeño de labores propias de este ramo, vinculadas al oficio de la albañilería y la plomería, como la capacidad de realizar instalaciones sanitarias y eléctricas, cotización de materiales de construcción, entre otras. Durante su trayectoria escolar, los estudiantes aprendieron a confrontar e, incluso, rechazar el estigma de desvalorización con que fueron señalados en el plantel por estudiantes de otras especialidades y, en sus escritos, revalorizaron la significación de ser técnico en Construcción en términos de la importancia de una formación práctica que puede redituar rápidamente beneficios económicos, a diferencia de las otras especialidades que ofrece el plantel. Un pasaje de la narración de una informante nos ayuda a ilustrar lo anterior:

"Me asignaron al Area de Construcción como última opción y la acepté. No me arrepiento de haber aceptado ¿por qué? porque no nada más los hombres la estudian sino también las mujeres. No tiene nada de malo como te dicen los chavos de otras carreras, que albañiles; todo eso es nomás para fregar. Nosotros somos totalmente diferentes. También tenemos que hacer eso de estar construyendo, pero no así como mucha gente lo piensa "¡Ay de Construcción son albañiles!" No eso no es, tenemos que hacer bastantes cosas antes de hacer eso, planos, cuantificaciones, mil cosas para antes de hacer todo eso y ya a nosotros ya no nos tocaría estar construyendo, hacer eso (trabajar como albañil), sino estar diciéndole al personal, ¿cómo se va a hacer? ¿qué tanto? O sea ver que lleve la cantidad correcta de material" (Santalucía)

Lo anterior no significa que renunciaran a la idea de una formación profesional en este campo. Todo lo contrario. También la perspectiva de continuar estudios superiores, principalmente en el IPN por su estrecha identificación, se mantuvo presente en los estudiantes de esta generación, pero con una base material que supone la incorporación inmediata al mercado laboral del mundo de la Construcción que les posibilite cubrir sus gastos en Educación Superior. De hecho algunos de los estudiantes ya se han incorporado al mundo laboral de la Construcción y, en algunos casos son los propios maestros quienes les brindan la oportunidad o quienes los orientan para colocarse en algún trabajo del ramo. Aquí es importante destacar que las opiniones de los estudiantes sobre sus maestros son bastante positivas, en términos de reconocer su capacidad de transmitir conocimientos así como del dominio de conocimientos, principalmente de los maestros que imparten las materias de Talleres de Construcción.

En el caso de los estudiantes de Administración de la generación (1994-1997), son bastante reducidas las narraciones donde se percibe una actitud de optimismo basado en la formación recibida y que, para ellos, representa una base mínima para colocarse en el mercado ocupacional, desempeñando alguna función aprendida durante el ciclo de bachillerato. Esta actitud de confianza fue una de las expresiones más frecuentes en los textos que parece ser producida tanto en el transcurso de la vida escolar como en la vida de relación, principalmente con sus maestros. Uno de los escritos lo ilustra del modo siguiente: "He recibido una

formación más clara de lo que es el CETIS # 56, saliendo de aquí ya puedo ingresar a bajar ya como técnico, yo pienso que no va a ser difícil conseguir un trabajo"

Esta visión positiva en la formación escolar no es compartida por los estudiantes del grupo de Informática Administrativa pertenecientes a la última generación de esta especialidad (1994-1997) antes de que la convirtieran en la Carrera de Computación en la era del examen único. Uno de los aspectos más significativos que compartieron los testimonios de estudiantes de este grupo se refiere al reconocimiento de la "preparación deficiente" que recibieron en esta especialidad que, a decir de los propios jóvenes, fue resultado no solamente de la falta de equipo, materiales de laboratorio, falta de vocación de los maestros del área, sino que también de su inasistencia, flojera y apatía. Esta mirada autocrítica que admite: "No creo que pudiéramos llegar muy lejos con lo que nos llevamos de aquí", se entremezcla con aquellas narraciones que indican que también fue posible el aprendizaje mínimo del área que posibilita el uso de una computadora para desempeñar un trabajo a nivel técnico. Lo anterior adquiere su significación a partir de la creciente exigencia social de incluir en la formación escolar desde los niveles básicos el desarrollo de competencias para el manejo y uso de tecnologías de la información. Por ello, es comprensible que al terminar el ciclo de bachillerato experimentasen una sensación de incompletitud al no ver satisfecha la expectativa de haber aprendido todo lo posible de este nuevo campo de conocimientos principalmente por las razones arriba expuestas.

Esta visión es compartida por estudiantes del grupo de Administración quienes también elaboraron señalamientos críticos que no se restringen ni a la infraestructura del plantel ni al entorno social, sino que también se enfocan al cuestionamiento de la oferta educativa del plantel particularmente a la preparación de los maestros de la especialidad; aunque este planteamiento no haya sido de carácter dominante en los textos de estos alumnos. En las narraciones de nuestros informantes identificamos una valoración negativa de la calidad en la preparación académica terminal del ciclo de Bachillerato, que Martha expresa de este modo: "Ser estudiante del Cetis, no diría que fue algo muy bueno. No creo que pudiera trabajar con la formación que recibí, porque la carrera ha sido más teórica que práctica. No veo que la escuela sea mala sino que no me da seguridad para

futuro". Esta falta de certeza en la visión de futuro constituye un elemento significativo en el balance que nuestra informante hizo de lo que el C-56 le brindó para su formación escolar.

Algunos de los elementos recurrentes que aparecen en las entrevistas en torno a la formación recibida giran en torno a los señalamientos críticos sobre la capacidad de algunos docentes tanto en el plano de su dominio de los conocimientos de sus asignaturas como en el trato a los estudiantes. Aunado a lo anterior, los cambios frecuentes de maestros así como su ausentismo presentaron condiciones desfavorables en la formación recibida por parte de nuestros informantes. Sin embargo, en las narraciones también encontramos una mirada crítica a las prácticas de la cultura local que no están orientadas hacia el cumplimiento escolar y que, como resultado de dichas prácticas se vuelve comprensible esta valoración negativa en la formación recibida en este ciclo escolar. Así, en nuestros registros identificamos fragmentos que hacen referencia que el papel de los estudiantes en su proceso de aprendizaje escolar no se caracterizaba por el cumplimiento con sus responsabilidades. Por el contrario, en las entrevistas abundan los pasajes en donde destacan que los grupos escolares daban clases en forma frecuente y por cualquier motivo, no cumplían con las áreas escolares pero establecían negociaciones con los maestros y buscaban "arreglos" para pasar sus materias y mantenerse dentro del sistema escolarizado. De este modo, en las narraciones de nuestros informantes encontramos elementos consistentes con los textos de estudiantes que asumen una postura autocrítica en el balance negativo de la formación obtenida durante su estancia en el C-56.

### **233 EL LOGRO DE UNA META EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR**

En los textos de estudiantes del grupo participante en las partes anteriores de nuestra investigación de la Carrera de Administración generación 1997-2000 apreciamos una tendencia dominante de ubicar al CETIS como una etapa más en

su proceso de escolarización. Desde su perspectiva, la educación es la base tanto para lograr sus metas personales vinculadas con el acceso a estudios superiores y, por ende, la obtención de un status socioeconómico mayor. Por ello podemos comprender que uno de los sentidos de salir del CETIS representó un logro orientado en la dirección arriba expuesta. Aquí podemos identificar una diferencia sustancial entre los textos de este grupo con los escritos de los jóvenes de generaciones anteriores donde prevalecía la idea de incorporación inmediata al trabajo basada en la formación técnica recibida en el plantel, mientras que en este grupo de la especialidad de Administración, salir del CETIS representó haber culminado una etapa más en el proceso de escolarización cuya cúspide la ubican en los estudios profesionales. Además, este planteamiento mantiene consistencia con los escritos elaborados por este grupo al inicio del ciclo escolar donde el CETIS le otorgaron el estatuto de escuela de paso, en la perspectiva de los estudios de licenciatura. Héctor, a quien frecuentemente recurrían sus compañeras de grupo para resolver sus dudas escolares, lo expresó del modo siguiente. "La formación en esta escuela es una base de lo que quiero estudiar más adelante. He obtenido una madurez más profunda acerca de mi carrera y que me ha servido para tener una carrera a nivel superior". No obstante, lo anterior no significa que en este grupo se haya eliminado la expectativa y, principalmente, la necesidad económica de incorporación inmediata al mundo laboral, sin tener en perspectiva continuar los estudios superiores. Martha, del grupo de las alumnas que se ubicaba en la entrada del aula lo expresó así: "Aunque yo no quería estudiar, es mejor terminar tu bachillerato y a la vez tu carrera con eso ya te puedes poner a trabajar". Así podemos afirmar que en los textos de este grupo prevaleció la perspectiva de salir del CETIS para seguir siendo estudiante a diferencia de los grupos de generaciones anteriores en cuyos textos predominó la idea de incorporarse en lo inmediato al mundo laboral. Uno de los elementos importantes para tratar de comprender este cambio reside en las diferencias significativas de edad en virtud de que los estudiantes de este grupo al concluir el ciclo de bachillerato se ubicaron en un estrecho rango entre los 17 y 20 años y su condición de hijos de familia dependientes económicamente de sus familias, aún cuando algunos de ellos

bajaban fines de semana o medias jornadas para complementar los gastos colares.

### **234 LA EXPERIENCIA PERSONAL**

Otro de los aspectos más significativos de haber sido estudiante del C-56 refiere a que su trayectoria escolar se produjo durante el período de la adolescencia, donde, reconocen, que es bastante significativo su interés, entre otros, por las fiestas, el relax, el noviazgo, el sexo, las drogas; todos ellos desvinculados propiamente del mundo escolar, pero que sin embargo no se constituyeron en obstáculo alguno para mantenerse dentro del sistema escolar y concluir el ciclo educativo. A decir de los jóvenes, el paso por el C-56 y, particularmente, su participación en diversas experiencias y prácticas de la cultura juvenil contribuyeron de modo significativo a su madurez en el plano personal. Lo anterior significó, para ellos, la reflexión sobre sí mismos, su papel en la escuela y la elaboración de un proyecto de vida personal fundamentado en su formación escolar.

Los textos de estudiantes del grupo de Administración generación 96-98 destacaron por la importancia que le atribuyen al impacto en el plano de la formación personal la experiencia de haber sido estudiante del C-56. Podemos destacar que los testimonios de estos estudiantes que, al término del bachillerato, sus edades estaban comprendidas en un amplio rango de edad entre los 17 y 27 años que constituye un claro indicativo de que en esta generación -la última antes de la instauración del examen único- la significación de haber sido estudiante del C-56, en palabras de los propios jóvenes, se vinculó con: "el encuentro con diferentes generaciones con distintos criterios". Las elaboraciones discursivas destacaron la importancia de este tipo de encuentros en la formación y crecimiento personal para los adolescentes, en virtud de que: "Aquí empieza tu desenvolvimiento personal porque conoces a muchos amigos y tienes grandes experiencias que no se te olvidarán jamás". No obstante, haber estado en el C-56 también significó el desarrollo de una capacidad de reflexión en torno a las implicaciones y

consecuencias derivadas de dichas experiencias. En uno de los textos se afirmaba categóricamente, "No quiero esa responsabilidad a esta edad", refiriéndose al caso de alumnas y alumnos que "tuvieron que dejar la escuela por haberse alocado" y asumir las responsabilidades derivadas de los papeles de paternidad y maternidad que implica el embarazo en la adolescencia. La importancia del aprendizaje pasado en la experiencia del otro representó uno de los aspectos más significativos de la estancia en el plantel, en virtud del sentimiento de tristeza por aquellos muchachos que "quieren vivir la vida y no aprovechan el lugar que tienen". Pero, haber estado en el C-56 también fue significativo porque representó una etapa de la vida inolvidable por la convivencia con amigos, de haber tenido grandes experiencias que contribuyeron a su madurez personal, que en palabras de una de las chicas fueron "vivencias que serán difíciles de repetir". Es importante destacar que las prácticas de la cultura local juvenil en el CETIS constituyeron los contenidos de una formación personal en el plantel y que, a decir de algunos jóvenes, dichas experiencias tuvieron un mayor impacto que el propio proceso de escolarización.

Los estudiantes del grupo de Informática Administrativa compartieron esta significación que adoptó en el plano personal haber estado en el CETIS. En sus elaboraciones discursivas también aparecieron expresiones vinculadas con las implicaciones personales derivadas de haber vivido la experiencia del CETIS y que enfatizaron algunas transformaciones en la identidad que, a decir de los propios jóvenes, contribuyeron a "Madurar. Ser estudiante del CETIS me mejoró como persona". Los testimonios que destacaron el impacto en la dimensión personal refieren a que el proceso de madurez que se ha vivido en el plantel cobra significación en el desarrollo de la confianza en sí mismos, la certeza de poder llegar muy lejos, y que dicho proceso no puede ser entendido si no se consideran las lecciones de maestros acerca de los intereses e inquietudes de los jóvenes y, principalmente, las experiencias personales enmarcadas en la cultura juvenil local. En los testimonios se localizan referencias a la significación de pertenecer a un mundo escolar conformado por diferentes grupos generacionales y que la valoración que se hizo de la experiencia de haber estado en el CETIS, adoptó un

carácter ambivalente: "Creo que me benefició porque me veía obligado a tratar de entender las ideas de otras generaciones y creo que me perjudicó porque me fue difícil tratar de llevarme con chicos que a lo mejor me veían como un niño y no como lo que pretendí ser". No obstante, las diferencias de edad en esta generación se tornaron significativas a partir del acceso o no a prácticas de la cultura juvenil, tales como el establecimiento de relaciones de amistad y de noviazgo, asistencia a fiestas para beber y drogarse, entre otras. De este modo, ser estudiante del CETIS puede ser entendido como una vivencia personal en la que los jóvenes transitan de modo diverso y conflictivo, del extremo del mundo escolar orientado a la incorporación al mercado ocupacional al otro extremo de la cultura local donde prevalecen los intereses por el mundo juvenil

Los escritos de estos estudiantes expresaron que la vivencia escolar en el C-56 ha logrado un impacto significativo en el proceso de transformación en la vida personal de los estudiantes al grado de reconocer la construcción de una doble identidad durante este período de su vida y que una de las jóvenes lo expresa así. "Creo que estando yo aquí soy otra al ambiente que tengo en mi casa" Lo anterior puede ser entendido no solamente en términos del desarrollo personal de los estudiantes en este ciclo escolar que al reflexionar sobre sí mismos pueden visualizar y valorar sus propias transformaciones sino también puede mirarse como la participación de los jóvenes en las prácticas sociales de la cultura juvenil local que la ubican en un lugar jerárquico completamente diferente de aquél que ocupan en su ámbito familiar.

La significación en el plano personal es plenamente compartida en los textos del grupo de Administración generación 96-98 Los testimonios enfatizaron la vida de relación que implica el proceso de socialización en esta etapa de su vida y que, de acuerdo a sus propias reflexiones escritas, han contribuido de modo importante a una madurez personal que ellos mismos caracterizaron como el establecimiento de relaciones de amistad, noviazgo, la elaboración de una perspectiva después de la escuela, la reflexión acerca de las experiencias en la escuela. La participación en la cultura local del C-56, particularmente, en las prácticas de socialización juvenil adoptan una mayor significación que incluso las

experiencias de aprendizaje propiamente escolar. En los escritos podemos identificar aquellos fragmentos que hacen referencia no solamente a prácticas de sexualidad en este período, sino también al ejercicio de roles adultos como la maternidad y paternidad que no se convirtieron en obstáculos para concluir el ciclo de Bachillerato. Así mismo, la participación de los estudiantes en prácticas de alcoholismo y drogadicción fueron conceptualizadas por ellos mismos como experiencias que son propias de su edad, que de ningún modo pueden ser consideradas como el principio de sus adicciones.

Los estudiantes de Administración pertenecientes a la generación del examen único y protagonistas centrales en esta investigación compartieron con los alumnos de generaciones anteriores la perspectiva de ubicar al plano de la formación personal como el campo en donde la experiencia de haber sido estudiante del CETIS tuvo su mayor impacto. De hecho, en las narraciones de este grupo podemos identificar el esfuerzo por conceptualizar la experiencia escolar a partir de su propia ubicación en el período de la adolescencia y, con ello, destacar las repercusiones que en los procesos de identidad han producido dichas experiencias. El texto de Alejandra ilustra lo anterior con estas palabras: "Ha sido una etapa bonita en mi vida ya que pertenecer en un nivel medio superior es convivir con maestros más comprensibles ya que es una de las etapas en las que un joven aprende muchas cosas de la vida". Es importante tener presente que, a partir del ingreso de esta generación al C-56 se ha producido una tendencia a la homogeneización de edad y que se han reducido drásticamente los rangos de edad entre los que conforma la comunidad estudiantil de la escuela, a diferencia de aquellos que prevalecieron hasta antes de la implantación del examen único.

Otro de los elementos importantes que se visualizaron en las narraciones de este grupo se refiere a la revaloración personal que de sí mismos expresaron los estudiantes en virtud de la imagen desvalorizada que de sí mismos tuvieron cuando llegaron por primera vez al C-56. Lo anterior es comprensible si tenemos presente que uno de los fundamentos de la instauración del examen único radica en la ubicación de los estudiantes en los planteles de Bachillerato a partir de sus méritos escolares. La experiencia de los alumnos en el C-56 -tomando como base

us escritos- cambió drásticamente esta imagen devaluada de sí mismos, al grado e que dichos textos nos muestran a jóvenes capaces de demostrar a los demás sus logros escolares, muchachos que han descubierto sus potencialidades en campos de conocimientos que nunca creyeron dominar. El escrito de Berenice integrante de las UVAS ilustra dicha sensación en una forma muy clara "He conocido muchísimas personas que en verdad valen la pena, he aprendido a valorarme a mí misma, también a luchar por lo que realmente quiero"

Aunado a lo anterior, los textos enfatizaron que una de las significaciones de mayor importancia para los estudiantes se vinculó con el desarrollo de actitudes de confianza en sí mismos que les permita enfrentar los obstáculos que se presenten en su camino. Aquí, es importante señalar que los encuentros informales con maestros sea para abordar asuntos propiamente escolares o para compartir experiencias personales pueden ser considerados como significativos en la formación de los estudiantes y que en sus elaboraciones discursivas encontramos referencias muy claras en torno a ello. Del mismo modo, en las narraciones de los estudiantes abundaron los comentarios en torno a las demostraciones de amistad tanto a nivel personal como en grupo en situaciones problemáticas y que contribuyeron al desarrollo de actitudes de seguridad y confianza en los compañeros y en sí mismos. Así, el balance positivo que predominó en los textos se vincula con el concepto de "madurez" y se asume por los jóvenes como uno de los "logros" más significativos de haber sido estudiante del C-56, pero principalmente, de haber tenido una diversidad de vivencias en su trayectoria en el plantel. La participación en las fiestas donde el consumo de alcohol y de sustancias tóxicas se presentaba como uno de los atractivos y desafíos de los jóvenes estudiantes, el establecimiento de relaciones interpersonales cuya profundidad fue contribuyendo al desarrollo de la intimidad como una dimensión significativa en el proceso de construcción de la identidad en este periodo, así como el inicio de la vida amorosa y sexual con el establecimiento de relaciones de noviazgo, el desarrollo de la actitud y sentimiento de solidaridad con los compañeros en situaciones problemáticas y conflictivas; todas ellas pueden ser consideradas como experiencias significativas en el

proceso de crecimiento personal de los estudiantes. El texto de Federico, quien formó parte del grupo de "los muchachos" puede ser considerada como la expresión escrita más ilustrativa de esta sensación de "crecimiento personal" que se percibe en las palabras de los estudiantes. "Me siento como un hombre con visión futurista gracias al haber ingresado a esta escuela he madurado, he comprendido que la vida no es fácil en ningún sentido, pero sé que después de dar este paso, salir de esta escuela, tendré posibilidades de una mejor vida".

Las narraciones de nuestros informantes fueron bastante consistentes con los textos anteriores, aunque a diferencia de éstos, los egresados tuvieron la posibilidad de hablar más extensamente de su propia experiencia. En el recuento de haber sido estudiante del C-56 nuestros informantes otorgaron una valoración significativamente mayor al impacto en el plano personal de la diversidad de experiencias que vivenciaron durante su trayectoria como miembros de esta comunidad escolar. La emotividad constituye uno de los elementos más notables que se percibe en los relatos de nuestros informantes al describir los acontecimientos en que fueron protagonistas así como en sus esfuerzos por conceptualizar la significación de haber estado en el C-56.

Lo anterior adoptó sentido específico primeramente cuando ubicaron sus experiencias en el período de su adolescencia. Gustavo, con gran emotividad en sus palabras, describe su experiencia de haber sido estudiante del CETIS. "Aprendí bastantes cosas como estudiante. No me arrepiento porque hice y deshice todo lo que quise, que quizás desearé mi niñez nunca hice". Siempre lo voy a recordar porque hice cosas que ¡uf! Hice barbaridades y pasé los mejores momentos quizás de mi vida". En este fragmento de su narración, nuestro informante no solamente expresó orgullosamente su satisfacción por haber estado en el plantel sino que nos permite visualizar, en cierto sentido, la significación que para él adoptó el proceso de transición de un período de la vida a otro. Por otra parte, aunque nuestro informante hizo referencia a su participación en una diversidad de experiencias, el carácter abstracto de su discurso no nos permite identificar el tipo específico de vivencias que tuvieron un impacto importante en su estancia en el C-56. En la narración de Nasheli podemos encontrar algunos elementos específicos de las experiencias de nuestros informantes. "Tuve mis primeras relaciones sexuales, probé

rogas, pero no caí en el vicio como una compañera que hasta al hospital la tuvimos que llevar". La mirada comparativa que aparece en este párrafo nos ayuda, por un lado, a conocer el tipo de experiencias que cobraron mayor significación para nuestra informante durante su estancia en el plantel y, por otro, a visualizar la racionalidad calculadora que subyace a su participación en este tipo de prácticas de la cultura local del C-56.

Aún cuando nuestra informante compartió la postura de otros informantes de reivindicar la decisión haber cursado su Bachillerato en el CETIS, la valoración de su experiencia adopta un carácter indeterminado en torno a las repercusiones posteriores de haber estado en el CETIS: "Fue una experiencia total. Hubo de todo. Aquí hice mi bachillerato y no me arrepiento de haber estado aquí y yo creo que las cosas se dan cuando tienen que darse y si llegué aquí fue por algo y la vida misma me lo ha a decir".

## 2.235 LA EXPERIENCIA DEL PORRISMO

Otro de los elementos significativos en las narraciones de nuestros informantes se vinculó con el impacto de la participación de nuestros informantes en las prácticas del porrismo local. A excepción de Efraín, que formaba parte del grupo de estudio con el que iniciamos esta investigación y que abandonó sus estudios por motivos económicos estando inscrito en SAETI, nuestros informantes que vivieron la experiencia del porrismo concluyeron sus estudios de este nivel escolar. En las descripciones de su participación en esta parte de la cultura local del C-56 encontramos elementos que ayudan a dar cuenta de su implicación en el porrismo basada tanto en las necesidades e intereses como jóvenes que encontraron en esta cultura la posibilidad de satisfacer dichas necesidades así como en la falta de interés y apoyo de los adultos que, a decir de estos jóvenes, no se ocupan de ellos en virtud de haber dejado la infancia. Así, aunque reivindicaron su participación en el porrismo principalmente como producto del ejercicio de su voluntad, en los discursos prevalece una mirada reflexiva de sí mismos en la que, en alguna medida también atribuyeron su involucramiento en el porrismo a su inmadurez y al deseo de "vivir la fiesta". Y es desde esa mirada

retrospectiva que establecieron un fuerte vínculo entre el proceso de madurez personal alcanzado en la experiencia del C-56 y su participación en la cultura local del porrismo. En la narración de Luis podemos identificar esta mirada reflexiva: "En los últimos 2 años, al venir por mi novia yo me reflejaba en estos chicos que están ahorita como porros, ¡Así me veía yo! ¡Así era yo! Que bueno que me di cuenta que no hice ninguna tontería y no desperdiqué mi vida como ellos lo están haciendo ahorita". En el fragmento anterior podemos encontrar una identificación de nuestro informante con los alumnos que en ese momento formaban parte del porrismo local que le devuelve una imagen negativa de sí mismo en su paso por el C-56, pero que ahora otorga una descalificación a este modo de ser estudiante del plantel, una vez que nuestro informante concluyó su ciclo de bachillerato, actualmente estudia una licenciatura en Derecho y trabaja en el sector público gracias a las relaciones que estableció durante su vida de porro en la escuela.

La experiencia de ser porro también adoptó características negativas en el proceso de desarrollo personal de nuestros informantes en virtud de su participación en prácticas de alcoholismo y drogadicción. En las narraciones, nuestros informantes describen los modos de incursión en el mundo de las adicciones al alcohol y a las drogas como parte de los procesos de integración a los grupos porriles. Las experiencias con bebidas y sustancias tóxicas, a decir de los jóvenes, formaron parte de su proceso de crecimiento personal, pero sostienen que de ningún modo desarrollaron adicciones de esa naturaleza y aprendieron a establecer sus propios límites en la ingestión de ese tipo de sustancias. No obstante, en el caso de Pilar, la experiencia del porrismo femenino tuvo un impacto altamente negativo en su formación personal en virtud de que, por un lado, los niveles de alcoholismo y drogadicción alcanzados en su estancia en el plantel le produjeron severos daños a su salud y que, por otro, el alto costo emocional que tuvo en su familia el conocimiento de sus adicciones. Pilar lo expresa de este modo: "Ya no soy como cualquier chava normal, porque me siento mal por todo lo que hice. Yo siento que a pesar de todo lo que he vivido en estos tres años no me voy a ir muy malhada", pero sí con muchos vicios". La experiencia del porrismo femenino vinculado a prácticas de alcoholismo y drogadicción tuvo un impacto altamente significativo no solamente en el desarrollo de adicciones sino también en la mirada devaluada

...e sí misma, al grado de no tener la voluntad para continuar sus estudios superiores pese a que se sometió al concurso de ingreso a licenciatura en la UNAM y fue admitida. En su lugar ha decidido cambiar su residencia en el extranjero con una parienta que, al tanto de sus adicciones, tendrá un mayor y riguroso control y vigilancia sobre ella.

## **236 EL ESTUDIANTE ES EL QUE HACE A LA ESCUELA**

Otro de los aspectos bastante notable no solamente en los textos de los estudiantes sino también en las narraciones de los informantes reside en el cambio en la percepción del plantel después de la experiencia de haber sido estudiantes del plantel. En los textos podemos recoger expresiones que dan cuenta del viraje total que se produjo en la conceptualización sobre ser estudiante del C-56 y que, en las letras de una de las estudiantes, aparece del modo siguiente: "Llegué aquí desilusionada pero después me di cuenta que fue lo mejor que me pudo haber pasado ya que aquí me di cuenta lo que en verdad yo quería ser".

La percepción inicial del CETIS como la última oportunidad para el bachillerato también representó una valoración positiva de la escuela como una opción para aquellos que solamente buscaban una preparación para el trabajo sustentado en el papel que juegan y la preparación de los maestros del CETIS. En los textos de estudiantes de la Carrera de Construcción también encontramos este cambio en la valoración inicial del CETIS como una escuela de baja calidad, como la última oportunidad de tener escuela en este nivel educativo. La experiencia escolar aparece como el fundamento de este cambio de percepción que los condujo a rectificar dicha valoración inicial negativa y a asignar al propio estudiante la responsabilidad sobre el "status" que se le otorgue al plantel. No obstante, en sus escritos los jóvenes reconocieron que el contexto en que se ubica la escuela representa un aspecto bastante negativo y, que en cierto sentido se convirtió en un obstáculo en sí mismo para el desarrollo de los estudiantes. Las agresiones de porros y vagos de la colonia, la inseguridad en la periferia del plantel y la atmósfera juvenil recubierta por el alcoholismo y drogadicción

constituyeron en su conjunto uno de los contextos en los que los estudiantes construyeron su trayectoria escolar.

En el caso del grupo de Administración de la generación 96-98 igualmente se compartió esta mirada transformada, aunque con algunos matices significativos. En los textos de este grupo podemos identificar de manera dominante una revaloración del CETIS a partir de la experiencia personal y colectiva de estos estudiantes. El juicio positivo que predominó en los textos de haber sido estudiante del plantel al final del ciclo escolar, representó una transformación de la visión que se tenía del CETIS al inicio del Bachillerato. Una de las ideas más consistentes que se expresaron se refiere al reconocimiento de que el plantel aparecía como la última oportunidad de tener un lugar en el sistema escolarizado para "chavos fracasados, que como no tuvieron un lugar en escuelas mucho más prestigiadas o mejores, estaban allí porque no les quedaba otra". La percepción de sí mismos y de los compañeros adoptó -en el momento de ingresar al C-56- un carácter devaluatorio al asumirse como los responsables principales de haber llegado a ese tipo de escuela. Esa imagen social de los estudiantes fue cuestionada a partir no solamente de la experiencia personal sino que la revaloración del plantel y de sí mismo se estableció a partir de la comparación con otras escuelas del mismo nivel educativo. "Según yo sabía, los de CETIS eran puros burros y no aprendían nada, pero no es así. Además, enseñan cosas que mi hermano estando en CCH no sabe". Es desde esta perspectiva que en los escritos aparece una actitud de relativizar el prestigio social de las escuelas poniendo el acento en el papel del estudiante en la construcción de la imagen social de la institución al decir que "La escuela no hace al estudiante sino el estudiante es el que hace a la escuela".

Lo anterior no significa que en las elaboraciones discursivas hayan desaparecido los juicios negativos sobre el plantel. Por el contrario, los estudiantes destacaron que, pese a las condiciones negativas de la escuela, la experiencia ha sido favorable, en términos tanto escolares como personales. Desde esta perspectiva, la imagen social del plantel que era bastante negativa- a decir de los estudiantes "La primera vez que vi la escuela sinceramente me parecía muy fea, la vi

... muy sucia, los salones sucios, los vidrios rotos, con porros" pasa a un segundo plano de importancia en virtud de valorar en mayor medida tanto la experiencia propiamente escolar como la vida de relación que se produjo en la escuela en el transcurso de su trayectoria como estudiantes. Sin embargo, es importante señalar que la valoración positiva de su experiencia en el CETIS prevalece en la generalidad de los textos a pesar de que en las narraciones de los estudiantes se expresaron señalamientos críticos en torno a la imagen negativa de la escuela –sea por su falta de limpieza y por el deterioro del mobiliario o la falta de materiales para laboratorios y biblioteca- y de la hostilidad e inseguridad del entorno social del plantel. En uno de los escritos, podemos encontrar un balance del C-56 que pone de manifiesto lo anterior: "La escuela tiene al mismo tiempo una mala y buena fama ya que debido al problema de asaltos robos y porrismo se da una mala imagen, y la buena imagen es de la gente que sigue estudiando y que es egresado de este plantel"

La postura del grupo de Administración generación 97-2000, que en la parte inicial de esta investigación expresa ampliamente su rechazo y frustración por haber sido asignado a este plantel en la primera generación del examen único, cambió sustancialmente al término de su ciclo de estudios. Uno de los planteamientos más recurrentes en los textos de los estudiantes reside en el reconocimiento de haber concluido el ciclo de Bachillerato, pese a la expectativa permanente de cambiar de escuela, tal como lo expresa Yoceli, que formaba parte de las UVAS: "En verdad yo no tenía en mis planes quedarme en esta escuela pero aquí me quedé". Podemos entender este fragmento del escrito si atendemos que la aceptación de estar en el C-56 –pese a su rechazo inicial de ser estudiante del plantel- mantenía la expectativa de cambiarse a otra escuela de mayor prestigio en algún período del ciclo. Sin embargo, en el último año escolar, ser estudiante se asumió no solamente con una actitud de resignación sino que en los textos fue posible identificar una revaloración del plantel y de su oferta educativa. Israel, que formaba parte del grupo de "los muchachos" lo escribió de este modo: "Antes no me gustaba esta escuela pero ahora como voy en 5º semestre me tenía que acostumbrar de todos modos no me gusta hasta este momento. Creo que es bueno tener una carrera técnica porque hoy en día es necesario saber algo".

En la trayectoria escolar se produjo un cambio sustancial en la visión gativa y minusvalorada del plantel. El deseo inicial de salir del CETIS, por las plicaciones negativas que representa ser miembro de esta comunidad escolar ulatinamente se transformó en una actitud de resignación/aceptación como una ima oportunidad de pertenecer al sistema educativo escolarizado en este nivel término del ciclo se elaboró una perspectiva positiva basada en las diversas vencias que experimentaron al participar en la cultura local del plantel. Lo rterior significa que si bien es cierto, dichas condiciones adversas acompañaron do el trayecto de los estudiantes en el plantel durante todo su ciclo escolar, en s escritos se relativiza su importancia ante la significación que adquirieron las ráticas escolares y de socialización en este período de su vida

Las elaboraciones discursivas se constituyeron propiamente en un ejercicio e reflexión donde no solamente aparecen argumentos racionales para dar cuenta el estar allí sino también para valorar su experiencia personal en el plantel. En los extos es posible percibir un tono de alta emotividad, principalmente al describir y alorar lo que para ellos significó la experiencia del CETIS # 56, particularmente, os encuentros con estudiantes y maestros y que trasciende el ámbito estrictamente académico. Quizás la expresión más emotiva registrada en los extos y que ayuda a ilustrar uno de los modos dominantes de haber sido alumno de este plantel es la siguiente: "Para mí el C-56 es mi segundo hogar por fea o chica o o que sea lo que importa es lo que se aprende dentro de las aulas y el empeño que uno deje en cada una. Yo puedo decir soy estudiante del C-56 porque para mí es un orgullo y me pongo la camisa de la institución"

## CONSIDERACIONES FINALES

El crecimiento del sistema educativo en el nivel medio superior durante los últimos 30 años se ha caracterizado principalmente por la necesidad de dar respuesta a la demanda de grandes capas de la población pero que, sin embargo, esta no ha representado una cobertura significativa del grupo de edad que corresponde a la adolescencia y juventud. Si bien es cierto que el crecimiento del sistema escolarizado en la actualidad permite asegurar un espacio a cada aspirante en el nivel de bachillerato; también es cierto que en este nivel se presentan índices elevados de abandono escolar.

La política educativa de las diferentes administraciones gubernamentales en este nivel se ha orientado a fortalecer modalidades de formación tendientes a una rápida incorporación al mundo laboral acordes con los proyectos de desarrollo económico del gobierno federal. El crecimiento de la oferta educativa de la SEP durante la década de los 80s se ha enfocado a fortalecer el sistema de educación tecnológica que, a la vez, ha servido de regulación y control del acceso al nivel de educación superior. Aunado a ello, la restricción de recursos para las opciones de bachillerato propedéutico de la UNAM y el IPN, desde ese mismo período no puede entenderse solamente como la implementación de una política de racionalización del gasto en materia educativa sino también puede interpretarse como la voluntad política del poder gubernamental de no permitir un mayor crecimiento y fortalecimiento de ambas instituciones en ese nivel escolar.

Desde la década de los 70s se produjo la emergencia de organizaciones de aspirantes que protestaban por no haber alcanzado lugar en la UNAM y el IPN, que adoptaron la denominación genérica de grupos de "rechazados", que no aceptaban la oferta educativa de la SEP. Este fenómeno social que se volvió recurrente cada año durante el período de nuevo ingreso en ambas instituciones a lo largo de más de 20 años, dio lugar a que las autoridades escolares hicieran uso de diversas estrategias para enfrentar la demanda de ingreso de grupos de rechazados, que en alguna medida, permitió el fortalecimiento de grupos

estudiantiles cuyos fines no eran estrictamente académicos. La instauración del examen único en 1997 como mecanismo de ingreso aceptado por las distintas instituciones públicas que ofrecen el nivel medio superior constituye, en alguna medida, la respuesta del gobierno federal a las organizaciones de rechazados a la luz que ha posibilitado tomar el control en la regulación de la demanda escolar y flexibilizar su orientación desde el ciclo de secundaria. Además, la estrategia adoptada se enfoca a responsabilizar al propio aspirante del lugar que le corresponda en el bachillerato tomando como base sus méritos escolares sin tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de los jóvenes.

Las modificaciones al bachillerato tecnológico de carácter terminal que propone la SEP, a partir de los 90s y con el propósito de volverlos competitivos frente a los bachilleratos de la UNAM y el IPN han producido, en alguna medida, un desdibujamiento de la opción terminal que, históricamente en nuestro contexto ha construido una identidad de institución desvalorizada que, no obstante, presenta la última oportunidad de tener un lugar en el sistema educativo. En el caso del C-56 hemos constatado la transformación del carácter preponderante de escuela a la cual -en sus inicios en los 80s- asistían jóvenes con el propósito exclusivo de "prepararse para ganarse la vida", a una escuela de paso a la que hoy en día asisten adolescentes para no quedarse fuera del sistema escolar y con el propósito de cubrir el ciclo preparatorio a educación superior.

La investigación educativa en este campo de enseñanza tecnológica se ha orientado principalmente hacia la búsqueda de factores que inciden en los resultados tan limitados que ha producido este sistema, pese a la exorbitante cantidad de recursos que se le han otorgado desde el gobierno federal. Además, los estudios se han concentrado, en gran medida, en el análisis de la vinculación de la escuela con el mercado laboral, en virtud del carácter terminal de esta opción educativa. Por el contrario, la investigación educativa enfocada hacia la vida de los alumnos en las escuelas que visualiza a los estudiantes como sujetos actores y protagonistas de su propio proceso educativo ha tenido un desarrollo incipiente, pero se apunta una tendencia hacia el fortalecimiento de investigaciones en este

campo que nos permita conocer más profundamente la dinámica de la vida escolar de este subsistema educativo

En esta perspectiva, el estudio de la identidad en el bachillerato tecnológico ha representado la posibilidad de mirar a la escuela desde la perspectiva del alumno que nos ha permitido visualizar los modos específicos de las diversas trayectorias que los jóvenes construyen a lo largo de la vida en la escuela. "Recuperar la voz de los alumnos" ha significado la participación en un proceso de coconstrucción de un saber sobre el estudiante, desde el propio estudiante que, analiza, valora, reflexiona y reelabora su propia experiencia escolar. Así, el estudio da cuenta de las características particulares de los procesos de construcción de identidades que nuestros informantes desarrollaron a través de diferentes trayectorias en su experiencia escolar

La identidad desde la perspectiva de la Psicología Cultural es visualizada como un proceso de construcción del yo en el que los individuos dan cuenta de sí mismos a partir de su participación en prácticas sociales en donde elaboran diversos significados que le dan sentido a sus acciones. Desde este enfoque se asume que los individuos juegan un papel activo en la construcción de sus identidades participando en las diversas culturas de las que forma parte y, a la vez, siendo productores de las mismas. Una concepción de cultura desde esta perspectiva comprende tanto los aspectos materiales que conforman las condiciones de vida de los individuos, así como los usos específicos y significados de las prácticas sociales de las que forma parte lo que conlleva a cuestionar la preexistencia de la cultura como un objeto del que se apropia, se usa y se desecha. Así, el vínculo indisoluble del individuo con la cultura solamente es comprensible por su participación en la producción y reproducción en la misma

Ser estudiante del C-56 adopta diversos modos particulares no solamente por los significados sociales que se han elaborado históricamente sobre este tipo de escuela y estudiantes sino, principalmente por la trayectoria que los estudiantes construyen a lo largo de su experiencia escolar. Así, la transformación de las actitudes hacia el C-56 se puede entender a partir de la agencia de los propios estudiantes que, por un lado, adoptan y se adaptan a las prácticas de la vida

escolar que le ofrece el plantel pero que, por otro, reconstruyen sus identidades en el propio proceso escolar. En el estudio se puede constatar el viraje que se produce en la percepción de nuestros actores. Asistimos a un proceso en el que la mirada devaluada de sí mismos se transforma en una visión revalorada cuya base de sustentación -a decir de los propios estudiantes- recae principalmente en el papel del maestro y en su participación en las prácticas escolares. Del mismo modo, las modificaciones en la percepción del plantel tienden a matizar el carácter negativo presente en el imaginario social y que es reelaborado por los estudiantes al penetrar en la cotidianeidad de este mundo escolar.

Los procesos de construcción de identidades escolarizadas pasan necesariamente por la vida en las aulas donde visualizamos una diversidad de modos de ser estudiante del C-56 que se expresan en las diferentes actitudes ante el saber escolar. La construcción de la identidad en la cultura del aula se caracteriza por la negociación constante de los límites de la normatividad establecidos por maestros, personal de apoyo y autoridades, las prácticas escolares enfocadas a la simulación del cumplimiento donde maestros y alumnos comparten el sentido de permanecer en la escuela. A su vez, la propuesta educativa del plantel se caracteriza por un conjunto de prácticas de enseñanza tradicional que parecen no ser lo suficientemente motivantes para una gran parte de los estudiantes en donde el protagonista principal en el aula es el maestro. En este contexto, la repetición como principio principal del aprendizaje escolar no necesariamente adopta características negativas que se expresa en formas de enseñanza monótona y aburrida sino que también se producen prácticas escolares que, en algunos casos, resultan hasta divertidas para los estudiantes. Además, las prácticas de la repetición brindan certeza y seguridad a los estudiantes en virtud de que las exigencias escolares y no requieren un esfuerzo intelectual mayor para su cumplimiento.

La heterogeneidad de los estudiantes del plantel ha resultado tan amplia que las trayectorias escolares de los jóvenes pueden ubicarse en extremos de los cuales, en uno, se encuentran aquellos estudiantes como Edgar que vivenciaron altas demandas escolares con gran dificultad hasta concluir el ciclo escolar,

mientras que, en el otro extremo, se localizan estudiantes como Yoshio que, por el contrario, cubrieron en forma sobresaliente las exigencias escolares del plantel. Sin embargo, en el contexto del C-56 prevalece el tipo de estudiante que desarrolla estrategias para no ser eliminado del sistema tales como realizar trucos para no perder su oportunidad de presentar exámenes, copiar tareas, inclusión en equipos de trabajo sin realizar alguna actividad escolar, entre otras. Todas ellas acciones que forman parte de prácticas sociales que adquieren el sentido de supervivencia. Así, es posible entender la coexistencia de la cultura del relajamiento en el aula con la cultura propiamente escolar que da lugar a la producción de un saber escolar que se agota en el mundo de la repetición. Las diferencias generacionales apuntan a un fortalecimiento de los roles genéricos tradicionales, pero también dan cuenta de las transformaciones en dichos roles en virtud de la participación de las mujeres a la par que sus compañeros en los juegos en el aula. Los juegos de poder adoptan diversas formas, entre las que destacan: las relaciones jerárquicas entre alumnos basado en el poder del saber y la pertenencia a grupos estudiantiles, la forma de negociaciones entre alumno y maestro que posibilitan el acto educativo. Simultáneamente, los castigos y sanciones a los alumnos, las tareas adicionales, los señalamientos públicos de incumplimiento aunado a los intentos por burlarse del maestro, restarle autoridad y magos de agresión constituyen la expresión concreta de los juegos de poder en el enfrentamiento entre alumnos y maestro.

La experiencia escolar del C-56 adquiere una alta significación en el plano personal para los estudiantes en virtud de su participación en las prácticas de la cultura local juvenil que, en gran medida, satisface sus diversas necesidades particulares y que, al parecer, únicamente puede cubrir en el espacio escolar. La cultura del relajamiento no puede circunscribirse a las acciones de los jóvenes ni a sus actitudes de resistencia y rechazo a la cultura impuesta por los adultos, sino que en la propia dinámica de la vida escolar se encuentran los elementos que producen este tipo de cultura. "Vivir la fiesta" constituye una de las expresiones que dan sentido a las acciones de los estudiantes que, en los distintos períodos de vida del plantel, participan en la cultura del relajamiento y que, a decir de ellos mismos,

representa lo más valioso de haber estado en el C-56. La dinámica de la vida escolar representa la base material que ha posibilitado la fortaleza de esta formación cultural y que se expresa, entre otros, en el relajamiento de la disciplina y la normatividad a través de procesos de negociación entre estudiantes y autoridades, profesores y personal de apoyo, las estrategias de negociación de calificaciones para permanecer en el sistema y las interrupciones constantes de las actividades escolares por diversos motivos.

Aunado a lo anterior, la cultura del porrismo local constituye uno de los componentes de mayor impacto para los y las estudiantes y que, a su vez, se ha constituido en uno de los modos de ser estudiante de mayor significación, principalmente para los de nuevo ingreso. La consolidación de este tipo de cultura en la década de los 90s solamente es comprensible si atendemos, por un lado, a sus vínculos al interior de la escuela con el poder institucional que no solamente la cubre sino que, en alguna medida, ha fomentado y por otro, sus relaciones al exterior con grupos porriles de otras escuelas y con el poder político.

Así, los altos índices de deserción y reprobación deben ser vistos a la luz de la participación de los estudiantes en las diferentes culturas constituyentes del plantel, pero también es necesario considerar aquellos modos de ser estudiante del C-56 que, pese a las condiciones adversas, se orientan y aferran por diversos medios y estrategias a concluir el ciclo escolar, sea para incorporarse al mercado ocupacional, ahora los menos, sea para continuar sus estudios en el nivel de educación superior los más.

Finalmente, las amplias descripciones del estudio solamente pueden ser justificadas en virtud de la recuperación de la voz de los alumnos, en tanto que permiten dar cuenta de los modos en que se concretan las diferentes formas de ser estudiante del C-56. No obstante, en el estudio es ampliamente notoria la voz del investigador en tanto adulto, profesor e integrante de la institución que se expresa, en alguna medida, no solamente en los juicios de valor en las descripciones e interpretaciones de los comportamientos de alumnos y maestros sino también en aquellas prácticas sociales que fueron objeto de descripción y análisis. Pese a lo anterior, en el estudio de la experiencia escolar del C-56

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M. (1902): La enseñanza Técnica Industrial. En México y en el Extranjero. México, Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.
- Applebaum, B. (1995) "Creating a trusting atmosphere in the classroom". Educational Theory, Fall Vol 45 No.4 pp.443-452.
- Askew, S. Y Ross.C. (1991) Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. Madrid, Paidós.
- Cartolucci, J. (1989) Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985). En Marsiske, R. (comp.). Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología. México, UNAM, CESU 291-360.
- Giggart A & Furlong A. (1996) "Educating "discouraged workers": Cultural diversity in the upper secondary school". British Journal of Sociology of Education 17 (3) pp 253-266
- Gracho, T. (1991) Política y Cultura en la Organización Educativa: La educación Tecnológica Industrial en México. México, Colmex Centro de Estudios Sociológicos.
- (1993) "La Formación Tecnológica". México, 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Estado de Conocimiento: Educación y Trabajo.
- Brandau, D. & Collins, J (1994) "Textos, relaciones sociales y escepticismo pasado en el trabajo acerca de la escolarización. Un análisis etnográfico". Anthropology & Education Quarterly Volumen 25 (2) pp 118-136.
- Bruner, J. (1990). Actos de Significado. Ed. Alianza. Madrid
- Burgos, M. (1993) Historias de vida. Narrativa y la búsqueda del yo. En: Aceves, J. (comp.) "Historia Oral". México, UAM. Instituto Mora.
- Cariola, L. (1987) "Los profesores ¿Educación media para qué? Santiago de Chile. CIDE (Documento de discusión)
- Carvajal, A., Spitzer, T. Y Zorrilla, F. (1993) "Alumnos. Estados de conocimiento, la investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa". México: 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Cerdá, A. (1989) Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades. México, IPN, CINVESTAV, DIE, tesis de maestría.
- Coleman, S. y Husén, T. (1985) "Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio". Madrid, Narcea.
- Connell, R. (1989) "Cool Guys, Swots and Wimps: the interplay of masculinity and education". Oxford Review of Education, Vol.15, No.3., pp 291-303
- Corenstein, M. (1992) La Investigación Interpretativa Etnográfica. Maestría en Tecnología Educativa Módulo Investigación Educativa. Unidad 4. Método de Investigación en Educación III: Caps. III, IV. Ilce. México.
- Cornejo, A. (1988). La escuela Secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre rituales, relaciones sociales, procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un salón de clases México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, tesis de licenciatura
- DGETI (1981) Reglamento interno de los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. México SEP/DGETI
- Delamont, S. (1984) La interacción didáctica. Barcelona Cincel-Kapeluz
- Dreier, O. (1999) "Personal Trajectories of Participation across Context of Social Practices". En Psicología y Ciencia Social México, UNAM Vol 3 # 1. pp.28-50. (traducción al español por Gilberto Pérez Campos).
- Ducoing, P. y Landesman, M (1996) Los sujetos de la Educación y los procesos de formación: Reconocimiento de un campo. En Ducoing, P y Landesman, M "Sujetos de la Educación y formación docente". México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa: La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa
- Edwards, V (1986) "Las formas del conocimiento en el aula". Los conocimientos escolares y su existencia social. En Rockwell, E. y Mercado, R, La escuela. Lugar de trabajo docente. México, IPN, CINVESTAV, DIE, pp. 23- 61.
- Eisenberg, A. (1989) "Teasing: verbal play in two Mexicano homes". En Schieffelin B And Ochs E. (eds.): Language socialization across cultures, Cambridge, U. Press, Cambridge.

- senstadt, S. (1995) "Modernización y evolución de las ideas sobre la juventud y las generaciones". París, UNESCO. Perspectivas 95 (25) 3 pp 383-393.
- Trickson, F. (1989) "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza". En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Madrid, Paidós-M.E.C. pp.195-224.
- (1993) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En: Velasco M.H., García C J. y Díaz De Rada, A Lecturas de antropología para educadores. Madrid Trotta. pp 65-98.
- Verhart, R. (1983) Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in a senior high school. Boston Routledge & Kegan.
- Veixa, C. (1998) "De las Culturas Juveniles al Estilo". En El Reloj de Arena: Culturas Juveniles. México SEP Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud
- Vernández, E. (1989) "El rechazo escolar ¿Alternativa o trampa social?" En Ortega, F., González, E. Guerrero, A y Sánchez, E. (comps.) Manual de Sociología de la Educación 2. Madrid. Textos Visor, pp. 47-71.
- Winn Jeremy (1989) "Withdrawing from school". Review of Educational Research 59 (2)117-142
- Foucault, M. (1979) "El sujeto y el poder". En Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988) Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica México. UNAM pp. 227-245.
- Fraser, J., Phillip, D & Ravinder, S. (1997) Qualitative Studies in Education 10 (2) pp 221-235
- Gallart M.A. (1985) "La racionalidad educativa y la racionalidad productiva las escuelas técnicas y el mundo del trabajo". México Centro de Estudios de Población (cuadernos CNEP) pp 33-34.
- Gallegos, A. Lucas, E. y Mayorga, P (1988) La vida de los adolescentes en la escuela secundaria una aproximación desde lo cotidiano. México, Escuela Normal Superior de México, Tesis de licenciatura.,.

- arcía, A. y Rodríguez, R. (1996) "III Educación media superior". En Loyo, A y adua, J. (coords.) Economía y políticas en la educación. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (la investigación educativa en los ochenta. perspectiva para los noventa 8)
- ertz, Clifford (1987) "Descripción Densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En La interpretación de la cultura. México. Gedisa, cap 1.
- iddens, A. (1984) The constitution of Society. Berkeley and Los Angeles University of California Press.
- oetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988) "Características y orígenes de la etnografía educativa". En Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata pp. 27-56.
- ranja, J. (1992). La condición del alumno: materiales para una discusión México, IPN, CINVESTAV, DIE. documento inédito.
- aribay , F. y Piers. M (1976) (coords.) El estudiante de nivel medio superior en el D.F. Algunos rasgos sociológicos e ideológicos. Hábitos y métodos de estudio. México D.F. CEMPAE
- Guerrero, E. (1998) Más allá de la formación propedéutica y terminal el bachillerato visto por los jóvenes. México, IPN, CINVESTAV, DIE, Tesis de maestría
- hall, C. & Lindzey, G (1970) "Theories of personality". New York. John Wiley.
- argreaves, D. (1978) "Las relaciones interpersonales en la educación". Madrid. Narcea.
- ernández, S. (1983). "La persona que el estudiante lleva dentro" México, UNAM Cuadernos del Colegio. Núm. 20, pp. 45-48.
- loffman, D. (1998) "A therapetic moment?, self, and culture in the anthropology of education" Anthropology & Education Quarterly 29 (3) pp 324-346.
- lusén, T. (1984) "Problemas contemporáneos de la educación". En: NESCO. Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid. Narcea.
- arrola, Ma. De (1994) "Escuela y trabajo en el sector agropecuario". México, INAM. CESU (problemas educativos de México).

- (1997) "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina Situación actual y propuestas". México. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Huaxyácac. 4(10), 6-12.
- Levinson, B. (1991) "Una etnografía de los estudiantes universitarios". En: Universidad Futura. Vol 2, Num. 6-7, UAM-Atzacapotzalco.
- (1993) "School groups and the culture of equality at mexican secondary school". Working Paper No. 7, Duke University of North Carolina.
- (1996) "Social Difference and Schooled Identity at a Mexican secundaria". En: Levinson, B.; Foley, D & Holland, D. (eds.) The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of schooling and Local practice New York, Albany State University of New York Press.
- Medoza, E. (1980) La educación tecnológica en México. México. IPN.
- Merten, D. (1994) "El Contexto Cultural de la Agresión: La transición a la secundaria". Anthropology & Education Quarterly 25(1) pp 29-43 1994.
- Miller, P. (1989) "Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community". En . Schieffelin B. and Ochs E. (eds.). Language socialization across cultures Cambridge, University Press.
- William, P. (1995) "Negotiating gendered identity in classroom disputes and collaboration". Discourse & Society vol 6 (1), pp 27-47.
- Paradise, R. "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" En Rueda Beltrán, M et al. (1994). La etnografía en Educación. Panorama, Prácticas y problemas. México UNAM. CISE pp 73-81.
- Pérez, G (1996) La construcción cultural de la agencia en la infancia temprana. México. IPN CINVESTAV. DIE Tesis de Maestría.
- Pérez, M (1984). "Algunas consideraciones sobre la identidad femenina y profesional. El caso de los estudiantes de psicología del noroeste de México". En Revista de estudios Sobre la Juventud. In Telpochtli 2, Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud, pp.75-91.
- Portes, P. & Schwartz, S. (1999) Diferencias étnicas en el status y estilo de vida: hispánicos versus blancos no hispánicos. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Hominis. La Habana.

- Postic, M. (1978) Observación y formación de los profesores Madrid. Morata.
- Reay D. & Ball S. (1997) "Spoilt for choice" the working classes and educational markets". Oxford Review of Education 23 (1) 89-101
- Rockwel, E. (1992) "La dinámica cultural en la escuela". En Gigante, E. (coord.) Cultura y Escuela. la reflexión en México. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Serie Pensar la Cultura.
- (1993) "La etnografía ¿Para qué?". Panorama Educativo Revista Regional de la Universidad Pedagógica Nacional. No. 2 enero-junio
- Rodríguez, R., Sánchez, J. y Urteaga, E. (1997) ¿Cómo perciben los alumnos a sus profesores IV Congreso en Investigación Educativa, Mérida, Yucatán pp.82-86
- Rogers, C. (1959) "A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework". In Kock, S. (Ed.) Psychology: A study of a science. New York, Mc Graw-Hill vol. 3.
- Sandoval, E. (1997) Una investigación de la escuela secundaria y sus sujetos. En Memorias del IV Congreso en Investigación Educativa pp 126-129. Mérida, Yucatán.
- Saucedo C. (1997) Indisciplina y relajo en el salón de clases: marcos contrastantes de acción e interpretación. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida Yucatán. pp 198-203.
- (1998) Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP. México. IPN. CINVESTAV serie DIE Tesis 28.
- Schultz, K (1996) "Between school and work: The literacies of urban adolescent females". Anthropology and Education Quarterly 27 (4) pp 517-544.
- Solana, F.; Cardiel, R. y Bolaños, R. (1982) Historia de la Educación Pública México S.E P.
- Spitzer, T. (1990). El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma de Chapingo: hacia la internalización de un rol profesional. México, IPN. CINVESTAV. DIE. Tesis de maestría.

- Suárez, P. (1998) Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar. México UNAM ENEP-IZTACALA Tesis de Maestría.
- Suárez-Orozco, M. (1987) "Becoming Somebody": Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools" Anthropology & Education Quarterly vol 18 (4) pp 287-299
- Tannen, D (1991) Tu no me entiendes. Buenos Aires, Javier Vergara.
- Taylor y Bogdan (1990) Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Buenos Aires pp. 31-49
- Tedesco, J.C. (1995) "Editorial" París UNESCO Perspectivas 95, (25) 3 pp 379-380.
- Thompson, J. (1990) "Ideology and Modern Culture". Cambridge, Polity Press.
- Thorbecke, W. & Grotevant, H. (1982) "Gender Differences in Adolescent Interpersonal Identity Formation". Journal of Youth and Adolescence. vol.11 No 6 pp 479-492.
- Urquidí, V. (1982) "La expansión de la Educación Técnica en México desde 1970 Una apreciación preliminar". Demografía y Economía XVI, 2, pp 250-263.
- Valsiner, J. (1994): Personal Culture and Antisocial Conduct. Paper presented at the XII Congress of Cross-Cultural Psychology, July 24-28. Pamplona, Navarra, Spain.
- Villa, L (1992) "El bachillerato: En busca de la identidad perdida. Entrevista con Ma. De Ibarrola". Encrucijada 1, pp 42-51. México UNAM Coordinación de Humanidades.
- Walker, R. y Adelman, C. (1978) "Fresas". En: Las relaciones profesor-alumno. Stubbs, M. y Delamont, S. (eds), op.cit.
- Weiss, E. (1988) "La educación técnica del nivel medio superior. Balance y Perspectivas. México DIE CINVESTAV IPN
- Weiss, E. y Bernal E. (1982) "La educación técnica agropecuaria del nivel medio 1976-1981". México. Rev Textual, vol 3, núm 10, diciembre, pp 115-132.
- Woods, P. (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona Paidós-M.E.C. Temas de Educación. Cap. 2.

## · INFORMES Y ESTADÍSTICAS

Estadísticas Generales. SEP 1997 Subsecretaría Básica del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. I.P.N. México

Estadística del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos. Varios años. SEP Informe de labores 1997-1998.

Salinas de Gortari, Carlos. *Anexos estadísticos del 6to. Informe de gobierno 1994.*

Zedillo Ponce de León, Ernesto. Anexo estadístico del 4to informe de gobierno 1998.

## MATERIAL HEMEROGRÁFICO

"Prepa 5: porros vs porros". *Revista Proceso* # 17 26 de febrero 1977 p.32-33.

"Nayarit: Un Rector militar como en Chile". *Revista Proceso* #21 26 de marzo 1977 p. 22-24.

"Autoridades que utilizan porros" *Revista Proceso* # 28 16 demayo 1977 p. 12-16.

"Habló el Johnny. Confesó: Soy porro institucional". *Revista Proceso* # 44 5 septiembre 1977. P. 14-16.

"Se derrumbó el férreo control del Politécnico". *Revista Proceso* # 74 3 de abril 1987. P.14-16.

"Utilización de porros para el mantenimiento de la autoridad. Lucha por el poder en el IPN". *Revista Proceso* # 75 10 de abril 1987 p 8

"Solicitará el delegado en Gustavo A. Madero crear un MP especializado en porrismo" *La Jornada* 29-IX-99 p.42

"En su propia voz". *La Jornada* 8-X-99

"Amenazan "porros" a maestras". Nota de Claudia Ayala *La Jornada* 15-I-00

"La protección oficial impide la desaparición de los porros". Nota de Raúl Llanos y Gabriela Romero *La Jornada* 14-III-00

"Priistas, atrás de los porros en el IPN: Godoy" Nota de Ricardo Olayo *La Jornada* 6-IV-00.