



41070
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA ³
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES.

CAMPUS ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LAS RESISTENCIAS DE LOS ALUMNOS ANTE LA
DISCIPLINA DE LA ESCUELA MODERNA: UNA
CRITICA A LA VIGILANCIA Y AL ORDEN DE LA
VIDA ESCOLAR

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
GONZÁLEZ ALMAZO GUILLERMINA

ASESOR :
DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MÉXICO

2003

A



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

NOMBRE: CULCERUINA GAZDA CFI

2012

FECHA: 23 05 03

[Firma]

AGRADECIMIENTOS.

La realización de esta tesis es la culminación de una etapa más en mi desarrollo como profesionista de la educación; pero sobre todo como persona, como un ser que desea superarse con el único propósito de vivir en armonía consigo misma y con los demás, rescatando día con día la capacidad de razonar, de cuestionar, de dialogar y de cambiar para vivir de manera más justa y saludable.

Agradezco infinitamente a la Dirección General de Estudios de Posgrado de la U.N.A.M. por la beca otorgada y manifiesto mi compromiso para analtecer el nombre de la Máxima Casa de Estudios.

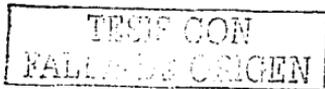
Doy mis más sinceras gracias a:

El Dr. Emilio Aguilar Rodríguez por el valioso tiempo que dedicó para dirigir clara, amable y firmemente mi trabajo hasta el final. Por el compromiso que se hizo patente en la lectura concienzuda y en las acertadas correcciones realizadas. Por la motivación y sencillez, que hacen posible creer y analtecer a la educación.

Gracias al Maestro J. Inés Lozano, por las correcciones y sugerencias para enriquecer este trabajo. Pero sobre todo por la motivación y apoyo permanente.

Un agradecimiento especial para los sinodales: Dr. Etisa Bertha Velásquez R., Dr. José Luis Ortiz V. Mtra. Guadalupe Becerra y Mtro. Antonio Carrillo, quienes han demostrado capacidad y profesionalismo en las observaciones y sugerencias para esta tesis y para su labor docente en general.

Gracias Laura y Eli, por ser el principal "motor" de mi existencia.



ÍNDICE.

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO 1. MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y VALORES EN LA ESCUELA.	13
1.1. Modernidad y modernización.	14
1.2. Valores en la modernidad y la modernización.	23
1.3. Enfoques posmodernos y los valores.	28
1.4. Escuela y valores.	34
1.4.1. La escuela como producto de la modernidad.	35
1.4.2. La escuela y sus rasgos modernos.	38
1.4.3. La crisis de la escuela.	45

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 2. LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA.	57
2.1. Las resistencias y la reproducción como currículum oculto.	58
2.2. Los enfoques de estudio a los procesos de reproducción, y resistencia en la escuela.	63
2.2.1. El enfoque tradicional y la teoría educativa del estructural-funcionalismo.	64
2.2.2. El enfoque tradicional y social-fenomenológico.	66
2.2.3. Los enfoques radicales marxistas.	69
2.2.3.1. Las teorías de la correspondencia de la escuela como reproductora de valores y normas sociales.	70
2.2.3.2. La teoría de la reproducción desde la perspectiva de Louis Althusser.	73
2.2.3.3. La teoría de la reproducción cultural.	75
2.2.3.4. La teoría de la resistencia.	79
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	88
3.1. Premisas epistemológicas.	89
3.2. El objeto y la elección del método.	92
3.2. Categorías previas de análisis.	97
3.3. Técnicas e instrumentos para la recopilación de información.	101
3.4. La población objeto del estudio.	106
3.5. La recopilación de la información.	107
3.6. Análisis e interpretación de la información.	108

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.7. Validación de la Interpretación.	110
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO 4. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.	111
--	------------

4.1. Ubicación, infraestructura y recursos de la Preparatoria 97.	112
---	-----

4.2. Aspectos organizacionales de las preparatorias oficiales del Estado de México.	120
---	-----

4.3. El currículum del Bachillerato Propedéutico Estatal.	123
---	-----

4.3.1. Premisas.	123
------------------	-----

4.3.2. El perfil del Bachiller.	124
---------------------------------	-----

4.3.3. El Docente.	126
--------------------	-----

4.3.4. La Evaluación.	128
-----------------------	-----

4.3.5. El mapa curricular.	129
----------------------------	-----

CAPÍTULO 5. LAS RESISTENCIAS DE LOS ALUMNOS ANTE LA DISCIPLINA DE LA PREPARATORIA OFICIAL 97 DEL ESTADO DE MÉXICO: UN ANÁLISIS DE SUS MANIFESTACIONES Y SIGNIFICADOS	133
---	------------

5.1. Condicionantes contextuales de los mecanismos de oposición de los alumnos a la disciplina escolar.	134
---	-----

5.1.1. Las condiciones familiares de existencia.	134
--	-----

5.1.2. Las expectativas hacia la escuela y el futuro ocupacional.	137
---	-----

5.2. Esperando a que termine la hora: la cotidianeidad en la clase	143
--	-----

5.2.1. El manejo del tiempo y las irrupciones a la clase.	144
---	-----

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.2.2. El maestro como el aburridor o entusiasmador de la clase.	148
5.2.3. Las reglas en el aula, bien pero mal.	152
5.2.4. La simulación en las tareas y trabajos extraescolares.	158
5.3. La normatividad institucional en cuestionamiento o ya no somos de primaria.	161
5.3.1. La puntualidad es lo número uno en esta escuela.	163
5.3.2. Cuando no hay clase... mejor para mí.	170
5.3.3. Las ceremonias cívicas... fuera de su interés.	172
5.3.4. El uniforme y la apariencia personal: la lucha por la diferencia.	174
5.3.5. Los estimulantes: prohibidos, pero deseados.	178
5.3.6. La percepción hacia los directivos, maestros y orientadores.	181
CONCLUSIONES.	184
PROPUESTA: UNA CRÍTICA A LA VIGILANCIA Y AL ORDEN DE LA VIDA ESCOLAR.	193
BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA.	202

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A lo largo de mi desempeño como educadora en el Bachillerato Propedéutico Estatal y desde los diferentes puestos que he tenido la oportunidad de ocupar , me he percatado de un sin fin de fenómenos que son preocupantes para la labor educativa, tales como un autoritarismo verticalizante y excluyente que somete a los diferentes actores de la escuela, principalmente a los alumnos y docentes , en los que se aprecian actitudes de acomodación, burocratización y ritualismo, pero el que más me ha llamado la atención y se constituye en el motivo de este trabajo, y que en definitiva se encuentra articulado con todo lo anterior, son las conductas de los alumnos ante la normatividad y vigilancia del orden que impone la escuela en general y la clase en particular, tales como el desafío o la provocación a las autoridades, maestros y sus normas, hasta las diferentes formas de simulación y engaño que manejan para lograr sobrevivir al ambiente escolar, pasando por las bromas, bostezos, negociaciones, etc. Estas y otras actitudes que contradicen a los ideales de adaptación y control en los adolescentes, se pueden interpretar de maneras distintas, y es que en la escuela, generalmente, existe una imposición de reglas y roles a los alumnos, sin considerar las expectativas o deseos de los mismos. En la escuela de referencia, la Preparatoria Oficial 98 del Estado de México, existe una gran preocupación por imponer reglas de disciplina como:

- Celebrar la ceremonia a la Bandera, todos los lunes con todo lo que implica (saludar, cantar, posición de firmes, etc.).
- Portar uniforme.
- No salir del salón, ni del plantel.
- Deben atender.
- No dormirse en clases, no aburrirse, no distraerse o platicar.
- No ir al baño.
- Comer sólo lo que expenden en la tienda escolar.
- No decir groserías.
- Mantener limpio el salón.
- Cuidar el edificio y los muebles.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ✓ No pintarse en clase.
- ✓ No pintarse el pelo o traerlo muy largo.
- ✓ No besarse.
- ✓ Cumplir con sus trabajos.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Como vemos en ello, lo importante es que el alumno aprenda a obedecer y hacer lo que se le impone. No obstante, aún en los modos más autoritarios de disciplina y control siempre aparecen acciones que contradicen la irremediable reproducción que plantean las teorías reproductivistas, o sea, las resistencias como las que hemos comentado.

En esta escuela, se están presentando actitudes de oposición que requiere una interpretación ofrecida por los sujetos que lo muestran, ya que la naturaleza y significación de un acto de resistencia puede ser definido de acuerdo con el grado de posibilidades que tiene para expresar una forma de rechazo (implícita o explícitamente) para luchar contra los nexos de dominación y sumisión.

Sin caer en una visión monolítica de la dominación, propia de las teorías reproductivistas; en este trabajo se trata de hacer un acercamiento a la escuela, como un espacio de interacciones cotidianas, que no es una sociedad en pequeño, sino que desarrolla un tipo particular de interacción con actores, formas y contenidos específicos, a pesar de traducir y sintetizar los códigos sociales vigentes. En este caso, la escolarización pretende ser analizada como un proceso social en el que los actores del proceso, aceptan y rechazan a través de mediaciones complejas la cultura, el conocimiento y el poder que da significado y forma al proceso de socialización en las escuelas.

Y es que la escuela, en su necesidad de lograr la hegemonía ideológica, ha tratado de organizar las rutinas y significados a partir de imposición de maneras de acción y pensamiento, a través de la formación en valores, creando ciudadanos activos, solidarios, democráticos, responsables, exitosos y disciplinados, dentro de un marco normativo, donde haya obligación de seguir las pautas de

comportamiento que establece alguien con autoridad y a quien necesariamente se tiene que obedecer porque representa lo equitativo, lo verdadero y lo razonable para una sociedad similar.

La escuela se ha visto como un sitio de disciplina , en donde sin embargo no se ha logrado la formación de tipo ideal. Esto se ha relacionado con una crisis de la escuela, en un déficit de la socialización como proceso normativo.

En esta institución, desde puntos de vista tradicionales, ese déficit se manifiesta en las actitudes de aburrimiento, pesimismo, resignación y malestar que contradice el ideal de formación de ciudadano ideal (responsable, exitoso, disciplinado y competente) y que conlleva a una serie de problemas tales como: reprobación, ausentismo, deserción, bajo rendimiento académico, así como desapego a las normas de disciplina en general.

Torres, Santomé (1991) plantea que los educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza, fácilmente se pueden autoestablecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía a la que hay que llenar y en donde:

- Los profesores saben mucho y los alumnos nada.
- Por lo tanto, necesitan aprender una serie de asignaturas acompañadas de estrategias metodológicas y condicionadas por recursos didácticos como el libro de texto y evaluaciones que avalen los logros o denuncien las fallas.
- El alumno tiene que autorreconocerse como ignorante y se le niega la capacidad o posibilidad de negociar lo que se le ofrece.
- Se recurre a medidas coercitivas para lograr obediencia.

Por lo tanto, la aparición de comportamientos distintos a los establecidos nos llevan a la calificación o descalificación del mismo, con relación al ideal de Normatividad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En esta perspectiva, el presente trabajo se propone abordar el fenómeno de socialización, como un proceso normativo y de imposición que ha dado como resultado en los alumnos, acciones que contradicen la reproducción irremediable del orden social dominante: las resistencias, que constituyen una categoría teórica que rechaza la noción positivista del fracaso escolar, que encierra una función de oposición, crítica y tal vez de autorreflexión y emancipación, que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela en un terreno cambiante de lucha y contestación, donde el conocimiento, los valores y las relaciones sociales se ubican en un contexto de relaciones antagónicas vividas que deben ser examinadas.

El propósito, por lo tanto, es realizar un análisis que permita describir, interpretar y comprender las conductas de oposición que manifiestan los alumnos del Bachillerato Propedéutico Estatal, ante el valor de disciplina que la escuela impone. Asimismo, evaluar si esas conductas constituyen resistencias y detectar el impacto que esas formas de resistencia han tenido en la organización, relaciones y discursos escolares.

En este sentido es conveniente aclarar y definir los conceptos que primordialmente se han mencionado como parte del problema de la investigación, no sin antes decir que no son los únicos que en ella aparecen, pero sí los esenciales para su desarrollo y comprensión.

Entenderemos por **reproducción social** lo que las teorías en cuestión han desarrollado, en este sentido, las teorías de la reproducción hacen un análisis de cómo la sociedad funciona a favor de intereses de ideologías y de formas de conocimiento específicos, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de la clase y grupos sociales hegemónicos. La escuela dentro de estas percepciones juega un papel trascendental en este proceso. Cabe destacar que existen tres posiciones que se distinguen por el énfasis que le dan a unos o a otros aspectos: la teoría de la reproducción social, que predominantemente es planteada por Althusser en la que se nos dice que los

Aparatos Ideológicos y Represivos del Estado se encargan de reproducir incesantemente a la sociedad dominante; la de la correspondencia de Bowles y Gintis que plantean la relación entre estructura y superestructura sociales al más puro estilo del marxismo ortodoxo, en donde al escuela como parte de la superestructura se encarga de formar las ideologías y características necesarias para la clase dominante del modo de producción en cuestión; y la de la reproducción cultural que Bourdieu propone y donde nos habla de una violencia simbólica que se impone a los miembros de la sociedad a través de diferentes medios y mecanismos para poder transmitir y reproducir la cultura de una clase que se considera así misma como legítima.

Consideramos a la **resistencia** desde dos perspectivas que son complementarias entre sí, por una parte, retomando la teoría neomarxista y por medio de estudios etnográficos, Giroux (1997) trata de aclarar las dinámicas de acomodación y resistencia que ocurren en la escuela. Se trata de analizar como las estructuras socioeconómicas de la sociedad dominante a través de las mediaciones de clase y cultura dan forma a las experiencias antagónicas vividas por los estudiantes donde el currículum no solo sirve para las relaciones de dominación, sino también a intereses que hablan de las posibilidades emancipatorias. Intenta vincular las estructuras sociales con la intervención humana para explorar su interacción dialéctica. Así, para este autor, las resistencias son una serie de conductas que se oponen usualmente de manera conciente y con fines emancipatorios a los determinantes escolares, sea abierta o veladamente. Por otra parte, la idea de McLaren (1994, 1995), menos exigente, considera que la resistencia es un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y vivido y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular; de esto se desprende la necesidad de considerar a la resistencia como una serie de actos y pensamientos que son reflejo de una lucha no siempre conciente y no siempre con intenciones emancipatorias, pero que necesariamente impugna las normas de la escuela y que pretende llevar a ella, expresión

desfasada de la modernidad, la cultura de la calle, de la clase, de los amigos, de la familia.

En cuanto a la **disciplina**, esta se ha entendido como la dirección y regulación de la conducta individual por elementos externos al individuo mismo, en este trabajo la concebimos como el apego a las normas institucionales de manera obligatoria y no necesariamente consensuada, lo que se vincula con la vigilancia y control de los subordinados a las instituciones escolares, en este caso, los estudiantes. Dicha disciplina se manifiesta en la escuela en todas las obligaciones que los estudiantes en este caso tienen que cumplir, desde los honores a la bandera, hasta las tareas, pasando por el uso del uniforme, etc.

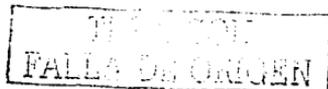
Ahora bien, nos hemos propuesto como objetivo general de este trabajo el describir e interpretar las manifestaciones de resistencia de los alumnos del Bachillerato Propedéutico Estatal (Preparatoria oficial 97), ante el valor de la disciplina que la escuela, como institución pretende imponer; así como proporcionar elementos para la comprensión de un fenómeno educativo en crisis desde una visión que considere la diversidad cultural y promueva relaciones más democráticas en ese contexto educativo.

Para el logro de dicho objetivo, este trabajo se ha dividido en cinco capítulos, los dos primeros son parte de un marco teórico que se ha construido pensando en los posibles conceptos, categorías y teorías que por supuesto permiten realizar una interpretación más adecuada al fenómeno en cuestión; en el primero abordamos la modernidad y posmodernidad como procesos que han generado una serie de repercusiones tanto dentro como fuera de la institución escolar, y particularmente en este, intentamos dar cuenta de cómo la disciplina ha sido un baluarte de la escuela desde una perspectiva moderna, pero que las condiciones posmodernas, que ocurren en el exterior, han creado cambios difíciles de evitar en ella, con lo cual se establece una fuerte contradicción que da pauta a posibles resistencias de sus miembros. En el segundo capítulo se da cuenta de las teorías y de los autores que desde diferentes posiciones han analizado el problema de lo que

ocurre en las aulas como un asunto de currículo oculto, en donde teóricos de la talla de Jackson, Apple, Giroux, McLaren, Bourdieu y otros se han encargado de demostrar que en la escuela ocurre mucho más allá de lo que el currículo formalmente establece, siendo las posturas de Giroux y McLaren desarrolladas con especificidad por tratarse estas de la teoría de la resistencia. El tercer capítulo se destina a explicar el procedimiento metodológico que se empleó para el desarrollo de esta investigación; en el cuarto viene a dar cuenta de algunos asuntos a los resultados de la misma, estableciendo en él, el contexto en el que se desarrolla, para lo cual hablamos de la comunidad donde se encuentra enclavada la escuela preparatoria 97, y realizamos a continuación una descripción de las condiciones materiales y humanas así como sociales de la investigación, ya que consideramos que toda investigación social debe ser contextualizada para lograr una mayor comprensión de ella.

En el quinto capítulo se habla del resultado de la investigación de campo realizada en esta escuela, para ello se ha dividido en tres grandes apartados este análisis, que hablan sucesivamente de: En primera instancia, de las condiciones familiares de existencia de los alumnos informantes, en segundo de lo que ocurre en el aula y en tercero, de las manifestaciones de oposición a la normatividad escolar en general, amén de algunas otras que escapan en este momento, de lo cual existe plena responsabilidad.

Finalmente se elaboran dos apartados finales que engloban un análisis general de los resultados con respecto a los objetivos planteados, así como la exposición de una serie de sugerencias dirigidas a mejorar la práctica de los procesos educativos en el contexto de la investigación y que posiblemente podrían servir de orientación a otros ámbitos educativos.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 1.
MODERNIDAD,
POSMODERNIDAD
Y VALORES EN LA
ESCUELA.**

1.1. Modernidad y modernización.

¿Qué es la modernidad y la modernización?, parece una pregunta muy importante para hablar de valores y disciplina en estos tiempos, para eso es necesario remitirnos a la historia.

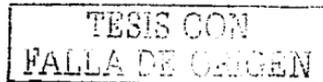
Mucho se ha discutido en torno a estos dos conceptos que no sólo encierran en sí mismos una definición, sino todo un proyecto de mundo, en efecto la modernidad y la modernización, que como veremos adelante son un tanto distintas, se han convertido en temas de reflexión y actitudes a seguir en algunos casos o a evitar en otros. La modernidad y la modernización son hoy en día fenómenos que sirven a sus apologistas y a sus detractores como argumentos para defender o criticar ciertas situaciones actuales, algunos la consideran como aquella que ha traído un mejor nivel de vida y mayor confort para los humanos; el resto, entre ellos los llamados posmodernistas, la culpan de la situación desastrosa en la economía mundial y de sus consecuencias sociales, de la destrucción del medio ambiente, del malestar social, de los conflictos bélicos y sus consecuencias sociales, pero antes de su caracterización, debemos esclarecer dichos conceptos.

De acuerdo con Kurnitsky (1994) y Habermas (1986), el término moderno se emplea desde el siglo V en la Europa occidental, en particular para designar a todo aquello que es de reciente formación, dirigiéndose en ese momento y espacio específico a la religión católica que es la dominante en contra de los cultos paganos greco-romanos anteriores. A partir de ahí, el término se usa cada vez que surge algo novedoso en cualquier aspecto de la vida, en un sentido de transición de lo antiguo a lo nuevo, como la formación de una nueva conciencia.

Sin embargo no es sino hasta la ilustración en particular (siglo XVIII), cuando el proyecto de la modernidad, y ya no el mero concepto, cobra relevancia, pues con el desarrollo de la ciencia y en particular la Física, Química y otras de la misma área, se vislumbra en la sociedad un porvenir brillante, a decir de Kurnitsky (1994:25): "...la filosofía de la ilustración en el siglo XVIII, creía que la secularización de la vida religiosa aboliría la angustia de los hombres y liberaría al

mundo de la magia... el mundo se ha convertido en un objeto calculable dispuesto para su explotación en beneficio del hombre". Esto quiere decir que se vislumbraba a la ciencia como la herramienta que permitiría resolver todos los problemas a que se enfrentara la humanidad, como la gran esperanza de mejoría social, moral y condiciones de vida. Es así, que comienzan a surgir una serie de utopías como el socialismo científico o el mismo capitalismo con sus promesas cada cual. Se debe considerar que la modernidad ha sido un proyecto que se opone a las sociedades premodernas o llamadas también tradicionales, cuyas características son mencionadas por Guevara (1994):

- El rango o la casta son el punto de partida para la distribución de los roles sociales.
- Domina una visión particularista, regional de la realidad.
- Orientación al pasado.
- Cohesión social íntima entre los individuos.
- Escasa división del trabajo.
- Función importante de la religión.
- Utilización de la tradición.
- Regímenes autoritarios y patriarcales.



En efecto, la modernidad inicialmente se ha considerado como un movimiento hacia la solución de todos los problemas humanos, tanto sociales como naturales; la percepción del siglo dieciocho era que la ciencia podría lograr la felicidad del hombre a través de la ciencia y de sus productos; hoy en día ya no se cree tanto en ese supuesto, pues como afirma Lozano (1996), este proyecto va ligado a la idea de progreso, y este último concepto ha sido usado más bien de una manera ideológica y tendenciosa a favor de las clases poseedoras que con el significado original de la ilustración y sus representantes, con lo cual se ha generado una serie de problemas no previstos hace doscientos años "debemos entender por progreso el poder de transformar y controlar la naturaleza. La idea del progreso se halla indiscutiblemente ligada al encumbramiento de la ciencia moderna... por vez primera en la historia, el hombre pudo convertirse en dueño y señor de la

naturaleza, que durante miles de años respetó (261). Todo esto con sus respectivas consecuencias en cuanto a la destrucción de la naturaleza que ha llegado a límites insospechados, particularmente en los países que sirven de fuente de abastecimiento y como mercados de consumo para los más industrializados, además de los cambios que en cuanto a las relaciones sociales ha acarreado dicho proceso en las ciudades, tales como las transformaciones ocurridas al interior de las familias, que hoy son más nucleares o incluso desorganizadas que extensas; el estatus de la mujer se ha modificado también al igual que el de los jóvenes y los ancianos; la transitoriedad, el anonimato, la impersonalidad, el utilitarismo, el malestar, la indiferencia y en suma la enajenación son parte de la personalidad común y corriente en esta sociedad.

Cabe mencionar, que la conceptualización de modernidad, en los términos definidos, ha sido motivo de polémica, lo cual hace complejo llegar a una definición unificada; Además de que como se menciono anteriormente, se distingue este proceso del de modernización, el cual según Kurnitsky se asocia con la palabra desarrollo para expresar la adaptación de las metas económicas y culturales de una porción subdesarrollada del planeta en términos de su productividad industrial, lo cual nos lleva a decir que la palabra modernizada significa actualizar la vida social y económica a las posibilidades técnicas, sociales y culturales, en este sentido "modernización quiere decir realización de la modernidad, quiere decir entrar finalmente en camino de la realización de la antigua utopía universal de nuestra civilización: los derechos humanos, la igualdad de todos los hombres" (Kurnitsky: 1994:29). En este sentido, se considera a la modernidad como el proyecto humanista pensado por los filósofos de la ilustración, y a la modernización como un proceso de cambio que pretendería lograr dichos propósitos y actualizarse en función de ciertos parámetros novedosos. Para Habermas (1986:22): "la modernidad se rebela contra las funciones normalizadoras de la tradición; la modernidad vive de la experiencia de rebelarse contra todo cuanto es normativo" y se caracteriza por la aparición de tres racionalidades que son dominadas por expertos: la racionalidad cognitiva-instrumental; la moral-práctica y la estética expresiva. Para este autor, la

modernidad es un proyecto incompleto, que fue formulado por los filósofos de la Ilustración para el enriquecimiento de la vida cotidiana, pensando que las artes y la ciencia promoverían la comprensión del mundo, del ser humano y por lo tanto el control y el progreso justo de la humanidad. Este ideal, no se ha culminado, por eso, constituye un proyecto, que podría retomarse o abandonarse. Para lograr lo primero, "la gente ha de llegar a ser capaz de desarrollar instituciones propias que pongan límites a la dinámica interna y los imperativos de un sistema económico casi autónomo y sus complementos administrativos..." (Habermas: 1986:34), a lo cual agrega que, hoy las oportunidades de lograr esto no son muy buenas. Así, para este autor(1982:12), la modernidad es un proyecto inacabado y en cambio la modernización es: "... una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad en el trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etcétera".

Giddens (1997) afirma que la modernidad implica una serie de instituciones y modos de comportamiento impuestos primeramente en la Europa posterior al feudalismo y que recientemente ha adquirido un carácter mundial, para dicho autor, el término modernidad puede equipararse al de industrialización y a las relaciones sociales que lleva consigo el empleo generalizado de la fuerza física y la maquinaria en los procesos productivos. Afirma también que la dinámica social de la vida moderna puede ser explicada por la presencia de tres factores: la separación entre tiempo y espacio que permite entre otras cosas, conocer lo que ocurre en cualquier lugar del mundo en todo momento; los procesos de desenclave que han propiciado la ruptura de las culturas y su posible inserción en la globalización; y la reflexividad, que implica la posibilidad de cuestionar todo desde una óptica un tanto derivada del avance científico, aún cuando menciona que: "la modernidad reciente se caracteriza por un escepticismo generalizado respecto a las razones providenciales ligado al reconocimiento de que la ciencia y

la tecnología tienen un doble filo y crean nuevos parámetros de riesgo y peligro, al tiempo que ofrecen posibilidades beneficiosas para la humanidad"(1997:43).

Así, para Giddens la modernidad reciente no se distingue de la modernización, ni habla de una sociedad posmoderna como otros, y además, debido a las características que señala, es una sociedad de oportunidad y riesgo, pues en tanto que lo que define a esta es la crisis constante.

También cabe aclarar con relación a los ambientes de producción y reproducción científica, entre ellos las escuelas, donde la modernidad reciente se caracteriza por un escepticismo generalizado a la ciencia y sus producciones concretizadas en técnicas y tecnologías, además que estas actitudes de desconfianza repercuten en el "yo", pues según Giddens, "vivir en el mundo de la modernidad reciente es como cabalgar a hombros de una divinidad destructora. No se trata solo de que se produzcan procesos sino, más bien, de que el cambio no se ajuste ni a las expectativas humanas ni al control del hombre" (43). Ya que la enajenación llega en esta sociedad a límites insospechados que se caracterizan por la enorme dificultad que perciben las personas de controlar lo que ocurre en su exterior, en las instituciones y grupos donde se desempeñan y con los cuáles tienen que ver, pero sin lograr tener injerencia en ellos.

Por su parte, Foucault (1988: 295), afirma que:

"... nos encontramos preguntándonos si la modernidad constituye la consecuencia de la Ilustración y su desarrollo, o si estamos por ver una ruptura o desviación de los principios básicos del siglo XVIII... me pregunto si no podríamos imaginar a la modernidad más como una actitud que como un período histórico".

En efecto, Foucault, plantea a la modernidad como una actitud, como una manera de relacionarse con la realidad actual, como la opción voluntaria que hacen unas cuantas personas, como una manera de pensar, sentir y actuar, con apego a tareas.

Para García Canclini (en Magendzo: 1996) las interpretaciones de la modernidad con relación a la cultura, se pueden condensar en cuatro movimientos:

- Proyecto emancipador. Pues existe una secularización de los campos culturales debido a la racionalización de la vida social y el individuo creciente.
- Proyecto expansivo. Tendencia a extender el conocimiento y posesión de la naturaleza, la producción, circulación y consumo de bienes.
- Proyecto renovador. Que implica dos posturas, por un lado el mejoramiento constante de la relación con la naturaleza y la sociedad, liberadas ya de lo religioso y su visión del mundo y también como una necesidad de reformular constantemente los signos de distinción que el consumo másificado genera.
- Proyecto democratizador. Movimiento que confía en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados para lograr una evolución racional y moral.

En suma podemos decir que cuando los diversos autores se refieren al concepto de modernidad están abordando básicamente al proyecto que desde la ilustración surgió y que se desarrolló de diversas maneras en los diversos contextos y en cambio cuando se habla de modernización, se habla de un proceso concretizado y contextualizado históricamente de implementación del proyecto de modernidad, y que en el criterio de Inglehart (1994) y otros autores ya mencionados, haciendo un esfuerzo de síntesis, podemos resumir en los siguientes aspectos:

- Urbanización. Con todas las consecuencias que esta acarrea en las transformaciones sociales y actitudinales del humano, entre las que ya se han mencionado su transitoriedad, impersonalidad, anonimato, cambios de status, sincretismos culturales e incluso actitudes de indiferencia, apatía y malestar.
- Prevalece la idea del hombre como un ser infinitamente perfectible. Siendo la percepción de Europa occidental la que sigue siendo un parámetro que

implica la superación del individuo, entendiendo por esto aquellos rasgos que son adecuados al sistema del que se trate, particularmente el capitalista.

- La acción comunicativa se centra en la reproducción de valores y normas de racionalidad económica y administrativa, o sea, una racionalización guiada por normas. Esta reproducción se ha intentado lograr a través de todas las instituciones emergidas con el proyecto moderno, entre las cuáles a decir de Tedesco (1996), la escuela juega un papel preponderante.
- Desarrollo de medios masivos de comunicación, con la consiguiente búsqueda de una estandarización de gustos, intereses, productos, servicios, etc.
- Establecimiento de una estructura estable del ser (estabilidad ideal), con base en un tipo ideal. Se concibe un ideal arquetípico de la normalidad y anormalidad en el hombre, de lo cual se desprenden juicios y aparatos encargados de adaptar a los anormales o bien de cuando menos aislarlos.
- Con el desarrollo del capitalismo obviamente se desarrolla una clase social específica y su opuesta, así tenemos como poseedora de los medios de producción económica y decía Marx, espiritual, a las clases capitalistas y en su oposición dialéctica a las proletarias. Tratando las primeras de hacer pasar a sus intereses como los más válidos e importantes ante los de las otras, usando para ello los mecanismos y aparatos que hemos mencionado antes.
- Industrialización creciente y producción en masa. Siendo una característica de esta sociedad moderna la producción en serie de todos los productos y servicios, algo que ha sido ampliamente cuestionado desde las posiciones posmodernas, pues se critica que la sociedad industrial ha pretendido uniformar gustos y necesidades, siendo que aquí se defiende la diversidad y la individualidad misma.
- Transferencia del prestigio y el poder de la sociedad al Estado. En ninguna otra sociedad, el Estado ha sido tan poderoso como en esta, donde supuestamente los pobladores le ceden el poder para administrarlo, pero lo

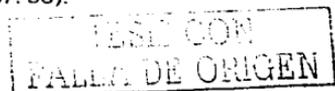
interesante es que el sujeto entonces se ve desposeído de su capacidad de decisión, de su voz y se tiene que someter a las normas y reglamentos que dicho aparato impone.

- Educación formal masiva. Con el advenimiento de la industria, de un estado-nación y del desarrollo de la ciencia entre otras características, la escuela se convierte en una necesidad que no solo al sistema hace falta desarrollar, sino que es exigido en algunos contextos con manifestaciones de protesta diversas por las clases dominadas, que entonces ven y siguen viendo en la escuela al lugar donde podrán acceder a mayores niveles de status social y económico, sin saber que es en ellas donde la clase dominante transmite los valores de ciudadano ideal que comentábamos atrás.
- Las visiones del mundo o grandes relatos, el marxismo, el positivismo y su versión estructural-funcional, se organizaron para usarse como criterios de validez: verdad, rectitud normativa, autenticidad y belleza (cosmovisión científica). De esta manera, el discurso científico podía institucionalizarse.
- Secularización. La ciencia sustituye a la religión en su papel normativo y de explicación del mundo, podría decirse que se convierte en una nueva fe.
- Se tiende a justificar el orden social por medio del cumplimiento de los roles sociales que a cada uno nos corresponden en los diversos grupos e instituciones en que nos insertamos; por lo tanto, se legitima la imposición y la violencia, ya que dichos roles en realidad son una imposición arbitraria, lo cual ha sido desarrollado por Bourdieu ampliamente.
- Existe una libertad "enmascarada": la libertad de mercado predomina y se considera a la que como consecuencia acarreará a las otras libertades
- Nacimiento del Estado moderno. El capitalismo al nacer requiere de fronteras demarcadas con claridad, un gobierno unificado y fuerte y un población o mercado de fuerza laboral, lo cual solo se logra a través de movimientos sociales que casi siempre requirieron del uso de la violencia.

- Se busca el prestigio y el poder, con base en la organización racional del conocimiento, de la economía, de la tecnología, por lo tanto se fomenta la competencia y el bienestar material.
- Burocratización, la cual se desarrolla con el crecimiento del aparato estatal y sus funciones reglamentarias de la sociedad, lo que hace necesario un conjunto de personas que se empleen a él para llevar a cabo de manera acrítica estas normas.
- Aparecen las profesiones especializadas, relacionadas con el dominio o capacidad de un campo específico del conocimiento, ya que el desarrollo de la ciencia se vuelve tan espectacular que es imposible dominar siquiera la gran gama de posibilidades de una sola de ellas, de allí que la especialización se haga necesaria y valorada.
- Se da una visión de historia naturalista, cíclica y unificada. Las diversas teorías sociales usualmente hacen referencia a una serie de fases por las que pasan las sociedades "inevitablemente", así para Comte están la sociedad teológica, metafísica y positiva, correspondiendo esta última a la capitalista; para Marx por su parte están las sociedades primitivas, esclavistas, feudales, capitalistas y socialistas, siendo este su fin último a lograr.
- Las instituciones se convierten en mecanismos de legitimación, en tanto que es en ellas donde las normas y pautas se convierten en obligatorias y signos a su vez de la normalidad vigentes.

Además de esas características podemos mencionar otras tantas que complementen las anteriores como la masificación de los mensajes, la futuridad, el hedonismo y por supuesto, lo que ya se esbozó anteriormente, el predominio de la racionalidad instrumental o técnica, la cual se deriva del avance científico de las ciencias naturales principalmente y que según Hirsch (1997), consiste en la adecuación de los medios a los fines, siendo esta la que se ha presentado como dominante ya que se supone formal, normativa, abstracta, universal y útil, fundamentándose en los avances científicos y tecnológicos para el logro de dichos

finés, sean estos los que sean, el caso es presentar a los medios como legítimos, neutrales, objetivos, precisos y por lo tanto científicos, en este sentido se afirma que: "parte de la ideología científico-tecnocrática consiste en su insistencia de que sólo en la ciencia puede existir conocimiento y verdad; y que por ello, todas las esferas de la vida deben ser dominadas por ella" (Hirsch, 1997: 50).



1.2. Valores en la modernidad y la modernización.

Dentro de estas características de las sociedades modernas, subyacen una serie de valores implícitos, que por una parte pueden ser derivados del proyecto moderno ilustrado y por la otra, resultado de su adecuación en un proceso de modernización, entre los valores que predominaban en un ideal de la modernidad, estaban el humanismo o la búsqueda de un bienestar común para todos los hombres y mujeres; de este se derivaría un colectivismo o sea una actitud de ayuda y comprensión mutua y recíproca, de lo cual se desprende la solidaridad, que implica el colocarse en el lugar en que se encuentra el otro para así en consecuencia, poder comprenderlo y ayudarlo; los ideales que la revolución francesa propone como metas a conseguir en el nuevo orden sirven también como referentes de los valores de la modernidad, la fraternidad está asociado a los que ya se han mencionado, la libertad, en contradicción a la sujeción que el régimen feudal y su aparato ideológico dominante: la iglesia católica mantenían sobre el grueso de la población y entendida en cuanto a la posibilidad de hacer, pensar y sentir sin dominios externos, este fue por cierto retomado como algo prioritario en las sociedades capitalistas; y la igualdad como un fundamento para convivir mejor en una sociedad que no se caracterizara por la división de clases, valor que se considera más en las ideologías socialistas. Además de estos, el valor que se le concede a la racionalidad científica es importante en tanto que se pretendía con ella lograr el dominio sobre la naturaleza y la sociedad, las cuáles comienzan a ser explicadas en función de conocimientos probados y no de dogmas religiosos, conocimientos que hacen alusión a un orden natural de las cosas, orden que la

ciencia tiene como misión descubrir a través de la explicitación de leyes que permitan su comprensión, así la ciencia se convierte en una nueva racionalidad a valorar, lo que no es científico no vale. Finalmente podemos mencionar a la democracia como un anhelo más que una realidad imperante, que se ha perseguido desde este proyecto y que implica una serie de transformaciones hacia la autoridad.

Por otra parte, en el ámbito de la modernización, reconocemos, para ir en orden inverso que la democracia no es una realidad, es más bien una utopía, pero que además, existen una gran cantidad de regímenes autoritarios en la actualidad para quienes este valor no es indispensable, pues de hecho se conoce de acuerdo a la encuesta mundial de valores que las formas de gobierno no dependen del nivel de desarrollo económico (Inglehart. 1994) por lo cual más bien se puede hablar de que el valor derivado de la modernización ha estado asociado con una sumisión a la autoridad del Estado, sea cual sea su naturaleza o forma que adopte. Con relación a la fe depositada en la ciencia, se puede afirmar que sí se desarrolla en la modernización, pero que se pervierte en un momento histórico determinado la intención original que era completamente humanista por un ideal lucrativo: la ciencia al servicio del capital para lograr mayores ganancias. En este sentido, se impone un discurso cientifista que en aras de la objetividad desdeña a otras racionalidades que no cumplen con las características de ella. La racionalidad técnica o instrumental se convierte en la dominante, en este sentido, la acción y pensamiento humanos se guían por el logro de fines independientemente de los medios empleados. Las consecuencias en este sentido, importan poco, la burocracia es un ejemplo claro del actuar así. La libertad y la igualdad se han manejado en diferentes sistemas modernos según los intereses que interesen a los sectores dominantes, la igualdad se ha considerado en el socialismo como un mito que se esgrime como lema de campañas más que como realidades, esto mismo en el capitalismo se considera un importante referente para la superación personal, ya que se considera imposible y hasta desmotivante la igualdad, de ahí que en la modernización se acentúen los rasgos de la competitividad, entendiendo a esta como una lucha por la obtención de satisfactores diversos que van desde

los económicos hasta los de reconocimiento social; de ahí se deriva que la idea de ser solidario se vea afectada por estas actitudes, este valor es poco practicado y hasta desdénado cuando no desconocido en algunos casos, lo mismo ocurre con la libertad, que se ha vuelto más un eslogan que una realidad. Por otro lado, el mismo Inglehart (1994) reconoce que los principales aspectos que la modernización ha recalcado en su transición al llamado posmodernismo son los derivados de los valores de escasez, ya que se dice que en estas sociedades se da una fuerte pugna por la sobrevivencia económica debido a que no han alcanzado la autosuficiencia, de ahí que la competencia, la individualización, el egoísmo, el racismo, la segregación sexista, étnica, etc., ocurra en consecuencia a esto. Otro aspecto es la eficiencia, lo cual tiene que ver con lo que denomina autoridad jerárquica, centralización de decisiones y organismos y; la grandeza (tendencia a hacer o tener todo en gran escala. Por otra parte, hay que recalcar que el hedonismo, la búsqueda del placer es una característica que en gran medida se genera en esta sociedad, pero que también se desarrolla en el posmodernismo. Así pues, la competitividad, la eficiencia, el individualismo, la fe en la ciencia y su racionalidad técnico-instrumental, la sumisión a la autoridad estatal y otras formas de autoridad, la masificación o estandarización de necesidades y gustos, el hedonismo, pero aún más que eso, la preferencia por el orden y la estabilidad entre otros, son valoraciones que se desarrollan en una sociedad moderna.

Esto que se ha dado de manera ideal en las sociedades occidentales, debemos de contrastarlo con lo que en las nuestras ha ocurrido, para las sociedades como la de México, las condiciones en que este proceso se ha desarrollado, son distintas a las más avanzadas, por lo cual podemos afirmar con Riggs (en Guevara: 1996: 622) que:

"... en las sociedades en transición, "prismáticas", como la nuestra, los valores tradicionales y modernos se aglomeran sin que los últimos sustituyan a los primeros. Se da valor al mérito, pero más si se respalda con un blasón familiar, status social, o pertenencia a un grupo o comunidad relevante; se tiene una visión

universalista, pero si se refiere a la familia, al grupo o a la comunidad y hasta localidad propia, es particularista; se valora la especialización, pero muchos de los roles permanecen mezclados y difusos; se aprecia la ciencia, pero subyace una mentalidad mágica; se anhela un futuro diferente, pero sin perder las ventajas ancladas en el pasado... formalmente se es moderno, más en la práctica tradicional".

Para autores latinoamericanos como Octavio Paz o Carlos Fuentes, el hecho de que hayamos sido colonizados por España y Portugal, las naciones más atrasadas de Europa en su momento, hijas de la monarquía universal católica, la contrarreforma y otros movimientos antimodernos, obstaculiza aún hoy el acceso a la modernidad real, pues de manera formal se ha llegado pero no en su totalidad, como por ejemplo para García Canclini (en Magendzo: 1996: 121), al referirse a la situación de la modernización latinoamericana se expresa de la siguiente manera: "Modernización con expansión restringida del mercado, democratizando para minorías, renovación de las ideas pero con baja eficacia en los procesos sociales"; algunos más se refieren a lo que ocurre en países como el nuestro como modernos falsos, todo lo cual se debe considerar si no se quiere incurrir en una visión etnocentrista occidentalizada de los fenómenos que nos interesan conocer, ya que en definitiva la historia y los procesos socioculturales por los que ha pasado cada región son diferentes y por tanto importantes condicionantes para la explicación y comprensión de sus realidades.

Podemos afirmar que en el caso particular de México, la modernidad se trasplantó de manera unilineal desde las posiciones que tenían los agentes más avanzados en la corona española, tales como los reyes mismos y algunas órdenes religiosas, las cuáles tuvieron que enfrentarse a las posiciones más conservadoras como la compañía de Jesús, que estaba fuertemente ligada al Papa y su política tradicional, lo cual conllevaba a que estos mantuvieran ante la ilustración una posición de cuestionamiento y desacreditación constante. Al respecto se ha dicho que, en España, que es de donde nos ha llegado este proceso, la modernidad no fue de la misma manera que en Francia o en Inglaterra por ejemplo, sino que aquí,

dado su importante bagaje histórico, la política, religión y ciencia se ven como complementarias, no existen ni se conciben separadas, puesto que tanto la Iglesia como el Estado buscan la felicidad temporal de fieles y vasallos, a similitud del ideal ilustrado. Es de esta manera como la religión católica ha seguido teniendo, tanto en España como en nuestro país un importante papel en la sociedad y especialmente en la educación, lo cual podemos también evidenciar en la medida en que los principales propulsores en México de la independencia y de la formación del estado nación, además de la escolarización entre otros aspectos, han sido en inicio personajes ligados al clero, los que, como Hidalgo o Morelos, estaban influidos por las ideas ilustradas y liberales que propugnaban esta modernidad y esta fe en la ciencia. Posteriormente los laicos como Juárez o Justo Sierra entre otros son los encargados de darle auge a este proyecto.

En México las ideas prismáticas que sobre la modernidad se tenían en España, tuvieron una acogida casi natural, ya que la misma historia prehispánica, se caracterizó por la presencia de fuertes regímenes teocráticos que a la vez permitían hasta cierto punto, el desarrollo de los conocimientos, siempre y cuando estos fueran útiles, en efecto, las escuelas novohispanas, como las de la metrópoli se caracterizaron por tener fuertes nexos religiosos que los ataban al pasado conservador, pero también por permitir el desarrollo de ciertas ciencias y profesiones que resultaban importantes para el logro del control social y de vital importancia también para la estructura económica.

Así pues se puede afirmar que la modernidad se vio en México, al igual que otros múltiples fenómenos socioculturales y económicos, permeada siempre por el carácter dependiente de nuestra sociedad al de España, lo cual se ha reflejado en las estructuras de las escuelas también, así como en la adopción de una racionalidad instrumental en las mismas que ha generado una serie de prácticas eficientistas y en ocasiones carentes de un sentido humano como lo pretendía la ilustración, sin embargo, como ya hemos visto, esto es producto de ese giro que el positivismo dio a esa corriente en un momento determinado en la historia occidental y que aquí se adoptó casi literalmente por los liberales desde la

independencia, pasando por la reforma y llegando al Porfiriato en particular, aún cuando este pensamiento modernizante nunca ha dejado de tener una gran importancia aún en la actualidad.

1.3. Enfoques posmodernos y los valores.

Los enfoques de la denominada posmodernidad se alimentan de su crítica a la modernidad y la modernización. En una interesante metáfora, Colom y Mélich (1997), identifican a la modernización como a un naufrago que intenta recoger lo que queda de los restos de la nave en que se trasladaba, aislado y con pocos recursos para sobrevivir, mientras que los posmodernos se asemejan a un astronauta que se encuentra con equipo suficiente y actualizado para aún individualmente y en desmedro de lo colectivo y social, lograr su supervivencia.

La mayoría de los autores coinciden que de por sí la modernización había ya ocasionado una serie de problemas que no pasaron desapercibidos para la mayoría de las personas y que en suma podrían ser el deterioro ambiental, la desigualdad social nacional e internacional, la rigidez excesiva de las normatividades institucionales, etc. Esto para la década de los sesenta llegó a cierto límite, comenzaron a surgir ideologías contrarias al sistema y con ellas movimientos en todo el mundo que desestabilizaron en cada país a los gobiernos y sus pilares fundamentales en que se sostenían y que son los valores que ya hemos comentado antes. Estos movimientos propugnaban por mayores espacios de libertad, pero a decir de los autores, carecían de un fuerte fundamento ideológico de tinte humanista, en ese sentido fue "... una revolución indiferente, en el sentido de que se criticaba el orden establecido sin tener a su vez un nuevo orden remplaceante" (Colom y Mélich:1997:41). Se luchó por la autonomía y la libertad individual, de lo cual surge lo que se ha denominado el narcisismo de los ochenta, así afirman, los movimientos de los sesenta, tales como los movimientos estudiantiles, hippies, beatniks y otros, representan "... la muerte de los discursos de salvación del hombre -entendido este como sujeto, como persona-, de

regeneración del pueblo, de la búsqueda de un gobierno de hombres, justo y feliz para todos... la definitiva conclusión del humanismo ilustrado..." (41)

En este sentido, lo que va desarrollándose en función de lo acontecido entonces es una serie de actitudes que favorecen (acorde con los intereses del sistema capitalista), al individualismo y por ende al antihumanismo, hoy en día los movimientos juveniles se orientan a satisfacer necesidades particulares de grupos o a lo sumo de individuos, los movimientos no se dan para lograr un mejor mundo, más humano para todos, y no es que se de una desideologización de los movimientos, sino que de hecho hay una anulación de la ideología misma, de ahí que muchos afirman que esta es la época del fin de las ideologías, donde se da por tanto un salto del "... humanismo al antihumanismo, de lo social a lo individual, de la razón a la imaginación, de la cultura del esfuerzo y la lucha a la liberación y al hedonismo, son los jalones que describen el paso de la modernidad a la posmodernidad..." (Colom y Mélich:1997:45).

Por otra parte, para Kurnitsky (1994), la modernización empieza a entrar en crisis manifiesta cuando el muro de Berlín cae (1989), ya que esto señala el fin de una utopía y el encumbramiento monolítico de un sistema capitalista y neoliberal que desde entonces se convierte en una versión posmoderna de las existentes. "de acuerdo con la interpretación posmoderna ya estamos viviendo en una nueva época. Hemos superado la historia: nos hemos despedido de sus falsas promesas de un porvenir paradisiaco con un bienestar social para todos en un futuro lejano. Según esta interpretación ya estamos viviendo en el fin de la historia, atraídos por las vivencias que nos ofrece el mercado actual... el mundo posmoderno está manejado y arreglado por un mercado neoliberal que no requiere ninguna intervención política o social". Posteriormente dicho autor señala que si acaso el 10% de la población mundial vive bajo este supuesto, pero además hay que agregar que este sistema ha provocado una mayor pérdida de sentido de continuidad histórica, lo cual constituye una característica de las estructuras sociales actuales y que de acuerdo a Tedesco (1996) se viene gestando desde ese mismo evento: la caída del bloque socialista, pues si antes de él existía cierta

utopía o ideología que seguir y con la esperanza de un mundo mejor, hoy ya no ocurre así. Laidi (en Tedesco:1996:83) afirma que se ha dado una pérdida de sentido en cuando menos tres aspectos: Esa utopía que seguir y que con el acontecimiento mencionado deja de existir y por tanto el motivo de lucha para un futuro, con lo cual la trayectoria individual y social se reducen a un solo aspecto: el económico, lo cual "provoca una baja capacidad de adhesión, erosiona todos los vínculos sociales y se convierte, en última instancia en un proyecto a-social..." (Tedesco:1996:83). En segundo término, en tanto que no hay una visión de futuro, la historia se pierde y se anclan en el pasado, no pocas versiones posmodernas pretenden regresar a esquemas del pasado, como las neoconservadoras donde de acuerdo a Habermas, (1986: 19) "La posmodernidad se presenta claramente como antimodernidad" Para éste, los posmodernistas como Bell, ven a la modernidad como un proyecto real y aún dominante, pero muerto, y consideran que en el posmodernismo habrá o hay un renacimiento de la religiosidad, lo que unido a la fe en lo tradicional proporcionarán a los individuos identidades claramente definidas y seguridad existencial. Por otro lado, concluyendo con Laidi, el tercer aspecto es el inmovilismo, al existir una fuerte desconfianza a todo cambio (signo de modernidad), promoviéndose entonces como actitudes resultantes la apatía y la indiferencia por cambios sociales y por ideologías.

Ahora bien, para A. Toffler (en Magendzo: 1996), la sociedad postindustrial de la tercera ola, se caracteriza por:

- Desplazarse hacia el pasado, negando la homogeneización másiva de la modernidad y proponiendo en contrapartida la diversidad en todas sus manifestaciones.
- Hay así un rechazo al gigantismo de la sociedad moderna (grandes fábricas, hospitales supermercados, formación masiva universitaria, etc.) para favorecer la vuelta a lo pequeño;
- Hay una crítica a la estandarización de los productos para ofrecer mayor diversidad;

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- También se da una crítica a la burocratización de las organizaciones, para favorecer organizaciones diversificadas, flexibles y adaptables;
- Se da un rechazo también a las leyes universales para posibilitar las diversas interpretaciones;
- Se favorece la desconcentración del poder y la participación activa de las personas en todos los ámbitos de decisión;
- También se favorece la multiplicidad de mensajes para escapar de la masificación de la comunicación .

Brunner (en Magendzo: 1996), por su parte, dice que los puntos centrales que la posmodernidad crítica a la modernidad son los siguientes:

- Un rechazo del sujeto y la razón totalizante, presentando como contrapartida la preocupación por los movimientos marginales, minorías y la micropolítica.
- Lo que Lyotard denomina los "grands récits" de la modernidad, tales como la dialéctica del espíritu, la emancipación de los trabajadores, la sociedad sin clases, etc.
- El descubrimiento de la radical fragmentación de la sociedad donde cada grupo es único y separado, inclusive cada individuo así lo es. Lo que domina entonces es el pastiche (copia de estilos muertos), el collage... el injerto, la alegoría y la cita. (p.116)

Giroux (1996), haciendo una apretada síntesis de estos rasgos que a la vez son críticas a la modernidad y modernización los caracteriza de la siguiente manera: "... las grandes narraciones históricas y las tradiciones del conocimiento basadas en principios básicos son tratadas con desprecio; los principios filosóficos canónicos y la noción de sagrado se han vuelto sospechosos... un repudio a todas las visiones unívocas del mundo y abarcadoras pone en jaque a las visiones epistémicas... la fe moderna en la racionalidad, la ciencia y la libertad causan un profundo escepticismo..." (149).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En sí, se considera que el concepto de posmodernidad se ha empleado de diversas maneras dependiendo de la postura, pero se sugiere que este fenómeno se caracterizaría por alejarse del énfasis en la eficiencia económica, la autoridad burocrática y la racionalidad científica, para dirigirse a una sociedad más humana, pero enfatizando el aspecto individualizante y no social y por tanto, con mayor autonomía individual. Inglehart reconoce cinco aspectos que marcan a la posmodernidad y que los opone a los valores modernos:

- El paso de valores de escasez a valores de seguridad. Dentro de este nuevo sistema, los valores que desempeñaron un papel clave en el surgimiento de la sociedad industrial -el éxito, crecimiento y racionalidad económicos- han perdido importancia para dar paso a la realización personal y satisfacción en el trabajo, la tolerancia, autoexpresión y participación.
- Una menor eficiencia y aceptación de la autoridad burocrática.
- El rechazo del modelo occidental y el colapso de la alternativa socialista.
- Una mayor importancia de la libertad individual y la experiencia emocional, y un rechazo de toda forma de autoridad.
- Disminución del prestigio de la ciencia, la tecnología y la racionalidad.

Resulta evidente que los proyectos de modernidad y posmodernidad no se dan de manera aislada de los intereses económicos, políticos y sociales de los diversos grupos que forman parte de una nación o civilización; las clases hegemónicas intentan desviar hacia la consecución de dichos intereses, los proyectos originales con sentido humanista de ellos; a su vez, este proyecto ya adaptado a dichos intereses, se intenta imponer como legítimo y único válido a manera de ideología al resto de las clases y a otras naciones, esto se da a través de los diferentes mecanismos que para ello cuenta la clase dominante, entre los que se cuentan a la escuela misma, pero en ese proceso de imposición y reproducción existe una serie de contestaciones y resistencias que provocan nuevas adaptaciones y cambios al proyecto original, perdiendo en gran medida el sentido auténtico.

Desde una posición un tanto más filosófica, Colom y Mélich aseguran que es con Nietzsche que la posmodernidad arriba, al anunciar este la muerte de Dios, pues según ellos, en la medida en que Dios es el símbolo del bienestar de la humanidad, si debido al avance portentoso de la ciencia este se declara desaparecido, lo cual no ocurre así en su totalidad, pero cuando menos si se ve disminuido notablemente, entonces evidentemente que el sustento de los humanismos ya no existe, en palabras de los autores, "Nietzsche formula... la sentencia que proclama el fallecimiento de la modernidad: Dios ha muerto. No hay desde ahora un punto de referencia común, un fundamento axiológico, un arriba y un abajo. Es la irrupción del nihilismo." (48). La doctrina del presente, sin una visión del futuro, la actitud de considerar que solo el presente existe y se debe vivir intensamente ya que el mañana no existe, porque no hay esperanzas en él, es la actitud típica del nihilismo que de acuerdo a estos autores y otros (Giroux:1996, Tedesco:1996; Kurnitski:1994), es lo que predomina en esta sociedad actual.

Esta sociedad posmoderna se caracterizaría por lo tanto por una filosofía de la desmitificación, desacralización de los ídolos y creencias, teorías y leyes científicas se derrumban, se ponen en entredicho las metodologías de investigación y los conocimientos que de ellos resultan. Hay por tanto un triunfo de la heterogeneidad en todos los niveles. La diferencia es la categoría sociológica fundamental. La cultura posmoderna es una cultura pluricultural. En este contexto, todo es diferente y a la vez lícito. La cultura posmoderna ha provocado que los enormes mitos, las grandes revoluciones modernas, las esperanzas en sociedades más justas concluyan, en cambio, la desconfianza en la técnica, en los valores de la igualdad, la fraternidad, la libertad, la fraternidad, en lo universal son hoy una realidad. Por ello es que se afirma que esta sociedad inventa nuevos valores... "pero todos ellos andan huérfanos de fundamento: el hedonismo, egoísmo, pacifismo, ecologismo, ausencia de sentido, estética kitsch, retorno a lo regional..." (Colom y Mélich: 1997:53) Los mismos autores catalogan a la modernidad como una crisis axiológica, pero aún más que eso, como una crisis antropológica, ya que no hay una visión de hombre a lograr, sino múltiples, tantas como individuos existen.

El narcisismo, como se ha dicho antes es el valor que rige en la posmodernidad, ya que en la actualidad son los deseos individuales más que los intereses de clase o siquiera los de grupo los más importantes, ya no hay un nosotros, los grupos y clases se desvanecen y si acaso el individuo, ni siquiera la persona ocupá su lugar (la persona en sentido sociológico implica una vinculación entre individuos donde hay una multideterminación recíproca).

"Las vibraciones personales se concretan en el deporte, en la velocidad, en el riesgo del peligro, en la agresividad de la vida cotidiana, en las vorágines de las discotecas de los fines de semana..." (Colom y Mélich:1997:59).

Todo esto que se valora actualmente más en las sociedades posmodernas ha tenido sus repercusiones en la escuela y en sus actividades cotidianas, la escuela es una institución moderna, y los alumnos están viviendo una situación posmoderna, hay que analizar a fondo esta contradicción.

1.4. Escuela y valores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La escuela no es una institución ahistórica. Surge en un tiempo y en un contexto bien determinado y por supuesto, lo hace para satisfacer requerimientos específicos. Aunque entre los Mexicanos, Mayas, Chinos, Egipcios y otras culturas se había ya gestado antes que en Europa, es aquí, desde la edad media y particularmente después de la revolución industrial que esta institución cobra una vital importancia a nivel mundial. La expansión del sistema escolarizado formal en todo el orbe tuvo lugar merced a los procesos de expansión del sistema capitalista que se da por el colonialismo primero y por las formas neocoloniales posteriormente.

Cabe decir que en cada sociedad, la escuela ha adoptado diferentes formas, pero que en esencia ha cumplido con papeles similares, e incluso se puede afirmar que de manera más o menos generalizada, atraviesa actualmente por los mismos problemas, a saber: una crisis generalizada que tiene que ver con la desconexión

del aparato productivo, las necesidades de transmisión, reproducción y legitimación de las ideologías necesarias a las clases dominantes y por supuesto una descontextualización con las necesidades de sus participantes, particularmente de sus alumnos. De todo esto hablaremos a continuación.

1.4.1. La escuela como producto de la modernidad.

Se pueden mencionar varias razones por las cuáles la escuela surge, se desarrolla y se fortifica con la modernidad, la modernización y sus expresiones socio-económico-políticas: el capitalismo y el socialismo, dichas razones son las siguientes:

- En la medida en que la modernidad como un proyecto ilustrado pretendía la instauración de la ciencia como una nueva racionalidad que sustituiría a la religión en su papel explicativo de la realidad e ideologizante en lo político y moral, necesitaba de una nueva institución que sustituyera a la Iglesia, dicha institución era la escuela que obviamente se convertiría en el "templo de la ciencia", lugar de producción y reproducción de esta nueva forma de conocimiento que liberaría a los hombres de las ataduras hacia lo mágico-religioso. Sin embargo la escuela con la modernización que se da en estos dos sistemas se desarrolla más que para liberar al humano, para encadenarlo a una nueva forma de pensamiento: el racional técnico que como se dijo antes, pretende explicar por medio de leyes "naturales", inevitables e invariables, a los fenómenos sociales y naturales, de tal manera que el hombre ahora es sometido, enajenado a ellas, donde por una parte es dueño de ese arsenal de conocimientos que le permiten dominar, controlar a la naturaleza, pero dada la invariabilidad de las leyes, nada puede cambiar, particularmente con el positivismo, en lo social.
- También hay que decir que las ideas y valores que la iglesia católica fomentaba entre sus seguidores, tales como la resignación, lealtad, honor, conformidad y humildad entre otras, impedían el desarrollo del capitalismo que

requería otras características, como la de crear gente sumisa, pero competitiva en lo económico y social, lo que seguramente propiciaría más productividad; gente nacionalista, que de esta manera defendiera sus fronteras de enemigos que en realidad solo lo eran de los capitales y los mercados nacionales; gente disciplinada a los tiempos y movimientos de la producción industrial y que creyera en los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, como los que la revolución francesa promovió, pues la escuela, "... especialmente la escuela pública obligatoria, como institución social, encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que remplazaba a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la iglesia." (Tedesco:1996:78).. La escuela pues, surge para lograr estos objetivos.

- Por otra parte, Tedesco (1996) afirma que no es posible explicar el surgimiento y desarrollo de esta institución sin considerar los requerimientos políticos de construcción de la democracia y creación de los estados nacionales. Afirma al respecto que la escuela como la conocemos hoy en día, surgió con sus diferencias de acuerdo a las zonas diversas, a fines del siglo pasado y desde entonces ya estaba organizada en niveles que correspondían a las edades, además del sector que las personas ocuparían en la jerarquía social. "Este sistema, especialmente en su base, sería responsable de difundir contenidos, valores y normas de conducta destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de las pertenencias culturales o religiosas particulares" (Tedesco:1996:77). De ahí que el sistema escolar estuviera basado en la formación del ciudadano, para lo cual se implementó un currículum que pretendía lograr esta meta, así las asignaturas de historia nacional, instrucción cívica y moral, lengua nacional, y similares, estaban fuertemente marcadas en el, además de la creación de ritos y ceremonias que tenían y tienen aún por objetivo la formación de un ciudadano ideal. Con esto se buscaba evitar la legitimidad del poder político basada en las dinastías o la divinidad, para sustentarse en la soberanía popular, que a la vez conformaba a la democracia y daba solidez al estado-nación. La escuela en

este sentido conformó una identidad nacional ciudadana que estaba por encima de cualquier otro distintivo, fuera este religioso, étnico, de género, de clase incluso.

- Y Este énfasis en la formación del ciudadano dio lugar en la escuela, a los aspectos simbólicos que intentaran reproducir dichos valores. Los honores a la bandera acompañados del canto colectivo del himno nacional y el saludo a la misma se convierten en rituales donde no hay que explicar nada ni entenderlo, solo se hacen ver como algo natural que se debe hacer a riesgo de ser visto y considerado como anormal, además de que en estos rituales la disciplina en el estricto sentido militar de obedecer sin razonar, se promueve de manera clara. Todo ello para crear sentimientos de adhesión social, lo que se manifiesta a través de la aceptación de una concepción común del mundo y la sociedad y que a la vez sea capaz de conciliar creencias de igualdad y libertad con una realidad jerarquizada y contradictoria.

- Y Otro aspecto que caracteriza el surgimiento de la escuela en una sociedad modernizada, es que se delega su monopolio al Estado. En efecto, este órgano se convierte en un poderoso mecanismo de control que tiene todo el poder político posible en una sociedad, pero que es aparentemente delegado por consenso social a través de mecanismos de elección democrática, de ahí su legitimidad. En este sentido el Estado que de acuerdo a la teoría contractualista es el representante de toda la sociedad, toma las riendas de la educación para planear y decidir los planes y programas a cubrir en estas escuelas, sobre todo en las de nivel básico y de carácter público, con ello se afirma en esta versión se satisfacen los anhelos sociales; pero en una visión marxista, el Estado asume este papel de manera sesgada para el beneficio de las clases dominantes, ya que de hecho el Estado es de estas y no de las mayorías, en consecuencia, la escuela y sus currícula, también se encontrarían orientados a satisfacer las necesidades de él mismo y las clases a las que representa. Sin embargo esto se ha encubierto siempre con discursos meritocráticos en donde se ve a la escuela como un evidente mecanismo de movilidad social y una poderosa palanca de desarrollo económico, pues como

afirma Morales (1979). La escuela ha promovido la idea de que el éxito individual en la vida depende del compromiso a la persona a adquirir educación." (22)

Este mismo autor afirma que a fin de mantener esta situación inalterada, se han intentado transmitir cuatro supuestos que vienen a expresar la racionalidad del sistema. En primer término, se dice que los objetivos de los planes de desarrollo responden a un estado de bienestar social e igualdad de la población en su totalidad. Segundo, se sostiene que existe una relación directa entre productividad e ingreso; tercero, se sostiene que existe una relación proporcional entre educación y productividad. Sin embargo, en un sistema productivo donde el capital juega el rol más importante, la capacidad individual y/o la educación no es el factor que determine la productividad, pues finalmente, la falta de movilidad y oportunidades en el mercado de trabajo, y en la sociedad en general, es atribuida a los individuos en lugar de ser atribuidas al sistema en sí mismo.

- De esta manera la escuela cumple una importante función socializadora en un triple sentido de acuerdo a Tedesco (1996): "... fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el principio de la nación como eje articulador sobre el cual se apoya el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las imágenes del mundo que brindaba una propuesta ideológica capaz de ofrecer a todos la visión de un sistema donde había un lugar para cada uno en la estructura social; la finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia" (80)

1.4.2. La escuela y sus rasgos modernos.

En consonancia con lo anterior, la escuela ha sido conformada de acuerdo a cierta lógica que corresponde a los ideales modernizantes de cada sociedad particular, esto ha generado que desarrolle ciertas características que son funcionales a

dichas sociedades. Algunas de estas características ya han sido señaladas en el punto anterior, tales como su carácter socializador, ideologizante, cívico, etc. A continuación veremos algunos rasgos más que se asocian con estos y que tienen que ver con la formación de ciertos valores, normas y actitudes en los individuos.

De inicio habría que decir con Morales (1977), que "...Las ideas hegemónicas transmitidas por la escuela juegan un doble rol: por una parte, son usadas como modelos de objetivización del mundo, sirviendo para hacer que los individuos acepten su realidad, y las relaciones de dependencia y dominación entre, las clases, como resultado de una racionalidad natural y de las relaciones entre los hombres; por otra parte, estas ideas son para la elite de poder la expresión y las bases de sus principios de justicia, igualdad y orden, y para los dominados la manifestación de un "orden natural", principios morales y del "bien común" que inspira la sociedad." (26-27), esto va en acuerdo con lo que los reproducciónistas han dicho en torno al papel de esta institución en cuanto a la formación de recursos humanos y de ideologías adecuadas al sistema, lo cual se verá, no puede ser tan mecánico ni fatalista como se menciona, pero tampoco hay que desdeñar la intención, que es real.

Ahora bien, continuando con este autor, la escuela en las sociedades dependientes como la nuestra, cumple una serie de funciones básicas, a partir de las cuáles se derivan otras. Primero, la escuela cumple una función de *preservación* de la jerarquía social a través de la reproducción de la estructura de clases, las relaciones de producción de la estructura de clases y las relaciones de producción al interior del sistema educacional. Segundo, la escuela cumple una función de *transmisión* y *reproducción* de los valores, normas y actitudes intrínsecas al modo de producción capitalista, a través de un proceso de entrega de conocimientos. Tercero, la escuela cumple una función de *formación* de la fuerza de trabajo adaptada a las necesidades sociales y económicas y para ello usa la instrucción especializada. Cuatro, la escuela cumple la función de *desarrollar* las habilidades que los individuos necesitan para desempeñar roles complejos dentro de las estructuras administrativas, económicas y políticas del sistema. Todas estas funciones pueden ser desglosadas más detalladamente en

lo sucesivo de acuerdo a los intereses del investigador de alguna de estas problemáticas, pero en este caso, no es el objetivo, sino más bien descubrir de que manera pueden darse estas al interior de las escuelas; ya dijimos que los contenidos que se encuentran señalados en los planes y programas son adecuados a los intereses nacionalistas del Estado. "...Los cambios curriculares en las sociedades dependientes han sido un mejoramiento del instrumento clave de la escuela para inculcar las nuevas generaciones; contribuyendo a generar el producto específico de la educación: un hombre "moderno", esto es, un hombre considerado un ciudadano modelo, que apoya fuertemente las políticas de desarrollo económico y social propuestas por la élite dominante, obediente a los principios establecidos de comportamiento social y democracia, buen trabajador, competitivo en su desarrollo personal, buen consumidor y preparado para defender el sistema." (Morales:1977:30) pero hay que entrar en los niveles de organización y prácticas escolares para entender el proceso por medio del cual se puede llegar a estos niveles.

Al respecto Giroux (1996) menciona que la escuela moderna se ha caracterizado por ser un sitio de disciplina, donde el poder es casi incuestionable, y donde se sostiene una fe casi absoluta en la racionalidad científica técnica, el progreso y la historia, la certeza es una cualidad que se transmite por este conocimiento, esta certeza está ligada al conocimiento científico que pretende explicar el equilibrio, el orden, la realidad es explicada en este estado, la escuela pretende esto también, en ella se ve a "la contingencia como un enemigo y el orden como una tarea" (154), de ahí que no resulte extraño todos los mecanismos que son empleados para la interiorización y logro de esta idea de orden en los educandos: las filas en los patios, los desfiles tipo militar, los ritos patrios, las bancas acomodadas en los salones en hileras, el pase de lista, el silencio en el salón, el orden en el uso de la palabra, etc. Y por supuesto la idea de que el conocimiento es un bien del que hay que apropiarse para ser dominador y controlador, esto a través de una cultura al libro y a la tecnología a la cual se consideran como objetos de reverencia.

Otra característica que se menciona por parte de Giroux (1996) y Tedesco (1996), es la de la estandarización de los programas, en ellos no hay cabida a la

diversidad, se pretende enseñar los mismos contenidos a todos los alumnos de cierto nivel, pero de acuerdo al tipo de escuela, ya que es sabido como las escuelas particulares enseñan habilidades y valores diferentes a los de la escuela pública, que son adecuados a sus necesidades de clase. De esta manera, se intentan reproducir las diferencias sociales, aun cuando se diga lo contrario respecto a la escuela.

Así, la escuela moderna tiene actualmente aún una serie de características que se han dado desde su nacimiento como escuela tradicional y que son:

- Un excesivo papel directivo del docente que se asume como el portador del poder en el aula, esto es el magistrocentrismo, que además implica un poder por el saber.
- Un papel muy limitado del alumno en la toma de decisiones, lo que lo reduce a adoptar un papel pasivo, receptivo y disciplinado en el proceso de escolarización total.
- Mantenimiento de una disciplina dentro y fuera del salón que a decir de Gilbert (1994) son muchos y variados los mecanismos para lograrla: "... las sanciones, recompensas para los buenos, como los buenos puntales, la cruz o el cuadro de honor... las notas de mérito; castigos para los malos: la puesta en rodillas, símbolo de humillación (tan opuesta a la cruz de honor glorificante), el bonete de burro, signo de animalidad, las tareas adicionales de castigo, la retención por penitencia, las copias... el trabajo suplementario (tan revelador)... son asimismo las presiones psicológicas... emulación, exhortación, juramentación, invocación del honor, evocación de un porvenir mejor... el deber de complacer a los padres, a los maestros..." (56)
- Contenidos adecuados a las necesidades del Estado nación y las clases dominantes, básicamente entre los primeros la historia y el civismo, de los segundos, dependiendo de los niveles, pero las matemáticas y el manejo de las tecnologías y técnicas es importante.

- A pesar de lo anterior, se ha criticado fuertemente a la institución escolar por ser excesivamente teorista, lo cual la desvincula de la práctica y la realidad por ende.
- Por ello se dice que se promueve una educación libresca, enciclopédica y por tanto repetitiva y memorística.
- De esto se desprende una actitud hacia el conocimiento poco crítica y en consecuencia acreativa en términos generales, pues como hemos dicho, depende del nivel educativo y de la escuela.
- La motivación del alumno se centra en estas escuelas a decir de Gilbert (1994), en la obtención del diploma, que solía colgarse iluminado en la cabecera de la cama "... donde se disputaba el lugar de honor con el tradicional crucifijo" (59) No hay exceso en afirmar que el evento magno en una escuela es este de entrega y recepción de los documentos finales.
- Una utilización de métodos didácticos que se caracterizan por el excesivo papel protagónico y uso de poder por parte del maestro, que se complementan con evaluaciones caracterizadas por una reproducción del conocimiento a través de técnicas cuantitativas (pruebas) que denotan quien posee el poder en el aula y la escuela.
- Finalmente un producto esperado (concepción de hombre a buscar) caracterizado por su disciplina, ordenado, pasivo, capacitado para el trabajo, competitivo y competente, nacionalista, pero a la vez individualista entre otros rasgos.

Es evidente que estos componentes de la estructura escolar moderna son adecuados para el logro de los objetivos y funciones mencionadas al inicio de este apartado; se podrá argumentar que la escuela tradicional ha desaparecido, y que en su lugar la escuela nueva ha ocupado su lugar, pero esto solo es relativamente verdad, pues la mayorías de estos centros educativos en México, particularmente los establecimientos públicos, siguen siendo manejados en esta línea tradicionalista, a pesar de que los discursos son constructivistas o humanistas; mientras la organización y la operatividad docente no se modifiquen, se seguirán

estos moldes, que además desde la comunidad escolar externa son bien vistos aún, lo cual les da a estas prácticas un alto margen de permanencia.

Rescatando lo anteriormente expuesto, podemos resumir que el proceso socializador de la escuela moderna y su vinculación con el Estado nación, para el logro de la cohesión social (aceptación de las reglas de disciplina social), independientemente de etnias, clases, cultura y género se legitima por medio del poder, al existir una imposición de conocimientos, valores, normas y pautas de comportamiento deseables dentro del marco de un orden institucional. En otras palabras el sistema educativo, bajo la necesidad de lograr la hegemonía ideológica en la formación social, puede ser capaz de organizar las rutinas y significados a partir de la imposición de maneras de acción y pensamiento. La institución escolar, al ser detentora del poder, asume la función de formar ciudadanos ideales, activos, solidarios, responsables, exitosos y disciplinados, donde no hay necesidad de seguir las pautas establecidas por alguien con autoridad y a quien necesariamente se tiene que obedecer porque es lo equitativo, lo verdadero y lo razonable para una sociedad similar.

En esta lógica, también se legitiman los denominados "especialistas", que elaboran los planes y programas de estudio en función de sus propios saberes y creencias, con una velada capacidad de imponer, sancionar y legitimar lo "correcto e incorrecto" en la escuela y la enseñanza. Esta situación por supuesto ha acarreado que los docentes sean considerados como no profesionales, descalificados y si acaso como los técnicos que aplicarán lo que el currículo establece. Actualmente esta separación entre la labor del docente y la de los especialistas se ha visto sumamente marcada, pues de hecho la investigación en los países desarrollados (y en México comienza a ser así), es una actividad para la que existen centros especiales que incluso son financiados por organizaciones públicas o privadas que poco o nada tienen que ver con la docencia y las escuelas. De hecho la docencia, a decir de Ortiz (en Pacheco, 1998): "...también se ha modificado a sí misma al punto de innovar formas que rompen con el esquema de relación tradicional entre el docente, el estudiante, el conocimiento y la institución" (140), toda vez que el docente en tanto técnico poseedor del

conocimiento a transmitir, esta desvinculado de la producción del mismo, limitando su papel a la reproducción, además de que la relación con el alumno se torna menos complicada y más racional y formal. Destinada a la labor de transmisión. La institución es el soporte que exige y promueve esta relación entre los tres elementos señalados, ya que de esta manera se busca un control sobre los procesos y productos que se den en el aula y la escuela.

En este sentido es aplicable lo que Torres Santomé (1991), plantea en cuanto a que los educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza, fácilmente se pueden autoestablecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar y en donde:

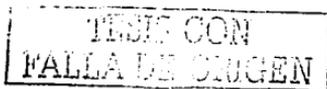
- Los profesores saben mucho y los alumnos nada.
- Los alumnos requieren de aprender una serie de conocimientos que se acompañan de una estrategia metodológica fundamental: la exposición magistral que es reforzada con recursos didácticos como el libro de texto o en su defecto, en el caso de la formación de docentes, los libros, corrientes o autores que en un momento e institución determinada, son los dominantes y que por tanto no pueden dejar de ser revisados y necesariamente aprendidos, para lo cual un elemento importante son...
- Las evaluaciones que de acuerdo a las formas que adoptan, revelan lo importante a lograr en los alumnos, quienes con más o menos velocidad, aprenden a reconocerlo y a adaptarse a las condiciones que los docentes imponen a través de ella, además de que por medio de estas, los docentes avalan los logros o denuncian las fallas.
- En esta modalidad el alumno tiene que autorreconocerse como ignorante y se le niega la capacidad o posibilidad de negociar lo que se le ofrece.
- Se recurre a medidas coercitivas para lograr la obediencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Por lo tanto, la aparición de comportamientos distintos a los establecidos nos lleva a la calificación o descalificación del alumno bajo la lógica de la patología o la disfunción.

El docente en suma, se conforma como un ser omnipotente, con mínima capacidad de autocrítica y por tanto de transformación, es autoritario en exceso y concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña.

A pesar de esta caracterización, se ha vislumbrado que la escuela esta en crisis, término este último que es un lugar común, pero que expresa una situación que a continuación describiremos.



1.4.3. La crisis de la escuela.

Se ha vuelto un discurso común el afirmar que la escuela ya no cumple con las funciones que la sociedad (llámese a esta como clase dominante o Estado) le ha asignado, sea esto visto desde una perspectiva económica o axiológica (ideológica en este sentido). Así por ejemplo Ottone (1996) afirma que en un contexto donde la globalización y la competitividad son las categorías que definen el presente, la escuela debe transformarse, pues el conocimiento y la capacitación son elementos claves en la superación del atraso en un país, sin embargo dice que en contradicción con este hecho, la escuela esta considerada en una crisis que tiene que ver en lo económico con la eficacia de sus sistemas, ya que estos han sido rebasados porque el nuevo paradigma productivo ha cambiado más aceleradamente que estos, donde la eficacia se manifiesta rezagada en cuanto a que aun en las sociedades más desarrolladas han surgido nuevas formas de analfabetismo que tiene que ver con una insuficiente manejo de habilidades, pues ahora la computación, el idioma extranjero, la lengua nacional y la matemática son lenguajes que se vuelven imprescindibles. Por otro lado, se dice que la escuela debe adaptarse a las nuevas condiciones económicas pero también sociales de la modernización reciente o a decir de algunos, de las condiciones posmodernas; de acuerdo con Ottone, la escuela debe transformarse

para responder cuando menos a cuatro condiciones básicas que enseguida se notan vinculadas a la gestación de nuevos valores sociales, a saber:

- a) Debe tener una relación dura con la modernidad, esto implica que la escuela debe rápidamente adaptarse a los cambios tecnológicos que la están rebasando en su poder socializador para la creación de imaginarios colectivos y la formación social de valores. La televisión, el cine y el mismo internet entre otros, se han convertido en importantes competidores que han sido parcialmente excluidos de los procesos escolarizados.
- b) La educación debe tener una relación extremadamente sensible con la transformación productiva en curso.
- c) "Debe abordar de manera simultánea los objetivos de modernidad y ciudadanía. Un sistema educativo que se plantee como objetivo educar para la modernidad supone en primer lugar romper con un concepto reductivo de ella, que la identifica solo con procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva y unificación por la vía del consumo... ellos no garantizan la vigencia de elementos valóricos tales como los derechos humanos, la democracia, la solidaridad y cohesión social..." (Ottone:1996:143) Desde una perspectiva crítica de la modernidad, se debe buscar pues el fomento de estos valores necesarios para las sociedades democráticas, la tolerancia, la diversidad y la libertad.
- d) Debe implicar un alto nivel de consenso político en torno a la transformación educativa, ya que la educación puede y debe convertirse en un importante factor de democratización social y política.

El autor considera entonces que la escuela para poder sobrevivir de manera adecuada a los cambios sociales y económicos presentes, debe cambiar en estos sentidos, ya que actualmente se encuentra cuestionada por su inadaptación.

Otro autor que habla de esta crisis es Tedesco (1996), quien afirma que la sociedad sufre un déficit de socialización debido a que hay una crisis de todas las instituciones que tradicionalmente se habían encargado de estos papeles: la familia, la religión y la escuela, las cuáles se enfrentan a problemas graves para

transmitir valores y pautas de comportamiento. Ciertamente que la religión ha perdido desde hace décadas su capacidad de convencimiento en cuanto a la transmisión de normas y valores, a lo cual ha contribuido la modernización y su espíritu cientifista; de la familia podemos agregar que dados los cambios sociales recientes, donde la madre tiene y quiere trabajar fuera de casa, abandonando relativamente a los hijos, la reducción de los hijos, la disminución de los espacios de convivencia familiar, el aumento de separaciones, etc. Solo son algunas de las causas de este déficit de socialización por parte de la familia. Con relación a la escuela, se puede afirmar que tampoco esta cumpliendo adecuadamente con esta función que originalmente se le había asignado. Lo preocupante es que los nuevos medios han sido incapaces de tomar en sus manos este rol, particularmente estamos hablando de los medios de comunicación que por otro lado, no fueron creados para ello.

Además de esto, el autor afirma que además de este déficit de socialización se esta generando un problema a la vez: la pérdida de ideales, La ausencia de utopías, la falta de sentido, tema este último que ha sido tratado en el capítulo sobre la modernidad y la modernización y que por tanto solo hace falta refrendar aquí, puesto que esto puede traer fuertes consecuencias en la labor educativa.

Respecto a estas últimas aseveraciones, Giroux (1996), al igual que Colom y Mélich (1997) y Hargreaves (1996), plantean que la escuela es una institución social moderna que sobrevive en condiciones posmodernas y describen estas últimas en una contradicción insalvable con las características de la escuela que en el apartado anterior describimos.

Giroux (1996) por ejemplo, se centra en las actitudes de los jóvenes, a los cuáles denomina fronterizos, ya que se encuentran en una situación generacional que se sitúa entre la modernidad y la posmodernidad. Esta situación se caracterizaría por una apatía y pesimismo que se tiene con respecto al futuro; las esperanzas que se tenían con relación a la movilidad social y económica se han desvanecido en la mayoría de los países, estas condiciones económicas ponen en tela de juicio el papel de la educación. Se habla de un capitalismo de casino donde la suerte es un

ingrediente principal más que la capacitación, para lograr un trabajo bien remunerado y prestigiado, en una visión pesimista, pero no alejada de la realidad se afirma que en un futuro no muy lejano las posibilidades de empleo se verán reducidas mucho más para la gente joven "... si no hay talento que sea suficiente, ¿por qué molestarse en pulir sus capacidades? Si es imposible encontrar un buen empleo, ¿por qué no dedicarse a holgazanear y gozar la vida?" (Giroux:1996:162).

Esta generación fronteriza que se ha denominado de diversas formas *Nowhere generation*, *Generation X*, *slackers*, que se enfrenta a un capitalismo tardío y sin futuro, en un mundo con escasas referencias psicológicas, económicas o intelectuales firmes, vive en espacios culturales diversos y cambiantes, donde lo dominante es la anomia, es una generación "... obligada a venderse en un mundo sin esperanza, una generación que no aspira a nada, que trabaja en Mactrabajos degradantes y viven en un mundo donde la oportunidad y el azar, antes que la lucha, la comunidad y la solidaridad, impulsan su destino" (Giroux:196:159). Es una generación para los cuáles los medios se han vuelto un sustituto de la experiencia, al igual que en múltiple casos, la droga, caracterizados también por familias deshechas o con serios problemas de comunicación afectiva, los jóvenes también ven a la escuela como un centro de diversión, un pasatiempo que difícilmente resolverá sus vidas. Estos comentarios de Giroux deben ser sopesados de acuerdo a las condiciones particulares de cada espacio, pues no podemos generalizar las afirmaciones por el verdidas, pero si podemos afirmar que muchas de ellas no se alejan de la realidad presentada en nuestro país, sobre todo en las zonas urbanas más aglomeradas. Además advierte de la necesidad de considerar las críticas posmodernas como una referencia para poder actuar en consecuencia y no quedarse en el nivel de algunos de los teóricos de este enfoque, que no se comprometen, solo critican y si acaso proponen el regreso al pasado o ven en la posmodernidad el verdadero triunfo de la tecnología que nos hará a todos felices. Al respecto propone una pedagogía posmoderna que retome las actitudes, representaciones y deseos cambiantes de esta generación de jóvenes, para convertir estos espacios educativos, al igual que los elementos que son usados por esta generación para llevar a cabo su vida de entretenimiento, las

salas de vídeo, cines, cafés, antros de otro tipo. "En otras palabras, la pedagogía posmoderna debe abordar como el poder está inscrito sobre, dentro y entre los diferentes grupos, como parte de un esfuerzo más amplio para reconcebir las escuelas en tanto esferas públicas democráticas." (Giroux:1996:165).

De la misma manera, pero en sentido distinto, más funcionalista, Tedesco (1996) afirma que la escuela en estas condiciones debe sobrevivir y buscar:

- Articular lo estable y lo dinámico. Esto es establecer un conjunto "duro" y uno "blando" de valores y reglas de conducta entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo universal.
- Para la construcción de la identidad se requiere la identificación de la frontera o sea de un diferente, esto a partir del desarrollo de la tolerancia como valor esencial, ya que la exclusión, la marginación, la discriminación cultural, clasista, étnica son una realidad lacerante.
- Debe fomentarse también el sentido de la responsabilidad ya que los procesos democratizantes se han venido gestando cada día más y es necesario dotar al individuo de una conciencia de actuación política, social y económica. "Formar en la responsabilidad supone aprender y aceptar que tenemos una historia, valores y destino comunes" (87)
- Identidad y capacidad de elegir. La juventud se enfrenta a una contradicción: por una parte se les cede más pronto la capacidad de elección con relación a diferentes aspectos de su vida, la sexualidad, su formación, etc. Pero por el otro, se les ha prolongado el periodo de dependencia. Se debe resolver este conflicto y a la vez educar para elegir.

Estos son los retos de la escuela en una sociedad con condiciones de déficit de socialización debe resolver de acuerdo a Tedesco, que como los demás, aunque con sentidos diferentes, afirma que la escuela a pesar de su crisis y desajuste con relación a las condiciones socioeconómicas, no debe desaparecer, sino transformarse radicalmente.

Por otro lado, Colom y Mélich (1997) consideran que la información y posesión del conocimiento serán en las condiciones posmodernas definitorias para los sujetos y su futuro laboral y social. Esto afectará a la investigación y la transmisión, que implicará un cambio en las versiones escolarizadas de estos. El saber, afirman se convertirá en un valor meramente funcional para el sistema, de tal manera que los currícula se verán transformados para adecuar los contenidos a las necesidades del sistema "La escuela será escuela de la utilidad y de la necesidad, del aprendizaje de las herramientas necesarias para acceder a la vida del trabajo. La escuela además se hará plural... la cultura no será para reflexionar, sino para vivir." (63)

Momentáneamente podemos concluir que de acuerdo a estos pensadores, la escuela se encuentra en una contradicción con las necesidades ideológicas, económicas y políticas de las sociedades actuales, pero que aun cuando no cumpla con las funciones que se le han asignado, debe de sobrevivir y adaptarse a nuevas condiciones, particularmente debe ser usada para promover una concientización en los jóvenes fronterizos a fin de crear una sociedad más justa y liberada, ya que las condiciones actuales de existencia llevan a los jóvenes a actuar en desacuerdo consciente o inconsciente con lo que la escuela representa, de ahí sus actitudes de apatía, indiferencia, malestar y hasta de resignación.

Para Hargreaves (1996) "Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas" (12), para este autor, la escuela está en estos momentos precisos en una especie de encrucijada histórica en la cual algunos quisiera retornar al pasado, pero no pueden y otros vislumbran esto como un reto que crea malestar docente. Los cambios mencionados que están ocurriendo a nivel global y que son económicos, políticos, sociales, organizativos, personales, etc y que se encuentran intervinclados entre sí, pueden esbozarse en los siguientes ejemplos: cambios en la organización, transmisión e impacto del saber y de la información; expansión global del peligro ecológico y creciente conciencia pública de esto; reconstrucción geopolítica del mundo y de sus culturas, con la consiguiente reconstrucción de identidades nacionales; globalización de las informaciones y reducción de los

tiempos y espacios que se comprimen día con día; incremento de los regímenes económicos de tendencia neoliberal con el mercado como su categoría fundamental, etc.

Estos cambios se han visto reflejados en el quehacer educativo en variadas formas, pero principalmente el autor observa de que manera ha repercutido en el profesor, que de un momento a otro ha sido señalado como el principal responsable del proceso educativo, villano y héroe, el profesor se considera como el personaje que no ha podido lograr los objetivos y funciones que la escuela tiene que cumplir y sin embargo se le concede el rol de desatascar a la escuela para hacerla aparecer como una institución que lleve a los diversos países a otros niveles en lo económico e ideológico. En consonancia con el discurso de Ottone ya trabajado y del mismo Tedesco, se vislumbra a la escuela en un momento crítico en que los mercados internacionales requieren de profesionistas o simples trabajadores bien capacitados y competitivos que no han logrado. La escuela dice Halsey (en Hargreaves. 1996), se convierte en la "papelera de la sociedad", pues es un recipiente en donde sin ceremonia alguna, lo que no ha podido ser resuelto por la sociedad es depositado "Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo – políticos, medios de comunicación y público en general – quiere hacer algo con la educación" (31). A las escuelas y sus profesores se les carga con la tarea de renovación económica de la sociedad a través de capacitar a la gente de acuerdo a las nuevas necesidades del mercado, esto con la enseñanza de las ciencias duras, las tecnologías y el desarrollo de destrezas básicas, todo con el fin de superar las economías desarrolladas; pero además de esto se encarga a las escuelas la labor de reconstruir, reforzar o recuperar las identidades culturales que los estados nación vislumbran en peligro debido a la mencionada globalización y el debilitamiento de las fronteras, como un anexo de este propósito, se delega a las escuelas la función, de formar en valores a sus alumnos, toda vez que se ve con no cierto temor que estos valores tradicionales no son hoy muy apreciados y que están en cuestionamiento y cambio, pero por si esto fuera poco, esta papelera de la sociedad, ha de lograr estos y otros fines educativos con restricciones fiscales o presupuestarias que

marca la nueva etapa económica donde el Estado se está desligando cada vez más de esta esfera, y sin embargo le exige más por lo mismo o incluso por menos.

Todos estos fenómenos tienen su razón de ser a decir de este autor en "... la confrontación entre dos fuerzas poderosas. Por una parte, esta el mundo cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles..." (Hargreaves. 1996. 30). En efecto, como Giroux (1996) y Colom y Mélich (1997) han afirmado, la modernidad desfalleciente y la posmodernidad entrante se enlazan en una lucha que deja no pocos reflejos en la escuela, que como institución moderna esta cargada, pesada con una burocracia que le impide modificarse hacia los cambios. Podemos en este sentido señalar las repercusiones problemáticas que la modernidad han acarreado a la sociedad y a la escuela:

- En lo económico la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad, pero ha provocado la separación de la gestión con el trabajo, la planeación de la ejecución, haciendo con esto que el trabajador sea cada vez más parcializado en sus labores y más controlado en sus tiempos y movimientos (Taylorismo), lo que por supuesto repercute en una descalificación del trabajo realizado, sometiéndolo además a niveles mayores de control técnico. Los profesores por su parte no han quedado como trabajadores, ajenos a este proceso de descalificación, los planes y programas elaborados por "expertos", les dicen lo que deben y no deben enseñar, lograr, hacer y evaluar, cuando y como hacerlo también. Todo esto obviamente ha repercutido en una pérdida de autonomía del trabajo docente que cada vez en las reformas educativas para lograr actualizar a la escuela, es menos considerado en sus saberes, expectativas y deseos.

- En lo político, la modernidad considera al estado nación como su principal expresión del poder. El estado moderno se crea para vigilar a la población que había en su territorio bajo una serie de reglamentaciones y aparatos que le son conferidos en monopolio, uno de ellos, creación del mismo Estado, es la escuela, que como ya se dijo antes, tiene como finalidad preparar a la futura mano de obra y mantener el orden social. La escuela es creada como un sitio a imagen del sistema fabril y aún cuando las condiciones posmodernas están teniendo lugar, todavía trabaja como se creó, "Muchas escuelas y profesores actuales están orientados aún de acuerdo con la época de la industria mecánica pesada, en la que el maestro, aislado, procesa lotes de niños, agrupados por aulas o niveles, en grupos constituidos según la edad de los alumnos. Mientras que la sociedad cambia a una era postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y nuestro profesorado permanecen apegados a enormes edificios de burocracia y modernidad, a jerarquías rígidas, a aulas aisladas, departamentos separados..." (Hargreaves. 1996. 20)
- En el aspecto organizativo, la burocratización y jerarquización cumplen sus roles de orden y control social. Se piensa que las escuelas son como empresas pues comparten características similares: gran cantidad de personal, divisiones de responsabilidad jerarquizadas, jerarquías de mando bien establecidas, etc., pero realmente no lo son, los alumnos no son productos ni los maestros son autómatas. Así, las escuelas con sus estructuras jerárquicas bien delineadas y particularmente verticales, sus horarios escolares rígidos y autoritarios, así como sus reglamentaciones y currículo estandarizantes entre otras, son factores que repercuten hoy en día en que las condiciones están cambiando. Dice Hargreaves que las escuelas secundarias son paradigmáticas en este sentido pues, "...son, a la vez, símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. Sus estructuras grandes, complejas y burocráticas se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo posmoderno: necesidad de un aprendizaje

más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva". (56)

- Desde la perspectiva personal, se dice que particularmente la cuestión organizativa y su esencia marcada por la burocratización como característica moderna, han acarreado una serie de situaciones personales nada halagüeñas, ya que se afirma que estas burocracias se extiende a la formación de identidades individuales, pues al exigir lealtad de sus miembros, la organización burocrática los despersonaliza, los deshumaniza en cierto sentido, esto se logró porqué las corporaciones ofrecían seguridad de perspectivas y perspectivas de seguridad, pero el precio era el olvido o el soterramiento de lo individual, lo singular y único, la institución era prioritaria, el sujeto vive en la modernidad para ella y no viceversa "las burocracias modernistas alienan al espíritu humano. Vacían de sentido el trabajo. Separan al trabajador de sus identidades internas" (Hargreaves . 1996. 58). En el caso de las escuelas, esto repercutía en los profesores de manera por demás obvia. La institución exige el cumplimiento de ciertos parámetros, deberes, normas, actividades, etc. El profesor sabe que esto no es posible hacerlo de manera acrítica en el aula, pues la vida en ella es demasiado rica e imprevisible como para que se rija predeterminadamente. La burocracia escolar en este sistema se ha convertido en uno de los principales enemigos del docente y de la escuela misma.

Ante todo esto que el autor denomina como el malestar de la modernidad, el mundo postmoderno "...es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Ya esta planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares y modernistas y a los profesores que en ellos trabajan. La compresión del tiempo y el espacio esta provocando cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los profesores. La incertidumbre ideológica se opone a la tradición judeocristiana en la que se han basado muchos sistemas escolares y suscita crisis de identidad y de finalidad en relación con lo que puede constituir sus nuevas misiones. La incertidumbre científica esta acabando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada

innovación sucesiva parezca cada vez más dogmática, arbitraria y superficial." (Hargreaves. 1996. 37)

Ante todo esto, ¿que opciones se están construyendo en las escuelas?, el autor señala que hay dos tendencias fundamentales, una de ellas esta en reforzar las características modernas de la escuela: más sistemas, más jerarquías, más orden, más obligaciones y deberes para todos, "restaurar y reforzar el pesado edificio de la modernidad, defendiendo el departamentalismo, reafirmando las asignaturas escolares tradicionales, estandarizando las estrategias docentes e imponiendo un sistema generalizado de pruebas", más de lo mismo (62). El caso del profesor en esta modalidad es patético, pues al sentirse las presiones posmodernas, el rol del profesor se amplia, se le imponen nuevas responsabilidades sin desligarlo de ninguna de las anteriores, además las innovaciones se multiplican, creando una sensación de sobrecarga, pues las actividades aumentan y con ellas las obligaciones de estar al tanto, capacitados y actualizados; las prácticas docentes se evalúan constantemente y se cuestionan frecuentemente

La otra opción es el retorno a formas premodernas de relación entre maestros, autoridades y padres que en conjunción, pueden reorientar las necesidades y prácticas educativas, aun cuando los alumnos siguen ausentes, los profesores y las escuelas en general se vuelcan al consenso y colaboración, donde lo pequeño es hermoso y las relaciones se vuelven afectivas y sólidas ante la indiferencia y malestar externos.

Hay que decir que estas situaciones de confrontación entre la modernidad y la postmodernidad también tienen repercusiones en otros aspectos que no se han considerado hasta este momento, tal es el caso de la cultura académica, que de acuerdo al estudio realizado en Chile por Brunner (1983) y en confirmación a lo ya señalado antes por Hargreaves, Giroux y Colom, aún cuando éste análisis está enfocado a la educación superior de este país, podríamos extrapolar fácilmente algunas conclusiones para nuestro contexto. El autor habla de cómo la cultura académica ha estado sufriendo cambios importantes, que redefinen el rol del docente y el clima cultural de la institución educativa, dichos cambios apuntan al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

debilitamiento de la cultura académica más que a su fortalecimiento, de tal manera que este hecho se ve reflejado en la anomia del académico, entendiéndolo a esta por una falta de aprecio a los valores que la sociedad, en este caso la institución escolar, considera como importantes. Ante la anomia, dice, interesa conocer las estrategias de adaptación de los individuos, siendo en este caso, retomando la caracterización Mertoniana, el ritualismo, es decir un bajo nivel de adaptación con las metas culturales y un alto grado de conformidad con los medios institucionales, todo lo cual provoca una ansiedad por la posición detentada y lo que él llama una "adaptación regresiva" (jugar sobre seguro), rebajando las aspiraciones a que en otros momentos podían llegar. El miedo a las condiciones de operación de la institución escolar (eficientista, burocrática y represiva), produce inacción o más bien, una acción rutinizada que se desarrolla en términos de lo que estipula la normatividad, limitándose a cumplir las exigencias, aún cuando no se esté de acuerdo con ellas. En las instituciones escolares, recientemente se han dado una serie de cambios destinados a fortalecer los productos que sean funcionales al sistema, por lo cual, las condiciones de trabajo se han estado adecuando a las necesidades neoliberales y globalizadoras en el sentido de exigir a la escuela mayores y mejores resultados para el mercado, lo que ha ocasionado una serie de cambios en las reglamentaciones y estructuras burocráticas de estas, con lo cual el docente, a decir del autor, "...abandona las metas culturales tradicionalmente sostenidas y se adapta a la nueva cultura académica que, justamente, privilegia el sentido de pertenencia y la conformidad con los medios institucionales, especialmente con los medios de autoridad" (Brunner. 1983. 388)

En efecto, el ritualismo se convierte en la actitud del docente ante estas nuevas condiciones de anomia, y por supuesto que esto repercute en las condiciones de enseñanza y aprendizaje, en la investigación y otras funciones más que se están desarrollando en estas instituciones, donde la crisis campea.

En el siguiente capítulo abordaremos las repercusiones que la educación escolarizada, con las características mencionadas, ha tenido en el comportamiento de los alumnos; siendo éste el principal interés de la investigación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 2. LAS
TEORÍAS DE LA
REPRODUCCIÓN Y
DE LA
RESISTENCIA EN
LA ESCUELA.**

LIBRO CON
FOLIO DE ORIGEN

2.1. Las resistencias y la reproducción como currículum oculto.

Dado que el propósito de este trabajo es analizar, describir e interpretar las conductas que manifiestan los alumnos ante el valor de la disciplina en la escuela; es importante señalar que el comportamiento generado en los alumnos y que se caracteriza por una transgresión a las reglas en vez de una adaptación a ellas, ha sido leído desde visiones positivistas como una inadaptación, como fracaso escolar del alumno y disfunción a la sociedad; desde otras perspectivas, las conductas de oposición que los alumnos presentan a la normatividad podrían considerarse como resistencias.

Hablar de resistencias implica hablar de la reproducción y esto implica a su vez hablar de hegemonía y de lo que se ha denominado como currículum oculto. Debemos de afirmar con relación a este último que, en efecto, una gran cantidad de autores a partir de Jackson, se han dado a la tarea de penetrar en los mecanismos olvidados de la escuela, para dejar de considerarla a la usanza funcionalista de los teóricos anteriores como una "caja negra" donde lo importante era conocer lo que entraba y contrastar lo que egresaba, sin considerar lo que ocurría en su interior. El currículo formal era lo prioritario sin considerar que el oculto era tan o más importante que aquél, ya que como afirman Sacristán y Gómez (1989) "en la enseñanza ocurren más cosas de las que a primera vista se nos presentan como evidentes e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar. Ambos enseñan más de lo que dicen querer transmitir, aunque no logren todo lo que pretenden y aunque lo realmente conseguido no coincida del todo con lo que se buscaba, estos efectos escolares colaterales tienen una profunda significación pedagógica, porque al ser constantes y estar soterrados, se convierten en logros persistentes de la educación, pasando a ser, de hecho, los objetivos reales a largo plazo de las instituciones escolares". (15)

Además, se afirma que este puede caracterizarse de diversas maneras, como el currículum no-escrito, latente o implícito, pues hace referencia a los efectos

sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito. Aunque las definiciones de currículum oculto se han elaborado en la mayoría de las ocasiones de manera muy laxas y ambiguas, tales que se concentran en decir que lo que no es currículum formal es oculto, se puede afirmar con Giroux (1997), Apple (1989, 1987), McLaren (1994, 1995) y en general todos los teóricos de la corriente neomarxista, que el currículum oculto es aquél que considera los mecanismos de reproducción y de resistencia a los valores, normas y pautas de comportamiento que la clase dominante intenta imponer a las clases dominadas por medio de la escuela y sus procesos cotidianos de trabajo y convivencia, a decir de McLaren (1994), "El currículum oculto se refiere a los resultados explícitos del proceso escolar. Los educadores críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase, estilos de enseñanza aprendizaje, las estructuras de gobierno, las expectativas del maestro y los procedimientos de clasificación" (224)

Por su parte Giroux (1997) afirma que aunque el concepto de currículum oculto ha tenido definiciones y análisis notablemente conflictivos en la última década, el criterio de las definiciones que caracterizan a todos estos análisis conceptúan al currículum oculto como "... aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas"(72)

Esta definición incluye a otras varias como lo menciona Giroux y pone de manifiesto una serie de categorías que por si solas son demasiado amplias para su análisis. la definición de currículum oculto sigue siendo actualmente una de las más ambiguas. Sin embargo, las tendencias recientes en el estudio del currículum oculto revelan de que manera se están generando los procesos de reproducción ideológica que propician la reproducción clasista de la sociedad, como menciona-

Apple y King (1989) el papel de la escuela en la selección, transmisión y preservación de los conceptos de competencia entre otros así como las normas ideológicas y los valores sociales mismos, resulta ser bastante decisivo en los individuos que asisten a la misma. Es importante considerar a la escuela como un lugar donde lo que ocurre no es aséptico ni neutral ideológica y políticamente hablando, para estos mismos autores, es un espacio donde las clases dominantes reproducen su hegemonía a través de mecanismos variados, por ejemplo, al respecto se menciona que Michael Young (1971) estableció correctamente un punto de partida básico para estas investigaciones al observar que hay para ciertos grupos" la oportunidad para legitimar ciertas categorías dominantes, que así pueden afirmar el poder y el control sobre otros que no las poseen o dominan, estamos hablando de capital cultural dominante. En efecto, en el fondo, de la misma forma que hay una distribución más o menos desigual del capital económico en la sociedad, hay también una distribución similar del capital cultural. Las escuelas son especialmente importantes en este sentido, siendo las distribuidoras de estos capitales culturales, jugando un papel decisivo al legitimar las categorías y formas de conocimiento. "El estudio del conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a nivel de la ideología, es la investigación de lo que se considera como el conocimiento -auténtico- por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en momentos históricos concretos." (38)

Asimismo, para Giroux (1997), las escuelas no pueden ser más analizadas desde posiciones aparentemente neutrales, sino que han surgido tres ideas importantes para considerarlas a la hora de su estudio, a saber:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (72) Desde una perspectiva racional instrumental, la escuela había sido estudiada como un sitio donde de manera apolítica y neutral se transmitían conocimientos que eran los idóneos para la sociedad, sin embargo se comienza a hacer una serie de análisis que comienzan a Cuestionar tal situación y ponen en entredicho esa neutralidad pregonada, haciendo énfasis en las condiciones sociales y culturales que condicionan los contenidos, las formas de trabajo, las metodologías, etc. que las escuelas hacen pasar como legítimas a través del lenguaje dominante.

El currículum formal en la escuela responde y representa los recursos ideológicos 60 y culturales que surgen de alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representadas ni tampoco se responde a los significados de todos los grupos en él. Por ejemplo, para Kemmis (1988), tres aspectos caracterizan a la conciencia contemporánea: en el nivel del discurso al *pensamiento cientifista*, en el de las perspectivas de la organización social a la *organización burocrática* y en el de la teoría de la acción al la perspectiva *técnico instrumental*. Todas ellas derivadas de las necesidades de un sistema de producción definido, afirma este autor con referencia a la escuela que "las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes de la sociedad, La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general: cientifistas; burocráticos y técnico- instrumentales" (123). La fe en la razón científica es en efecto una de las características de la escuela moderna como ya se ha mencionado, también lo es su organización burocratizada y por tanto una visión técnico instrumental de los hechos, que se orientan a los resultados más que a los procesos. Todo esto no es más que una cristalización de los deseos de las clases dominantes que pretenderían imponer su ideología por medio de currículum formal y oculto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para Sacristán y Gómez (1994) El currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. De hecho los mejores análisis sobre el currículum oculto vienen del estudio social y político de los contenidos y de las experiencias escolares. En estos se destacan de una manera hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición, colaboración, docilidad y conformidad son, entre otros, aspectos inculcados conscientes o inconscientes por la escuela que denotan un modelo prototípico de ciudadano ideal.

Ese clima de socialización se asimila por diversas vías y procedimientos y pasa tanto más inadvertido cuantos menos roces provoca: aunque no son pocos los conflictos que genera entre alumnos y profesores, porque es en esa relación donde se manifiesta mejor la existencia de dichas normas. Lo que se denomina problemas de inadaptación o de conducta son provocados en buena medida por la resistencia a esos sometimientos exigidos. Ciertos casos de abandono escolar, parte del fracaso escolar, son manifestaciones de resistencia pasiva y activa a la normatividad del currículum oculto, al fracaso de la socialización que impone. "Porqué a la escuela no se va a aprender en abstracto, sino a hacerlo de una determinada forma y a vivir en un ambiente muy característico". (153).

El proceso de escolarización en esa perspectiva no es ya un plan que expresa lo que se quiere conseguir, sino que es preciso analizarlo como parte de los procesos de socialización a que están sometidos los alumnos durante la experiencia escolar. Así, este proceso no se puede separar del contexto en el que se aprende, porque éste es un marco de socialización intelectual y personal en general. En la experiencia escolar "lo oculto" es mucho más amplio y sutil que lo manifiesto. Si se quiere saber lo que es verdaderamente la educación, convendría mucho más analizar las prácticas en las aulas que detenerse demasiado en el discurso embellecido.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con esto podemos retomar a Giroux (1997), con relación a la dualidad que se presenta en este fenómeno del currículum oculto entre la reproducción y las prácticas de resistencia, debemos afirmar que "La escolarización debe ser analizada como un proceso social en que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización." (90). Esta visión evita ver a la escuela como un ente autónomo del resto de la sociedad, ya que los procesos que en ella ocurren están desde lo social condicionados. Además es importante articular a la escuela con otros centros que manejen el capital económico y cultural de la sociedad.

En suma, los estudiosos del currículo oculto se han preocupado por desvelar los mecanismos por los cuáles los valores son interiorizados en los alumnos dentro de un sistema de escolarización que ha dejado de ser visto como una "caja negra" desprovista de intencionalidades político-ideológicas en su funcionamiento, de ahí que la mayoría de las investigaciones elaboradas en este ámbito, se hayan "destinado a describir o interpretar las formas de reproducción y resistencia hacia las ideologías y valores de las clases dominantes. La resistencia es así una categoría que emerge de la reproducción, por lo cual debemos hablar detenidamente de estos procesos y sus relaciones.

2.2. Los enfoques de estudio a los procesos de reproducción y resistencia en la escuela.

Considerando a diferentes autores (Giroux: 1997, 1994), Torres (1991), Apple (1987) se pueden distinguir tres enfoques interpretativos del currículo oculto y por tanto de la reproducción y resistencia, así como tres teorías educativas que corresponden a cada uno de estos enfoques, a saber, el tradicional que se corresponde con la teoría estructural funcional del acto educativo; el liberal que se correlaciona con la visión fenomenológica de la educación y el radical que procede de diversas fuentes marxistas, en las cuáles se consideraran tres fundamentales

que permitirían explicar la evolución desde la correspondencia hasta llegar a la categoría de la resistencia, pasando por la de la reproducción cultural.

2.2.1. El enfoque tradicional y la teoría educativa del estructural-funcionalismo.

La adaptación a la vida en sociedad es la preocupación central de este enfoque y teoría, ya que hay que recordar que el estructural funcionalismo centra su atención en la manera en que las sociedades pueden permanecer en equilibrio, en estabilidad, en un orden social que se ha entendido como la aceptación y acatamiento de los roles y funciones que a cada sujeto y grupo o institución corresponden según sea el caso. Esto se ha explicado como producto de un proceso de socialización donde las normas y valores sociales se interiorizan consensualmente por medio de una serie de mecanismos y de instancias como la iglesia, la familia, los medios de comunicación y donde la escuela funge un importante papel, que incluso se ha dicho, sustituye al de la familia misma; así la preocupación esencial es la conservación de la sociedad, dejando de lado los conceptos de conflicto o lucha de intereses entre grupos o instituciones, explicando este último problema como un fallo en el proceso de la socialización; obviamente que esta corriente deviene de la sociología positivista, lo que provoca que esta corriente se convierta en la versión dominante en los análisis sociales pues legitima y justifica las situaciones sociales de desigualdad, marginación y tras que se han cuestionado tanto por otras versiones.

Los trabajos de Talcott Parsons (1959), Robert Dreeben (1968) y Phillip Jackson (1968) son claros ejemplos de este tipo de enfoque, en los cuáles en general se pueden apreciar como los autores aceptan de manera acrítica los valores sociales dominantes y su interés radica en saber como son enseñados estos en la escuela.

Los tres ofrecen descripciones acerca de la manera en que los procesos estructurales "tales como multitudes, poder, reputación y homogeneidad de las tareas escolares, reproducen en los estudiantes las disposiciones necesarias para

hacer frente al logro a los papeles de trabajo jerárquico a la paciencia y a la disciplina requeridas para funcionar en la sociedad existente" (Giroux:1997:75).

Por ejemplo, las investigaciones de Dreeben ponen el énfasis en la manera en que los estudiantes aprenden las normas sociales de independencia, logro o rendimiento, universalismo y especificidad. Sin embargo se abstiene de decir como estas normas coadyuvan al mantenimiento de un sistema social del cual son deudoras.

En el caso de Jackson, aunque de naturaleza apolítica, representa un parteaguas en la historia de los estudios de los procesos escolares no solo por su novedad, sino por su profundidad. Para este autor el alumno aprende valores y normas sociales en la escuela por medio del curriculum oculto que esta más caracterizado por las situaciones de fracaso que de logro y donde tres conceptos lo configuran: la multitud, la alabanza y el poder. El alumno aprende en la escuela a vivir en multitud, lo que tiene fuertes implicaciones en el proceso educativo y social, ya que "... tienen que aprender constantemente a esperar a utilizar sus recursos, con el resultado final de que aprenden a posponer o renunciar a sus deseos. A pesar de las continuas interrupciones en el aula, los estudiantes han de aprender a estar tranquilos, según Jackson la virtud por excelencia que asimilan los estudiantes en estas condiciones es la paciencia (una paciencia que no esta basada en el comedimiento razonado, sino en la sumisión arbitraria a la autoridad)" (Giroux:1994:75) Esto con la repercusión del conformismo a las normas y como afirma McLaren (1990), el deseo aprende a ser reprimido o pospuesto indefinidamente por vías de la represión, lo cual es sumamente funcional para el sistema social. Por otro lado, la alabanza y el poder se relacionan estrechamente, ya que usualmente estos provienen de la figura del profesor y se manifiestan con mayor claridad en el proceso de la evaluación, donde actualmente se reconoce que se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, tales como la adaptación a las normas institucionales y áulicas e incluso rasgos de personalidad específicos de cada alumno, pues la disciplina, la conformidad, la obediencia, el cumplimiento y valores similares, son recompensados y las actitudes contrarias

son reprimidas y rechazadas. "De esta manera, mediante la "monotonía cotidiana", el alumnado aprende a saber mantener el orden, a disputarse al atención del profesorado o de cualquier persona investida de autoridad, a aceptar las sanciones contra las trampas someterse a la programación de actividades de acuerdo con las demandas del reloj, a ser evaluado constantemente, a subordinarse ante los que detentan el mando, a ser paciente, a tolerar las frustraciones, etc estos aprendizajes son imprescindibles para operar en las cadenas de producción industrial" (Torres. 1991.62) En efecto, para Jackson como para los otros autores, la escuela enseña, a adaptarse a circunstancias sociales diversas, entre las cuáles se encuentra el sector laboral como prioritario. Finalmente podemos señalar que de acuerdo a Giroux (1990) el mérito de este enfoque radica en que:

- A. Aclara que las escuelas no son entes aislados del resto de la sociedad y sus intereses.
- B. Resalta algunos de los procesos y resultados del currículo oculto.
- C. Plantea cuestiones acerca del carácter histórico del control social que ocurre en las escuelas.

En todo caso es claro que estos análisis se encuentran despolitizados en extremo, pretenden describir sin interpretar, se limitan a ver lo que ocurre sin proporcionar un marco referencial interpretativo que sitúe lo que acontece en función de las estructuras sociales desiguales e injustas que se dan al exterior de la escuela y por consecuencia en su interior también.

2.2.2. El enfoque tradicional y social-fenomenológico.

Se fundamenta en la llamada nueva sociología, que se preocupa por encontrar la construcción de significados en los procesos sociales de la vida cotidiana, para ella, los principios que gobiernan la organización, distribución y evaluación del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

conocimiento no son absolutos y objetivos como lo sería para los positivistas, sino por el contrario, son constructos dependientes de un momento socio histórico particular, donde los seres humanos son activos y creadores de ellos.

Entre los fenomenólogos, se ha "desplazado el énfasis exclusivo en la conducta institucional de los estudiantes con el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías de significado" (Giroux,1990.68). Young, Keddie, Jenks y Eggleston son señalados entre los principales representantes de esta vertiente, que en general se caracteriza por:

- Se preocupan por conocer de que *manera* se construyen los significados en el salón de clases.
- Realiza una observación distinta en torno a las relaciones que se dan entre poder y orden social en el salón de clase.
- Se han enfocado en torno a como el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado en el salón.
- Han dado herramientas para conocer las maneras en que los conceptos positivistas se imponen y penetran en las estructuras de acción y pensamiento de los alumnos a través de la *rutina* escolar cotidiana.

El trabajo de Nell Keddie por ejemplo, demuestra como los maestros emplean diferentes estrategias y modos de acercamiento al conocimiento dependiendo del tipo de alumnos a los que les estén enseñando, lo cual dependía básicamente del origen de clase, así, encuentra que a los alumnos de clase media, se les presentaban estrategias y materiales más complejos en niveles de pensamiento, pues existía en los maestros la idea de que eran más capaces de manejarlo, dando esto como resultado un mayor éxito en estos alumnos que en los de otros sectores inferiores.

Otros estudios dentro de esta corriente se dedicaron principalmente al género y como la escuela logra interiorizar los roles masculino y femenino en su devenir cotidiano "... las características del nivel de discusión que presentaban tales estudios es que eran excesivos en descripciones detalladas de mecanismos de

estereotipificaciones de género y de modos discriminatorios de socialización. Por tanto, desarrollaron representaciones de tendencias de los libros de texto, análisis del currículo, diferenciación, seguimiento y presentación de tareas y separación de actividades que representaban a las niñas como inferiores a los niños (Giroux.1997, 79) Sin embargo, estos estudios dejaban de lado la intencionalidad político ideológica de esta tipificación sexual y de la discriminación, que finalmente tiene que ver con los intereses económicos del capital en tanto que descalificar a la mujer acarrea beneficios de ahorro en salarios para los dueños de las empresas.

El estudio de Young presenta la relación entre el poder y el conocimiento en el aula y la manera en que este es legitimado por ciertos grupos dominantes que por supuesto poseen poder económico y político en la sociedad imponiéndose así su percepción de lo que es y no es conocimiento válido, que además será manejado y dominado por los grupos que más acostumbrados se encuentran a el (dominantes o de clase media), garantizando así la permanencia hegemónica por medio de su posesión. Sin embargo, como ocurre a la mayoría de los investigadores de esta corriente, no encuentran una alternativa a esta situación y lo ven como algo deleznable, pero inevitable, así el enfoque liberal el estudio de cómo las estructuras sociales intervienen en la mediación y formación de los significados en el aula esta ausente, habiendo poca o ninguna preocupación en como los grupos o instituciones influyen en la creación y transmisión de conocimiento, en las relaciones sociales y las formas de organización escolar.

El enfoque liberal a decir de Giroux (1990) fracasa porque "Al concentrar su interés exclusivamente en el micronivel de la enseñanza, en los estudios de la interacción en el aula ... no consigue aclarar como la ordenación sociopolítica influye y constriñe los esfuerzos individuales y colectivos por construir conocimiento y significado ." (69)

Así la crítica más fuerte elaborada a este enfoque es que cae en un relativismo cultural que se acerca a una posición epistemológica de un idealismo subjetivo

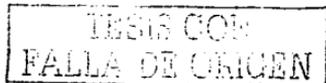
donde todas las posiciones son válidas, careciendo por tanto de una teoría del cambio y conciencia social que de fundamento interpretativo y sirva como referencia para comprender las acciones individuales

2.2.3. Los enfoques radicales marxistas.

La fuente de estos enfoques se encuentra en diversas ideas y categorías de análisis que toman como base las ideas del marxismo clásico, básicamente de Karl Marx y Friederich Engels, aunque por supuesto las actualizaciones del mismo se han ramificado, por lo cual se consideran aquí los estudios referentes a la teoría de la correspondencia, los de la reproducción, en especial de la cultural y los de la resistencia, estos últimos fundamentados en las ideas de la corriente de Frankfurt principalmente.

Hay que enfatizar que este trabajo se sustenta en la teoría de la Pedagogía crítica, esencialmente con los trabajos y propuestas teóricas sobre la resistencia de Henry Giroux, Peter Maclaren y Michael Apple. Estos autores a partir de la mencionada crisis de las escuelas y tomando como base estudios educacionales en diferentes partes del mundo con personas como Bourdieu, Althusser, Baudelot., Passeron, Bernstein, Young Whithy, Willis, Gramsci, Bowles y Gintis y el pensamiento de Freire, pretenden ir más allá de las teorías de la reproducción del orden social, adentrándose en el análisis crítico de la estructura y la relación entre educación, ideología cultura y poder.

Tratan de ofrecer una aplicación de las teorías críticas de la sociedad a la pedagogía, visualizando a la escuela como un lugar no solo de instrucción, por el contrario, depositan en ella la responsabilidad de habilitar al estudiante en el conocimiento y destreza que necesita para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos y lo que significa una sociedad de verdadera democracia.



Según Giroux (1997): "Las escuelas deben ser entendidas como instituciones determinadas por una red de culturas contradictorias que caracterizaría a las sociedades dominantes en la cual están inmersas", (83),

Antes que la teoría de la resistencia, alejadas de una noción de escuela neutra, al servicio de una sociedad también neutra y sin conflictos ideológicos y reconociendo una función escolar sometida a las necesidades del sistema productivo donde educar es sinónimo de preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en dicho sistema, se desarrollan las teorías de la reproducción, que hacen un análisis de cómo la sociedad funciona a favor de intereses de ideologías y de formas de conocimiento específicos, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de la clase y grupos sociales hegemónicos. La escuela dentro de estas percepciones juega un papel trascendental en este proceso. Cabe destacar que existen tres posiciones que se distinguen por el énfasis que le dan a unos o a otros aspectos; así la teoría de la reproducción social, la de la correspondencia y la de la reproducción cultural conforman a este grupo que se desglosará enseguida.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2.3.1. Las teorías de la correspondencia de la escuela como reproductora de valores y normas sociales.

Las escuelas, aún por algunas de las teorías marxistas son percibidas con una visión monolítica del dominio concibiendo al alumno como un ente pasivo, que nada puede hacer ante esa determinación, lo cual es inherente a las teorías reproductoristas sociales y culturales. Bajo esta perspectiva, puede exagerarse y considerar a las escuelas como cárceles, en donde los alumnos son prisioneros y los maestros los guardianes, sobre todo si tomamos en cuenta la influencia de la racionalidad instrumental en ella. En este enfoque se sostiene que existe, a la usanza malentendida del marxismo clásico, una correspondencia entre la estructura económica y la superestructura, la cual no es más que un reflejo de aquella, de tal manera que la escuela en este caso no es otra cosa que un

instrumento de la clase dominante para reproducir las normas y valores que el modo de producción requiere para su buen funcionamiento. "la tesis central es que las relaciones sociales que caracterizan al proceso de producción representan las fuerzas determinantes en la conformación del ambiente escolar" (Giroux, 1997:84)

Compartiendo la noción básica de Althusser., Bowles y Gintis (en Giroux, 1997), asumen que las escuelas tienen dos funciones en la sociedad capitalista: la de reproducción de fuerza de trabajo para la estructura económica y la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de estructuras y relaciones dominantes.

Bowles y Gintis, a diferencia de Althusser (que se desarrollará enseguida de estos autores), aportan el principio de correspondencia en el cual propone que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan la dinámica de trabajo en el capitalismo (en la empresa), están representados en la escuela, en el salón de clases. Es ahí, donde se inculcan las actitudes y disposiciones necesarias para la dominación económica y social del capitalismo.

En efecto, Bowles y Gintis son los principales pero no únicos representantes de esta versión, ellos conciben que lo que ocurre en el interior de la escuela no es más que un reflejo de lo que ocurre en el proceso productivo y que las formas de socialización en el aula son más determinantes que los contenidos formales que se enseñan en la misma, dando esto como resultado que las clases sociales se vean reproducidas desde la escuela y con ello las instituciones, valores y normas dominantes. Tanto el currículum donde lo que se enseña, la manera en que se enseña y el mecanismo de evaluación, entre otros elementos, así como la estructuración del ambiente organizacional burocrático y jerarquizado, las relaciones sociales áulicas cargadas de autoritarismo, son formas por las que este proceso ocurre. En efecto, los contenidos que se aprecian en los planes y programas y que la industria editora se encarga de hacer pasar como "oficiales" y legítimos son elegidos en función de intereses de grupos particulares, donde las

minorías no son consideradas, además las estrategias de enseñanza en las cuáles la lección magistral, el "magister dixit", son predominantes a pesar de todo el avance de las teorías psicopedagógicas que ponen el énfasis en el interés del niño, las relaciones verticalistas entre maestro y alumno, los mecanismos de evaluación que son todo un sistema de estímulos y recompensas, como de castigos y marginación al saber y al comportamiento legítimos y correctos, además del ritual en que se ha convertido al examen como forma privilegiada de evaluar al aprendizaje, donde lo importante es la memorización del conocimiento que el maestro ha transmitido, y la ceremonia en la que se entregan y anuncian las calificaciones obtenidas en el mismo que no fomenta otra cosa más que la competencia y la diferencia que se ve ya desde ahí como algo natural que depende de las capacidades individuales y del logro, un nuevo mecanismo de selección social regido por las inevitables leyes naturales de la escuela y su funcionamiento.

Todos estos aspectos de la vida escolar son un reflejo de las necesidades económicas del *status quo*, del modo de producción y sus clases dominantes. "El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico, creemos que es a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no solo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propias, imagen de sí mismo, e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto..." (Torres, 1991, 69) En frases sumamente radicales se afirma que los lugares de trabajo en la empresa capitalista son los que determinan las formas de relacionarse y capacitación en las escuelas, donde la forma de organización jerárquica no es más que un reflejo de la fábrica e incluso las diferencias entre maestro y alumno no son más que una copia de las que existen entre el obrero y el patrón, o al menos se están preparando para aceptar pasivamente esa situación de diferencia clasista.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otro lado hay que decir que para estos autores los contenidos, estrategias, valores y normas que se transmiten en las escuelas públicas son un tanto diferentes a los de las particulares, pues en las primeras instituciones se enfatiza más el orden, la obediencia, resignación al fracaso y disciplina que en las particulares, donde el liderazgo, la competitividad y hasta mayores niveles de democracia y participación son más valorados y practicados.

Esta situación que diversos autores han calificado de pesimista debido a que en los estudios de Bowles y Gintis se presenta esta situación como ineludible, se ha criticado duramente, ya que se considera que la única solución estriba en romper las relaciones sociales de producción dominantes en el ámbito de lo económico, en el modo de producción negando con esto la posibilidad de acceder a cambios en el nivel superestructural, en la escuela misma, que así se ve condenada a reproducir incesantemente lo que la base económica requiera. Este pesimismo se puede llegar a considerar como una versión positivista de la escolarización, pero con tendencia marxista, pues como afirma Torres (1991) "... en el fondo acaban cayendo en una postura más próxima a las teorías funcionales de Talcott Parsons" (73)

De esta perspectiva, se critica también el descuido por explicar las formas complejas en las que están constituidas las subjetividades. Ignora asuntos importantes relacionados con el papel de la conciencia, la ideología y la resistencia en el proceso de escolarización. Su análisis pasa por alto la acción y estructura humana y cae en un determinismo homogéneo que reduce al individuo también a un papel pasivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2.3.2. La teoría de la reproducción desde la perspectiva de Louis Althusser.

De inicio hay que decir que la teoría de la reproducción social se desarrolla ampliamente en el trabajo elaborado por Louis Althusser en su texto ideología y Aparatos Ideológicos de Estado, donde su mérito estriba en realizar una

explicación original en torno a como se reproducen las relaciones sociales de producción capitalistas. En función de considerar que (a la usanza dogmática del marxismo), la sociedad se encuentra constituida por una estructura o base económica y una superestructura, mediando entre ambas una relación de determinación de la base económica hacia la superestructura, la cual la descompone en dos niveles, el jurídico-político y las ideologías. En estos niveles, ocurren fenómenos dirigidos por instancias diferentes para lograr la mencionada reproducción, así en el nivel jurídico político, el Estado asume su posición dominante, monopolizando, legitimando y administrando los llamados Aparatos Ideológicos de Estado, mientras que en el nivel ideológico, los Aparatos Ideológicos de Estado asumen dicho papel. Los AIE funcionan "predominantemente con la violencia" a decir del autor, algunos de sus ejemplos son las cárceles, reclusorios, tribunales, policía, ejército, etc.; en tanto que entre los ideológicos encontramos a las Iglesias, familias, medios de comunicación y por supuesto a las escuelas entre otros. Se dice que la diferencia entre ambos tipos de aparatos es el peso que se le otorga a los mecanismos empleados para lograr sus propósitos, pues si bien es cierto que ninguno maneja exclusivamente la represión o la ideología, unos priorizan a alguno de ellos. Los aparatos son históricos, en ciertas sociedades surgen o predominan unos sobre los otros, convirtiéndose en dominantes.

Así, en el sistema capitalista, Althusser menciona que es la escuela el principal Aparato Ideológico del Estado, ya que además de ser regulada por el Estado, es obligatoria e incluso gratuita, de tal manera que se garantiza que una buena parte de los sujetos habrán pasado durante su vida por ella.

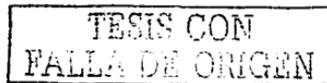
La escuela, según Althusser, prepara a los niños durante un buen número de años para desempeñar en la sociedad diferentes funciones; función de explotado con: "conciencia profesional", "moral", "cívica", "nacional" y apolítica altamente desarrollada; función de agentes de explotación (saber dirigir y hablar a los obreros: "las relaciones humanas"), de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer "sin rechistar" o saber manejar la demagogia retórica de los

dirigentes políticos), o los profesionales de la ideología (sabiendo tratar a las conciencias con respeto, es decir, con menosprecio, con chantaje con la demagogia oportuna, acomodándose a los acentos de la Moral, de la Virtud, de la trascendencia de la nación, etc.) (Althusser, L. 1977.: en Torres, 1991).

En la escuela, con metodologías pedagógicas se lleva a cabo la enseñanza de ciertos conocimientos y técnicas, utilizables en diferentes puestos de la producción. Al mismo tiempo se aprenden las reglas del "buen comportamiento". Así, se da la reproducción del orden establecido. En esta perspectiva, todos los recursos materiales, las rutinas y prácticas escolares contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad.

Desde la perspectiva de Giroux (:1997), Althusser ocupa una posición central en el papel del poder y la dominación, sin embargo ubica estas ideas en un marco de referencia reduccionista de poder y una visión unidimensional de la intervención del individuo. Su pensamiento es visto como una "caja negra" donde todo sigue una linealidad perfecta, donde no existen posibilidades de análisis para modificar los objetivos y contenidos de la educación.

2.2.3.3. La teoría de la reproducción cultural.



De los estudiosos que se han encargado de analizar las cuestiones culturales, Bourdieu ocupa un lugar predominante, pues desde una visión diversificada (Durkheim, Weber y Marx son fuentes aparentemente irreconciliables que en su obra aparecen con una gran coherencia), construye una serie de teorías que hoy son de lo más importante. El marxismo es en este sentido, una importante fuente, pero no el marxismo dogmático estructuralista, sino uno visto desde una óptica diferente, que enfatiza los procesos de consumo sobre los de producción, Dos son los problemas que este autor se plantea en peculiar dentro de su obra, a saber:

¿Cómo están estructuradas económica y simbólicamente la reproducción y la diferenciación social? y ¿cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder?

Respecto a la clásica concepción de la sociedad conformada por la estructura y la superestructura, Bourdieu la sustituye por su teoría de los campos, que consiste en un complejo entramado de relaciones constituido por los agentes diversos que participan de variadas formas en un aspecto específico que tiene una relativa independencia del resto de la sociedad; así por ejemplo, estudia el campo cultural como aquel que incluye artistas, editores, marchantes, críticos, público y otros que en el proceso de consumo, circulación y producción participan en diferentes niveles y relativamente de manera autónoma respecto al mercado por ejemplo de la producción agraria o industrial. Al respecto podemos ejemplificar con el campo de la investigación educativa en México, la cual está conformada por los investigadores de diferentes instituciones, donde cada una constituye todo un subcampo, como el CESU, el DIE, ANUIES Y otros más que luchan, como dice Bourdieu por imponer su capital cultural o por arrebatárselo a quienes lo detentan. El campo cultural está pues conformado por dos elementos, el capital cultural común, que en este caso es la investigación educativa legitimada y en segundo lugar, por una lucha de apropiación. Los editores de revistas, de libros, consumidores de investigaciones, lectores profesores y alumnos, así como los aspirantes a investigadores, además de los ya consolidados y legitimados estudiosos de la educación pertenecientes a diferentes instituciones, conforman, entre otros a este campo, en el cual ingresar, implica una lucha constante, ya sea a nivel individual o grupal.

Se afirma también que Bourdieu para analizar los modos de producción y consumo cultural, divide los gustos en legítimo, el medio y el popular y dice García Canclini (en Bourdieu.1990) que "del mismo modo que las divisiones del proceso educativo, las del campo artístico consagran, reproducen y disimulan la separación entre los grupos sociales" (24). Así, el burgués, más escolarizado, con experiencias más diversificadas y con una tradición cultural específica, posee

significados culturales diferentes a los que los demás no aspiran. Comprender estos espacios requiere tener los códigos, un entrenamiento intelectual y sensible y esto, según Bourdieu, aumenta en posibilidades con el capital económico y por ende el escolar; esto, "crea la ilusión de que las desigualdades sociales no se deben a lo que se tiene, sino a lo que se es" (25)

En cuanto a la estética de los sectores intermedios, esta constituida por dos maneras: la industria cultural y la fotografía, de las cuáles hace un interesante análisis, donde las películas, discos y obras menores de los artistas mayores conforman a la vez que la ruptura de la cotidianeidad ("vacaciones, viajes, fiestas, etc.) plasmada en una foto, la manera de reflejar lo que es importante para este sector. Con relación a la estética popular, afirma que se rige por "el pragmatismo y su funcionalismo", ya que su pobreza les obliga a seleccionar solo lo necesario. lo que los lleva a creer con resignación que no poseen lo de los demás por falta de conocimientos (escolarización). La idea en esta clase es la de lograr el mayor efecto al menor costo. En resumen, "las clases revelan a los sujetos como clasificadores clasificados por sus clasificaciones" (P. 35) En este sentido es como nos habla del *habitus* como un proceso por medio del cual se interiorizan en los individuos las prácticas y discursos culturales que además deben concordar en cuanto a sus estructuras objetivas. Para Bourdieu, el *habitus* es la expresión de la manera en que los grupos sociales se van reproduciendo constantemente, lo cual le crea la crítica de que no explica la manera en que ocurren cambios en el interior de estos.

Canclini afirma que la obra de Bourdieu ha evolucionado recientemente de los estudios de la reproducción social, posteriormente sobre la diferenciación de clases y finalmente desembocan en la teoría del poder simbólico. En esta última, plantea que la cultura implica una violencia simbólica, afirmando al respecto que toda comunicación implica el uso del poder, analiza para esto las formas de apoderamiento del capital cultural entre los escritores o investigadores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Es por medio de estas categorías como Pierre Bourdieu desarrolla la idea de que la escuela es una de las instituciones donde se reproduce culturalmente a la sociedad por medio de la violencia simbólica y el arbitrario cultural, pues como afirma Torres (1991), las pretensiones de esta teoría son la de comprender y dar respuesta a tres interrogantes:

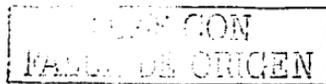
1. ¿Cómo la educación garantiza que algunos grupos puedan mantener su posición dominante.?
2. ¿Por qué solo ciertos grupos pueden definir cuál es la cultura dominante y por tanto legítima?
3. ¿A través de que mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres contenidos y valores obtiene un fuerte grado de consenso y por consiguiente de legitimación y de esta manera, condiciona decisivamente los procesos de socialización, en especial de las generaciones más jóvenes" (89)?

De estas interrogantes se desprenden una serie de conclusiones derivadas de estudios que amparados en estas categorías y esta teoría demuestran como el acceso al capital cultural dominante se convierte en un problema que impide el acceso a los códigos legítimos del conocimiento escolar y las tradiciones, normas y valores que la clase dominante impone por medio de la violencia simbólica en la escuela y en otras instituciones, de tal manera que se revela este como uno de los principales factores que explican el fracaso escolar por grupos que están poco o nada familiarizados con este arbitrario cultural.

Afirma Torres (1991) al respecto que con esta teoría "... seguimos ante un modelo de socialización cuyo énfasis mayor, al igual que en los anteriores, se pone en descubrir los mecanismos mediante los cuáles se lleva a término la reproducción. Solo que ahora la clave gira alrededor de la cultura que se define como legítima y del tipo de hábitos que se pretenden que las distintas alumnas y alumnos deben construir en su permanencia en las instituciones de enseñanza" (98) El problema de esta concepción es que se niega la lucha que existe en el interior de estas

instituciones al igual que en el exterior y que al obviarse, se supone que la reproducción transcurre sin conflictos ni problema alguno, por lo cual, la resistencia es negada y el cambio y la producción de la cultura también. Al respecto Giroux (1997) argumenta que además de lo anterior "... nociones como lucha, diversidad e intervención humana se pierden en una perspectiva reduccionista de la naturaleza humana y de la historia" (123), al concebir al humano como un ser social determinado a priori por las instituciones y grupos en los que se desarrolla y que responden a los intereses de las clases dominantes; una visión fatalista y pesimista de la realidad donde la subjetividad tiene poco lugar y donde la lucha y las conductas de oposición a la cultura establecida no son más que mecanismos de creación y reafirmación de una cultura contrahegemónica, que es lo que los teóricos de la resistencia consideran como fundamental.

2.2.3.4. La teoría de la resistencia.



Según Giroux (1997), esta teoría retorna el trabajo de la escuela de Frankfurt, que desarrolló un discurso de la transformación y emancipación social sin dogmatismos y se caracteriza de la siguiente forma:

- Trata de penetrar en las apariencias, exponiendo las relaciones sociales que toman el estado de objetos y cosas.
- Destacan las relaciones de dominación y subordinación.
- Rompe con la racionalidad técnica y todas las que subordinan la conciencia y acción humana a los imperativos de leyes universales.
- Se opone a las teorías de la armonía social.
- La crítica es una característica constitutiva de lucha por la propia emancipación y cambio social.
- La contradicción puede desarrollar el comportamiento social entre lo que es y debería ser.

- Las bases del pensamiento y la acción se deben apoyar en la compasión (Marcuse) y en nuestro sentido de sufrimiento del otro (Habermas),
- Suministra revelaciones para el estudio de las relaciones entre teoría y sociedad.
- Desarrollara un marco de referencia dialéctico que permite entender las mediaciones de las instituciones y actividades cotidianas con la lógica y fuerzas dominantes.
- Rechaza las posturas ortodoxas del marxismo. "

A pesar de las diferentes posturas entre los integrantes del instituto, comparten las características señaladas. Por supuesto que es diferente la orientación del marxismo clásico que el de la corriente crítica, pues la primera se preocupaba más por el cambio en la estructura económica y sus estudios y propuestas iban encaminadas a ello, no así con la escuela de Frankfurt que orienta sus investigaciones a los aspectos superestructurales donde percibían más peligrosamente los efectos del dominio de esta racionalidad técnica positivista.

Enfocándonos más directamente en la teoría de la resistencia, debemos reafirmar que ésta se nutre básicamente de las aportaciones de Horkheimer., Adorno y Marcuse y más recientemente Habermas entre otros. Horkheimer aportó la naturaleza de la forma de cuestionamiento social: planteó la interconexión entre vida económica y sociedad, desarrollo físico del individuo y las transformaciones culturales, ciencia, arte y religión, además legislación, ética, moda, opinión publica, deportes, diversión, estilos de vida, etc., junto con Adorno, criticaron la fe en la racionalidad de la ilustración, acerca de rescatar al mundo de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento.

Adorno, Horkheimer y Marcuse, en contraste con Marx, consideraban que el proceso de racionalización penetró en todos los aspectos de la vida cotidiana, por los medios de comunicación, escuela y trabajo. Por su parte Marcuse, pensaba que la razón contenía un elemento crítico y que era capaz de reconstituir la

historia, en este sentido la razón era la más alta potencialidad del hombre y de la existencia.

Particularmente son Horkheimer, Adorno y Marcuse quienes muestran en esta escuela una seria preocupación por los problemas de dominación que la racionalidad instrumental derivada de la modernidad y su paradigma, el positivismo, está teniendo en la sociedad contemporánea, ya que las ideas del positivismo, permean los actos más cotidianos a través de su racionalidad técnica. Como afirma Giroux (1997): "... dos aspectos fundamentales de la escuela de Frankfurt. Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconsciencia de la razón que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social" (32) Esta crítica a la racionalidad técnica encuentra una salida en la racionalidad emancipatoria que está fundamentada en los principios de acción y crítica, a lo que es restrictivo, opresor y a la vez fomenta la acción para resolver los problemas a favor del bienestar colectivo "la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autoreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras" (Giroux:1997:241).

Esta idea emancipatoria es reafirmada por Habermas en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, en donde encuentra que el emancipatorio es el interés más legítimo, ya que considera que los sujetos son seres racionales, cuando menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo. Para Habermas la emancipación significa: "independencia de todo lo que está

fuera del individuo" (Grundy:1991 :35) y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, Habermas identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. Por supuesto, la libertad del individuo no está ajena a los demás de allí que la emancipación este en esta concepción, ligada a los conceptos de justicia e igualdad. Ahora bien, la emancipación de acuerdo a Habermas implica un proceso de auto reflexión que es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprende por sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa."(Grundy:1991 :35).

Así, mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: "un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana." (Grundy:1991:39)

Retomando la teoría neomarxista con estudios etnográficos, Giroux trata de aclarar las dinámicas de acomodación y resistencia. Se trata de analizar como las estructuras socioeconómicas de la sociedad dominante a través de las mediaciones de clase y cultura dan forma a las experiencias antagónicas vividas por los .estudiantes donde el curriculum no solo sirve para las relaciones de dominación, sino también a intereses que hablan de las posibilidades emancipatorias. Intenta vincular las estructuras sociales con la intervención humana para explorar su interacción dialéctica.

La teoría de la resistencia implementa un servicio teórico al reinsertar el trabajo empírico al marco de la teoría crítica y demuestra que los mecanismos de

reproducción social y cultural están incompletos y siempre enfrentados con elementos de oposición percibidos parcialmente. Más que reflejo de la hegemonía y derrota de los subordinados, reproduce relaciones sociales antagónicas.

Según Giroux (1997) "La cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante (lenguaje, gusto y modales). Es vista como sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre conducta y circunstancias sociales.

Central dentro de esta teoría es la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistema de significado que constituyen el campo cultural del oprimido, lo cual permite analizar qué elementos contrahegemónicos tienen esos campos y como se incorporan dentro de la cultura dominante.

Se argumenta que las escuelas son sitios sociales que no reflejan la sociedad total y que solo tienen relación particular con ella. Son espacios donde la cultura dominante es enfrentada y desafiada. Sin embargo, no todas las conductas de oposición son resistencias.

Las conductas de oposición, así como las subjetividades son producidas en medio de discursos y valores contradictorios. Así, la lógica de la resistencia se vincula con intereses específicos de género, clase o raza, es un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y conlleva a una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición hacia una lógica de la moral y de la política.

En fin, sin negar que las escuelas funcionen como agentes de dominación, Giroux expone a la escuela como un espacio de conflicto y mediación y contestación, donde el oprimido se opone a un determinismo irremediable y que pueden constituir las imágenes efímeras de la libertad. Es decir, existen resistencias, que constituyen una categoría teórica, política e ideológica, de naturaleza dialéctica que permite una interpretación del comportamiento de oposición rechazando las

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

explicaciones del racionalismo técnico acerca del fracaso escolar y las conductas de oposición.

Para McLaren (1994), la escuela es vista como una forma de política cultural, donde se introduce o prepara al individuo para una vida social que siempre esta determinada por las clases dominantes que imponen su visión del mundo en la elaboración del currículum. Así, los planes y programas pueden interpretarse según la teoría del interés hacia el conocimiento que ya Habermas habria planteado, donde se distinguen el interés técnico, práctico y emancipatorio. Así, el interés de la clase dominante es el de imponer una racionalidad científico naturalista, positivista como arriba se mencionó ya, esto lleva a elaborar curricula bajo esta idea que hace aparecer a la escuela y lo que ocurre en ella como algo neutral, aséptico, ya que la ciencia se concibe de la misma manera y la escuela es el lugar donde se enseña de manera "científica" dicha racionalidad y conocimientos. La postura critica politiza la noción de conocimiento, y que "por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar en sus planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener imágenes efímeras de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión" (Giroux: 1997:61), así mientras los sectores dominantes se preocupan por hacer aparecer al conocimiento científico como neutral y aséptico, cuando en realidad se emplea con intenciones políticas bien definidas de reproducción social a través de la imposición de una racionalidad, los teóricos radicales se preocupan por desvelar el carácter político de este y el uso ideológico que se le esta dando. así como por dotar al conocimiento de un verdadero interés popular, emancipatorio y no meramente técnico.

Al respecto reitera McLaren (1994:220) "Los programas escolares dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción

TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN

ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos".

En este contexto, algunas categorías centrales en esta teoría son las de reproducción social, resistencia, currículum oculto y emancipación, en efecto, esta visión se preocupa por conocer la forma en que las sociedades se reproducen intergeneracionalmente para poder permanecer sin cambios sustanciales. Desde las visiones mecánicas y francamente pesimistas de Althusser, Bowles y Gintis y sus teorías de los aparatos ideológicos y represivos del Estado y la teoría de la correspondencia respectivamente pasando por los estudios de Bourdieu sobre la reproducción cultural a través de una violencia simbólica, hasta llegar a las investigaciones de Apple y Giroux entre otros que promueven una visión de este fenómeno más esperanzadora en tanto que incluyen el fenómeno de la resistencia como la opción por la cual la lucha de clases se inserta en la imposición y la pretensión reproductivista de las instituciones sociales dominantes, en particular la escuela. En efecto, en este proceso de búsqueda de la dominación y reproducción que tanto preocupa a la teoría crítica en tanto que el hombre pierde su autonomía y libertad, se genera al interior de los procesos escolarizados, no necesariamente educativos, e incluye una serie de actitudes que docentes y alumnos reflejan en actos que van en contra de las imposiciones culturales de la institución y por ende de la clase hegemónica, así, respecto a los alumnos, McLaren (1994) , afirma que "los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porqué, para la mayor parte, está *deslibidinizada* (niega el erotismo) y esta influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado. La resistencia a la instrucción escolar representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de que se borren sus identidades callejeras. Resistir significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado corporativo..."(230). Debemos aclarar aquí con Giroux (1997), que la resistencia ocurre siempre y cuando los actos se realicen con una intención

contrahegemónica, esto es, "siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general" (141).

Para McLaren (1995), la resistencia se refiere a "... un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y vivido y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular" (157)

Para este autor, la resistencia es un acto organizado en los estudiantes de clase dominante, pero no así para los hijos de desposeídos que se oponen de manera informal, torpe e inconsciente, pues enfrentan no solo a las reglas y preceptos formales de la institución, sino a la cultura dominante que se transmite en el salón y que se opone a la de las calles, "... la bufonería, la obscenidad, la toma de pelo, el alboroto, la disputa abierta, la pelea ocasional, una plétora de murmuraciones antim maestro... la interrupción de una lección con observaciones bruscas, la censura constante a la regla en el salón de clase, las demandas no negociables, sabotear la lecciones mofándose del maestro, las peleas incesantes, el sarcasmo indiferente, el involucrarse en conversaciones con los compañeros ignorando a los maestros, las obscenidades con una inventiva impresionante y la intransigencia general, características de la "esquina" que amenazan con hacer polvo a los códigos de urbanidad establecidos en el salón de clase" (McLaren, 1995.159)

Además de las anteriores este mismo autor reconoce en los gestos de los estudiantes símbolos de resistencia, gestos tales como el coraje, el miedo y el rechazo, las posturas corporales también reflejan esta situación, el acostarse prácticamente en la banca del salón, golpear a alguien en plena clase, recargarse en el escritorio, hablar en voz alta, no hablar y quedarse dormido, usar ropa no permitida, obedecer al maestro lentamente, no cumplir con las actividades, fingir atención y trabajo, etc. Son otras tantas maneras de resistirse a las normas y valores que la escuela intenta transmitir a los alumnos y por medio de las cuáles ellos reafirman su percepción de la vida y de su cultura propia de clase, género o etnia, según sea el caso.

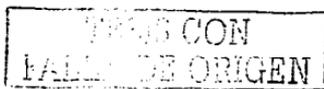
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Mclaren en esta teoría pone en cuestionamiento la unidad de la cultura nacional y propone un nuevo imaginario pedagógico en donde el interés crítico sea el que se debe procurar. Este autor para ello, parte de que las relaciones educativas están entrelazadas en relaciones de poder, interesándose especialmente por los rituales que conllevan a actitudes de conformismo, pero a la vez se interesa por lo que denomina contrarrituales que son enunciados capaces de poner en crisis los valores opresores dominantes.

Sugiere una concepción renovada de cultura en la cual los maestros se auxilien para tomar conciencia de su labor y su lugar en las estructuras de poder y privilegio, identificando en esto los mecanismos de dominación de los que son objetos y no sujetos, en este sentido la pedagogía crítica apela a la historia para descubrir con ella los pedazos dispersos de los discursos acallados, para que brote lo indecible así, "...la reflexión es un arma política y la deconstrucción una posición de lucha" (1993, 17)

Y es que en la escuela se ponen de manifiesto las desigualdades de poder y privilegio respecto a la adquisición y distribución de conocimientos y de las prácticas institucionales que las sustentan, siendo una prolongación de las condiciones dominantes en la sociedad en su conjunto, de ahí que la teoría crítica proporcione un lenguaje de oposición a estas prácticas hegemónicas e inequitativas en la búsqueda de la justicia y democracia en las interacciones sociales.

De alguna manera, estos deseos son visualizados en las prácticas contrahegemónicas de los estudiantes en sus actitudes de inconformidad, en la lucha por su identidad callejera, con las cuales expresan su malestar a la cultura dominante y manifiestan su postura. las resistencias son una categoría que permite interpretar estas injusticias, estas imposiciones impugnadas y esta lucha entre los diversos sectores sociales que se trasladan a la escuela.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 3.
METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN.**

3.1. Premisas epistemológicas.

Para iniciar un estudio, el investigador debe tratar de solucionar el problema del conocimiento para así comprometerse con una postura epistemológica, pues no puede estar al margen de las corrientes teórico-filosóficas en una implementación consciente y comprometida de una determinada metodología; ante estas circunstancias, los investigadores de lo social siempre han tenido necesidad de enmarcar sus trabajos dentro de tradiciones teórico metodológicas, lo que trae como consecuencia una diversidad de perspectivas, enfoques o paradigmas, según sea el autor que lo trate. En este sentido, se ha clasificado de manera general la existencia de dos grandes paradigmas investigativos (usando el término acuñado por Kuhn, que parece ser uno de los mas socorridos), el denominado paradigma galileano-cuantitativo-positivista y el aristotélico-cualitativo-hermenéutico.

De acuerdo a Mardones (1991), la tradición galileana "no es tanto metafísica y finalista, cuanto funcional y mecanicista. Los nuevos ojos de la ciencia moderna están transidos de ansias de poder y control de la naturaleza. El centro no es ya el mundo, sino el hombre. Por esta razón su mirada cosifica, reduce al objeto para sus necesidades y utilidades, a la naturaleza" (18) En cambio, la tradición cualitativa pretende la comprensión de los actos humanos, haciendo énfasis en los significados que se les dan a los mismos, su pretensión no es explicar, ni controlar, sino la interpretación que en determinados autores (escuela de Frankfurt) se convierte en un paso para la emancipación.

Muchos autores se han dado a la tarea de describir sus características intentando casi siempre oponerlos unos a otros, así se mencionan rasgos predominantes que uno tiene y el otro no, la explicación vs. la comprensión, la generalización vs. La particularización, el usos de la comprobación vs. La validación, etc. El debate ha sido llevado al extremo de presentar ambas tradiciones como irreconciliables.

Para Dávila (en Delgado: 1999) El debate entre el paradigma cuantitativo y cualitativo no es más que uno de los tantos que en las ciencias sociales ocurren;

en función de ello el autor se propone realizar un análisis de la naturaleza de tal situación, enfatizando en primer término la radicalización de tal debate. Para ello, hace un análisis de los principales problemas de asumir la defensa de uno u otro paradigma:

- Enumerar no es cifrar ni medir.
- Los datos no se consignan en números o palabras, pues están en función del proceso o juegos del lenguaje.
- Los números nada son sin palabras.

En efecto, los números deben interpretarse con el lenguaje y este es en realidad polémico y subjetivo, lo cual deja de lado toda posibilidad de neutralidad y objetividad pretendida en el enfoque cuantitativo, pero también desvela la debilidad del cualitativo, pues su esencia es la subjetividad.

De todas maneras, ambos enfoques (el cuantitativista por seguir siendo hegemónico, pero cuestionado; y el cualitativista por aparecer como el triunfante de la actualidad, pero con rasgos muy cuestionables, incluyendo la manera de procesar la información que cada vez es mas parecida a los procedimientos del cuantitativismo) muestran en la realidad en la investigación social, graves deficiencias en cuanto a niveles de adecuación, pertinencia, validez y relevancia. Por ello, el autor propone que debe existir entre ambos, una complementariedad que se basa más que en sus fortalezas, en sus debilidades, en sus deficiencias, ya que si los fenómenos sociales son multidimensionales, el investigador de manera crítica y vigilante, debe elegir o seleccionar los métodos y técnicas mas adecuadas para cada una de ellas. En este mismo sentido, se afirma que en tanto que la realidad es multidimensional, hay necesidad de conocerla de diversas maneras, es decir hay un pluralismo cognitivo, que plantea la necesidad de un pluralismo metodológico.

Por otro lado, si consideramos exclusivamente la posibilidad de trabajar con un solo paradigma, nos arriesgamos a dejar de lado posibilidades que den cuenta de manera más certera de los fenómenos a estudiar, ya que las limitaciones que cada uno de ellos tiene hacen obvia esta afirmación, pero además, nos encontramos

con una gran variedad de métodos en cada uno de ellos de tal forma que se hace difícil la elección de uno entre tantos que propicie un acercamiento adecuado al objeto en cuestión, incluso sus descripciones son vagas y se prestan a confusiones al grado de que se distinguen diferentes categorías de métodos, si por ejemplo Patton (en Delgado: 1999) identifica diez perspectivas teóricas-metodológicas de la investigación cualitativa: Etnografía, fenomenología, heurística, etnometodología, interaccionismo simbólico, psicología ecológica, teoría de sistemas, teoría del caos, hermenéutica, perspectivas "con orientación" (marxistas, feministas, freudiana, etc.).

Por otro lado Rodríguez (1998) hace mención de la dificultad de establecer criterios únicos para definir cuáles son los métodos cualitativos de investigación, ya que existe en primera instancia una gran cantidad de métodos; en segunda, cada disciplina deja huella en torno a su propia metodología y finalmente el significado de método puede llegar a confundirse con el de técnicas, enfoques o procedimientos. Aún así, según los tipos de cuestiones de investigación, el método, las fuentes, las técnicas o instrumentos de información, otras fuentes de datos y sus principales referencias, Rodríguez clasifica a los siguientes métodos cualitativos: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación-acción y biografía.

Hemos hablado de los métodos con enfoque cualitativo porque esta investigación se encuentra orientada básicamente por una de sus características primordiales que estos y otros autores enfatizan constantemente en sus obras: su corte interpretativo de los significados sociales. Por ello el trabajo pretende ubicarse en una postura epistémico dialéctica que se opone al positivismo, pues no admite una observación controlada de fenómenos concretos, donde lo objetivo solo es describir, explicar, predecir y controlar; mas bien se trata de analizar y comprender realidades incontrolables y no corroborables empíricamente, sobre todo cuando se trata de fenómenos sociales. En efecto, lo fundamental de el paradigma interpretativo es la necesidad de dar cuenta de la subjetividad del objeto de estudio, de encontrar y comprender los sentidos de sus actos y así interpretarlos. La interpretación busca aprehender el sentido de las acciones que despliegan los

actores y en este sentido difiere de otras formas de conocimiento que pretenden entender, explicar causalmente los fenómenos para posteriormente poder controlarlos o transformarlos.

3.3. El objeto y la elección del método.

En efecto, en congruencia con lo anteriormente mencionado, esta forma de investigación se caracteriza por la búsqueda de significados y sentidos a los hechos humanos, a través de la comprensión a los mismos y la descripción profunda y detallada; lo cual se contrapone a los deseos explicativos, de control y dominio que pretende lograr el paradigma cuantitativo. Aquí no pretendemos llegar a ninguna explicación que sea determinante ni mucho menos capaz de ser generalizada, ya que se parte de cierto contexto muy específico que difícilmente se podrá encontrar de manera pura en otros espacios, además de que, la cantidad de sujetos indagados será mínima como para poder ser considerada una muestra, pero a cambio, serán estudiados de manera más detallada, intentando llegar a las intenciones de los hechos cotidianos que los estudiantes de la preparatoria oficial 97 asumen con relación a la disciplina impuesta en la escuela, lo cual se ha observado, es un fenómeno interesante en la medida en que esta disciplina es de diversas maneras resistida o en ocasiones acomodada de acuerdo a las necesidades del alumnado.

De acuerdo con la explicación elaborada anteriormente en torno a las polémicas entre los distintos paradigmas investigativos existentes, y a la necesidad de que el método responda a las exigencias y necesidades del objeto de estudio, es como se ha optado por utilizar el método etnográfico interpretativo, toda vez que el análisis de las resistencias escolares de los estudiantes, se convierten en un objeto de estudio de prácticas que eventualmente pueden ser concebidos como reflejos de culturas propias de los mismos, que se desarrollan de manera cotidiana en espacios contextualizados bien definidos por los ambientes institucionales. Dar cuenta de las prácticas, describirlas y posteriormente llegar a una interpretación en la que llegar a los sentidos y significados de los alumnos en estas prácticas, es

llegar a la subjetividad de los mismos, cuestión que implica dar la palabra al otro, al que se ignora y que se evita considerar usualmente en las decisiones. En efecto, como Hargreaves, McLaren y Giroux consideran en sus diversas obras, los estudiantes en casi todas las escuelas están condenados a ser lo más bajo en la escala de poder, pues son violentados sus deseos y sus mismos derechos se manipulan en función de los intereses estandarizantes y de control de la escuela; en el caso de la preparatoria oficial 97, los estudiantes son sometidos a un reglamento en el cual se les obliga a portar un uniforme, a no traer el cabello suelto o peinados estrafalarios, así como a no maquillarse, no salir de la escuela, etc. pero los estudiantes buscan mecanismos de vivir su subjetividad en la escuela misma al escaparse de la escuela, de la clase y romper las normas con las que está en desacuerdo, de esta manera resulta importante analizar en su contexto natural los comportamientos de estos alumnos, tan llenos de significados, por lo cual la etnografía interpretativa es el método que mejor se adapta a estos propósitos.

Cabe aclarar al respecto que con referencia al marco teórico que se incluirá, sirve para orientar la investigación sin forzarnos de ninguna manera a llegar a la comprobación de ciertas hipótesis o conocimientos previos. Por otro lado, Desmet considera al igual que otros autores, que en metodología, se debe buscar combinar los procedimientos de ambas corrientes y no separarlas tajantemente, lo cual en cierto sentido aquí se intenta realizar con la incorporación de un marco teórico que sirva de marco interpretativo de una realidad compleja como lo es el caso de la preparatoria 97

En este sentido, dados estas intenciones, esta investigación se adapta a las aulas y colegios, en donde el trabajo etnográfico trata de descubrir lo que ahí ocurre, considerando lo siguiente:

- Intentar dejar a un lado las preconcepciones o estereotipos sobre, lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Intentar convertir en extraño lo que es familiar. Darse cuenta que el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas; lo común es lo extraordinario.
- Asumir que para comprender, deben observarse las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto, (aula, escuela, comunidad), o sea, explorar el carácter de ese contexto.
- Utilizar el conocimiento que uno tenga de la teoría social para guiar e informar de las propias observaciones.

Para Geertz (1993) el trabajo etnográfico implica el desentrañamiento de las estructuras significantes determinando su campo social y alcance, esto es lo que denomina como descripción densa, siendo la ligera aquella que se encarga de hacer una elemental descripción de las prácticas, usos o costumbres, sin llegar a la interpretación de las mismas. Esta interpretación, el etnógrafo la hace todo el tiempo, aún en una observación o entrevista, en la recopilación de datos o selección de informantes; "lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando esta entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuáles están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuáles el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después" (p 24).

Geertz advierte que la interpretación antropológica es de segundo y hasta de tercer nivel, pues la de primero es la del actor mismo por sus propias palabras, el antropólogo se hace cargo de construir ficciones (construcciones, algo hecho, formado en el sentido literal del termino), que no necesariamente son falsas, sino simplemente interpretaciones de hechos "... inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada" (P.31). Así el etnógrafo escribe el pensamiento, el contenido, la intención del hablar y no el hecho como tal, de

esta manera trasciende con su escritura lo meramente aparental; para ello, conjetura significaciones partiendo de las mejores conjeturas e informes.

La descripción etnográfica entonces presenta para él tres rasgos:

- Es interpretativa.
- Lo que interpreta es el flujo del discurso social y;
- La interpretación consiste en tratar de rescatar "lo dicho" del hecho anecdótico en que ocurre, para fijarlo en términos de consulta teórica.

El antropólogo analiza sus objetos de estudio en un contexto específico, no vive en él, solo lo estudia, el lugar de estudio no es el objeto de estudio, sin pretender en absoluto generalizar sus descubrimientos, aún cuando ellos contribuyen a la comprensión del mundo macrosocial.

En cuanto al uso de la teoría en la etnografía, se dice que un vicio de los enfoques interpretativos es la resistencia a la articulación conceptual, escapando a las evaluaciones de la teoría generada; además, el etnógrafo, ve limitada su posibilidad de creación teórica en la medida en que la descripción densa de los hechos está contextualizada y por tanto permanece obligatoriamente ligada a las circunstancias espacio temporales en la que ocurre. Por otro lado, dice Geertz, todo estudio etnográfico es siempre novedoso, ya que aún cuando sea de un tema ya revisado, no se consideran los enunciados de este, en este sentido la teoría creada sería inútil, pero en realidad, la teoría sirve como guía conceptual, metodológica y paradigmática que permite llegar al nuevo objeto de estudio con algunas herramientas que de no ser útiles se desecharán eventualmente. Aunque el conocimiento antropológico es contextual, aspira a formar conclusiones más o menos globales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva.

El análisis etnográfico es intrínsecamente incompleto, afirma el autor, además es difícilmente objetivo, pero eso no implica que por saber que en estos asuntos la objetividad es discutible y difícil de lograr, se de rienda suelta a lo afectivo, pues como decía Solow, " es lo mismo que decir que, como es imposible un ambiente perfectamente aséptico, bien podrían practicarse operaciones quirúrgicas en una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cloaca" (P. 39); en realidad tratar de interpretar lo más fielmente posible las intenciones de los sujetos, apegándose a sus discursos y cultura propia, es una aspiración en este tipo de estudio. Podemos afirmar en consonancia con lo anterior que de acuerdo a nuestro objeto de estudio, se intentará acceder a una descripción densa que de cuenta de los significados y sentidos que los estudiantes de la preparatoria oficial 97 asignan a las eventuales conductas de resistencia o acomodación que sostienen en los diversos espacios de la escuela.

Rodríguez (1998), Con relación a la etnografía, advierte de la controversia existente en torno a sus características, ya que existen múltiples interpretaciones de este método, desde el punto de vista del autor, afirma que este es el método por el cual se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, siendo entonces la preocupación central del etnógrafo, el estudio de la cultura. Atkinson y Hammersley (1994), mencionan cuatro características de este método:

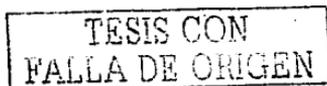
- Antes que trabajar con hipótesis sobre un fenómeno, se prefiere trabajar directamente en su exploración.
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados.
- Se investigan pocos casos.
- El análisis de datos se centra en la interpretación de los significados y funciones de las acciones humanas.

Una característica del trabajo etnográfico es el de trabajar directamente con los fenómenos, estar ahí, esto es la observación directa; otra característica es la de pasar suficiente tiempo en este escenario hasta ver que los implicados actúan naturalmente, nadie sabe cuánto tiempo; debe de trabajarse con un gran volumen de datos en cuarto lugar, se puede usar la cuantificación cuando sea pertinente, es un estudio holístico selectivo y contextualizador; debe hacerse explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes, el investigador etnográfico no debe predeterminar las respuestas de sus informantes; debe usar técnicas e instrumentos derivados de las necesidades propias de los informantes y el contexto y en último lugar, la triangulación metodológica o de informantes constituye un importante elemento para la validación sus datos. Al respecto cabe

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mencionar que en todo momento se considera la posibilidad de que el análisis resultante de este trabajo sea lo mas holístico y válido posible, pues se consideran para su interpretación elementos como el contexto regional, institucional y familiar de los alumnos que han fungido como informantes, por lo cual se pretende acceder a una información e interpretación adecuada y acercada a la realidad.

En suma, el método etnográfico resulta ser apropiado para estudiar grupos pequeños o segmentos relativamente desconocidos de la sociedad, en condiciones ambientales bien delimitados y pretende describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las conductas, creencias y prácticas educativas y sociales desde la propia visión de los participantes, que son investigados en medios ambientales bien delimitados. El caso de los estudiantes de la preparatoria oficial 97 es en este sentido prototípico y adecuado para este método.



3.4. Categorías previas de análisis.

Las categorías de análisis provisionales se han construido en función de la observación que he tenido como participante del proceso escolar en el contexto elegido para el estudio y el enfoque teórico metodológico que se le ha dado a la investigación, en la que es poco usual partir de la creación de categorías, e indicadores que se deriven o den cuenta de un cuerpo de hipótesis, pues se parte de la idea de que la realidad social es difícil de aprehender con los métodos positivistas caracterizados por una metodología hipotético deductiva que rigidiza las explicaciones. Por el contrario, se cree que "... son los objetivos los que marcan el proceso de la investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino constreñir el propio análisis. El mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación..." (Delgado: 1998: 77). En este sentido, la elaboración de categorías en este tipo de estudios es más bien un paso derivado de la investigación de campo, que previo a él; sin embargo de manera

provisional, sustentándonos en los conceptos y categorías creadas e indagadas por los teóricos de la resistencia y particularmente Henry Giroux y Peter McLaren, es que se consideran los referentes que se mencionarán a continuación no sin antes reiterar que, de ninguna manera deben seguirse y comprobarse forzosamente, pues si no incurriríamos en el método hipotético deductivo que se ha cuestionado desde las posiciones interpretativas de la realidad. Así pues, solo han sido guías que permitieron inicialmente elaborar los instrumentos para la investigación de campo, los cuáles siempre estuvieron abiertos a la posibilidad de flexibilizarlos y corregirlos en tanto la realidad lo ameritó. Dichos referentes iniciales fueron:

- Condiciones familiares de existencia.
 - Situación socioeconómica.
 - Escolaridad de los padres.
 - Clima afectivo familiar.
 - Expectativas de los padres hacia la escuela.

- Visión ocupacional del alumno hacia la escuela.
 - Expectativas laborales y ocupacionales.
 - Expectativas escolares.
 - Sentidos de vida hacia el futuro.

- Institucionalización en la escuela y negación del deseo del alumno.
 - Normas de disciplina en actividades de desempeño académico áulico.
 - Imposición de tareas extra clase.
 - Imposición de mecanismos de evaluación.
 - Actividades de enseñanza y aprendizaje.
 - Imposición de normas de comportamiento en el aula.
 - No desafiar al docente.
 - Permanecer en su lugar.
 - Guardar silencio.

TESIS COL.
 FALLA DE ORIGEN

- No agredir.
 - Mostrar atención.
 - No consumir alimentos.
 - No maquillarse.
 - No tirar basura.
 - No maltratar mobiliario.
 - Sentarse correctamente
- Imposición de normas extra-áulicas.
- Ceremonias cívicas.
 - Saludar a la bandera.
 - Guardar silencio.
 - Presentar posición firme.
 - Entonar himnos, etc.
 - Asistencia puntual y continua.
 - Control para entrar y salir de la escuela.
 - No abandonar el salón en horas de clase.
 - Prohibición de consumo de cigarros.
 - Horarios para esparcimiento y necesidades fisiológicas.
 - Uso de uniforme escolar.
 - Imposición de maneras de arreglo personal (cabello, aretes, peinados, etc.)
 - Cooperaciones económicas.
- Manifestaciones de resistencias de los alumnos.
- Comportamientos de oposición a las normas disciplinarias extra áulicas.
- Conductas en las ceremonias cívicas.
- Comer.
 - Platicar.
 - Mofarse.
 - Simular cantar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Muecas de disgusto.
 - Agresiones verbales y no verbales.
- Conductas en los tiempos de esparcimiento.
 - Conductas en cuanto a la puntualidad, asistencia y permanencia en la escuela.
 - Evasión de la vigilancia.
 - "Matar clase".
- Oposición a las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Conductas de sabotaje a las clases verbales y no verbales.
 - Bufonería.
 - Obscenidad
 - Tomaduras de pelo.
 - Alboroto.
 - Disputa abierta o pelea ocasional.
 - Murmuraciones antimaestro
 - Interrupciones bruscas.
 - Protestas o censura a las reglas.
 - Demandas no negociables.
 - Mofa al maestro
 - Sarcasmo indiferente.
 - Conversación con compañeros, ignorando al maestro.
 - Intransigencia general.
 - Desafío.
 - Simulaciones de halago al maestro.
 - Dormirse en clase.
 - Funciones corporales naturales (flatulencias o eructos).
- Uso del tiempo escolar.
- Uso en las clases.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Pedir permiso para ir al baño, comprar comida o útiles escolares o sacar copias.
 - Solicitar salir pos sentirse enfermos.
 - Salir para hacer trámites burocráticos.
 - Platicar o pensar en otras cosas, dibujar, picar y rayar la banca o distraer a otros compañeros, etc.
- Uso fuera del salón. (Cancha, baños, tienda escolar y lugares apartados de la vigilancia).
- Comer.
 - Comprar.
 - Convivir con su pareja.
 - Pintar paredes y cristales cancha, baños, tienda escolar y lugares apartados de la vigilancia.
- Manifestaciones colectivas de inconformidad.
- Graffiti.
 - Interrupción de la corriente eléctrica.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

3.5. Técnicas e instrumentos para la recopilación de información.

El objeto de estudio, el enfoque de la teoría de la resistencia ya descrito, así como las intenciones interpretativas de esta investigación, han llevado a la conclusión de que las mejores técnicas para obtener la información que de cuenta del objeto son en primera instancia, el análisis de documentos que incluirán en un primer momento los reportes de alumnos que se llevan a cabo cotidianamente en el servicio de orientación educativa de la institución en cuestión, ya que en estos podremos encontrar evidencias de los principales actos de oposición de los alumnos a la disciplina escolar, pero en virtud de que esto es insuficiente para dar cuenta de los significados y sentidos de estos actos, se empleará la entrevista que en general se define como una técnica en la que dos personas se relacionan

para que una obtenga de la otra información respecto a algún problema específico (Rodríguez, 1998; Bogdan y Taylor, 1996, Buendía, 1998; Van Dalen, 1984; Pick, 1984; Goetz y Lecompte, 1988).

Ahora bien, la elección de la entrevista obedece básicamente a la necesidad que el objeto de estudio plantea a la investigación, ya que el propósito de esta es la descripción e interpretación de las resistencias y estas solo pueden ser encontradas a través de los discursos. Rodríguez (1998), plantea en un cuadro donde cruza los objetivos de la investigación con los procedimientos y técnicas más adecuadas para ellos, que la entrevista no estructurada nos acerca a la posibilidad de conocer e interpretar lo que otros piensan (p.145), además de que permite encontrar la perspectiva de los participantes o protagonistas de la investigación con relación al problema. Hay que decir que esta entrevista tendrá como finalidad encontrar los sentidos y significados que los sujetos otorgan a los mecanismos de resistencia, pues como dice Bogdan y Taylor (1996), "El sello autenticador de las entrevistas cualitativas es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de sus informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo" (114) La entrevista elegida en este caso es la no estructurada o semiestructurada en la que se "...tiene una base semejante a la de los cuestionarios abiertos; pero a diferencia de estos, en las entrevistas libres el entrevistador no trabaja con preguntas ya estructuradas, sino que solo cuenta con una guía o formato que incluye los puntos principales acerca de los cuáles tiene que preguntar' (Pick, 1988. 68) De la misma manera se expresa Van Dalen (1984), quien otorga un carácter flexible a este tipo de entrevista, donde los participantes gozan de mayor libertad para formular preguntas y respuestas, existiendo siempre la posibilidad de adaptar las preguntas a las situaciones particulares de los informantes "... el investigador no se ve obligado a atenerse a las preguntas elaboradas previamente, sino que puede seguir pautas inesperadas, encauzar la investigación por canales más fructíferos surgidos de la propia conversación y modificar la

categorización inicial para llegar a un análisis más significativo de los datos".
(p.335)

Al respecto de la guía de la entrevista, los autores antes señalados afirman la necesidad de considerar a esta de manera flexible, en base a una lista general de temas y no en base a preguntas cerradas o semicerradas. la entrevista semiestructurada opera bajo los mismos supuestos que la de profundidad en el sentido de que "...cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma como ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación a lo que le rodea" (Díaz Barriga: 1992.164) Para Goetz, (1988), "Las preguntas que formulan los investigadores están influidas explícita o implícitamente por sus experiencias personales... Orientaciones filosóficas..." (p.64). En este caso hay que decir que en efecto las preguntas que se derivan de la guía temática y la misma guía, son producto de orientaciones que se derivan de la teoría de la resistencia misma y de la observación derivada de la experiencia en esta institución.

Con relación a las preguntas a realizar en la entrevista, se toma en cuenta la tipología de Patton (en Goetz, 1998, Rodríguez, 1998, Bogdan, 1996), que considera a estas de acuerdo a su contenido en demográficas-biográficas, sensoriales, sobre experiencias-conductas, sobre sentimientos, sobre conocimientos y de opinión- valor. Siendo estas últimas dos las que se priorizan porqué ellas se aproximan más a la intención buscada en el objetivo general de esta investigación.

La guía temática para la entrevista comprende entonces, los siguientes rubros básicos que son derivados de todos los criterios antes señalados y justificados:

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. Datos de identificación y académicos

- Nombre
- Género.
- Semestre que cursa:
- Promedio General:
- Situación académica general (regular, irregular, asignaturas reprobadas, condicionado, suspensiones, etc.)

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

1. Condiciones familiares de existencia.

- Situación socioeconómica. (Ingresos familiares mensuales, ocupación del padre y madre)
- Escolaridad del padre y madre.
- Clima afectivo familiar. (relaciones padre-madre, padres-hijos, hijos-hijos)
- Expectativas de los padres hacia la escuela. (¿qué esperan de la escuela en general?)

2. Visión del alumno hacia el futuro (ocupacional y hacia la escuela como factor de movilidad social).

- Expectativas laborales y ocupacionales.
- Expectativas escolares.
- Sentidos de vida hacia el futuro.

4. Disciplina escolar y formas de resistencias.

- ¿Qué es lo que usualmente se dice entre ustedes (los alumnos) con relación a las tareas y trabajos que los maestros dejan?, ¿porqué no se cumplen?
- ¿Cuáles son los comentarios y acciones que entre ustedes realizan cuando se les dice como serán evaluados?
- ¿Que es lo que se suele escuchar o ver con mayor frecuencia entre las filas cuando los docentes imparten sus clases?.

- Cuando el maestro exige el cumplimiento de ciertas reglas para la permanencia en su clase, como guardar silencio, poner atención, no hablar entre ustedes o no comer, ¿que es lo que se piensa, se dice y hacer al respecto?
- ¿Qué es lo que escuchas u observas cuando el maestro les prohíbe maquillarse, tirar basura en el suelo, rayar los muebles o sentarse incorrectamente?
- La asistencia, puntualidad y permanencia obligatoria en la escuela, ¿como es vista?
- Cuando las autoridades prohíben el consumo de cigarros, les programan horas para descanso, alimentos, entrada y salida y les obligan a usar uniforme y ciertas formas de vestir y de apariencia personal, ¿cuáles son las opiniones más comunes sobre esto?
- Cuando hay ceremonias, como honores a la bandera o festejos de días festivos, ¿cuáles son las conductas que pueden verse y oirse entre los alumnos?. ¿por qué?
- Durante los momentos en que no hay clase, en los patios, baños o jardines, ¿que cosas pueden verse u oirse?
- ¿De que maneras los alumnos evaden las normas de asistencia, puntualidad y permanencia en las escuela?, ¿para que?
- ¿Cómo los alumnos pueden impedir que un profesor dé la clase, o si ya comenzó, que siga con ella de una manera normal?. ¿para que?
- ¿De que manera los alumnos les demuestran a sus profesores, sin expresarlo verbalmente, que están inconformes con su clase?
- ¿Cómo te gusta pasar el tiempo en tu salón, aún cuando haya clases?
- Si no se encuentran a gusto en la clase, ¿buscan alternativas para hacer otra logran?
- ¿Por qué toman bebidas embriagantes en la escuela?

3.6. La población objeto del estudio.

La población de un estudio cualitativo puede ser determinado por procedimientos variados. No dejan de ser empleados en estos las técnicas cuantitativas del muestreo, pero incluso se señala (Goetz y Lecompte, 1988, Bogdan y Taylor, 1996, Buendía, 1998), que lo más idóneo es el de abarcar a toda la población del contexto donde se realizará dicha indagación, pretendiendo con esto encontrar mayor validez y capacidad de confiabilidad a los resultados, pero que sin embargo, existen procedimientos que permiten lograr similares resultados y que además estos dependen del objeto de estudio y los objetivos de la investigación.

Además se señala que la justificación de una selección para un estudio de esta naturaleza la encontramos en el hecho de que "Los grupos humanos realizan sus actividades en escenarios y contextos, periodos de tiempo y circunstancias finitos y especificables. Cada uno de estos factores constituye una población limitada..." (Goetz, 1988.88)

En este sentido, hemos optado por un criterio de selección basada en criterios, que se entiende como un proceso donde el investigador confecciona "... un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada, para a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos." (Goetz, 1988. 98). Consideramos que es la más idónea en nuestro caso porque nuestro objetivo exige que se busquen informantes que pertenezcan ciertos grupos que deben cumplir con ciertas características definidas, ya que nuestro objeto (las resistencias de los alumnos ante la disciplina de la escuela) nos obliga a buscar que estos sujetos se encuentren en posibilidades y disposición de otorgar información adecuada para este estudio.

Los criterios empleados para abordar esta problemática y seleccionar la población del estudio fueron los siguientes:

- Que fueran alumnos de los dos últimos semestres del bachillerato, pues estos se encuentran en un proceso de conocimiento más amplio de las

normas escolares y poseen más experiencias relacionadas con la disciplina y su posible trasgresión.

- Que hayan tenido más de tres reportes a orientación escolar en el trayecto de su vida escolar, pues sería una evidencia clara de que en efecto ha habido dicha transgresión y por lo tanto una posible manifestación de resistencia a la escuela.
- Que fueran señalados por alumnos y profesores como líderes de pequeños grupos de amigos o amigas, ya que este tipo de personas podrían proporcionar quizá una versión más completa de los actos de resistencia y sus significados.
- Que estuvieran dispuestos a colaborar de manera anónima en la investigación.
- Que fueran del turno vespertino, pues en el se realizará la investigación, toda vez que se puede mantener un distanciamiento adecuado con los informantes, con los cuales se han mantenido relaciones muy esporádicas y además existe la ventaja del conocimiento del ambiente de este turno y por supuesto de los informantes.

Como producto de estos criterios, se accedieron a 15 informantes, seis de género femenino y 9 del masculino, de los cuales se pudieron contactar y entrevistar a 11, cinco de los cuales fueron entrevistados individualmente y el resto en entrevistas colectivas, donde una fue exclusiva para mujeres y otra para hombres (tres y tres miembros para cada una). El resto de los posibles informantes estaban por ser dados de baja o ya lo habían sido por acumulación de suspensiones o malas calificaciones.

3.7. La recopilación de la información.

Las entrevistas fueron realizadas en las oficinas de orientación educativa y fueron grabadas magnetofónicamente con el consentimiento previo de los informantes. Además, se concertó previamente y de manera consensuada la

cita para dicha entrevista, tratando de mantener la mayor privacidad posible y de darle confianza al informante, explicándole antes que habría confidencialidad absoluta con los datos proporcionados y que podía expresarse como mejor le acomodara. Siempre se procuró establecer un momento previo de rapport con ellos y ellas para garantizar una información fidedigna, creemos que esto funcionó adecuadamente pues las respuestas emitidas siempre fueron sinceras desde nuestra perspectiva. Cada entrevista duro aproximadamente en promedio unos 53 minutos, excepto las colectivas que rebasaron los 65 minutos.

3.8. El análisis e interpretación de la información.

El trabajo con los datos cualitativos, que se han denominado también de otras maneras por diversos autores como los testimonios, discursos o documentos (Rodríguez. 1998 , Delgado. 1999; Goetz .1988; Buendía. 1998), Y que de acuerdo con Geertz (1987) es el flujo del discurso social, se ha realizado por los investigadores de diversas maneras, pero se ha observado que el procedimiento realizado ha seguido ciertas pautas mas o menos generales, esto a fin de encontrar siempre los significados y sentidos de las investigaciones.

Particularmente se hace énfasis en el análisis cualitativo de contenido, el cual sigue una serie de pasos que son detallados en las obras mencionadas y que en lo básico aquí se siguió, con la aclaración de que ninguna técnica permite dar cuenta de estos resultados buscados, pues la imaginación del investigador, parafraseando a Wright Mills y en consonancia con los autores empleados, es en este proceso de suma relevancia..

Esta técnica, implica en un primer momento la lectura itinerante de los documentos. Posteriormente se procedió a la tarea de releer los documentos y subrayar las partes mas significativas que concordaran con las categorías ya construidas y las que también difirieran de ellas; lo primero para encontrar lo que

Geertz (1987) denomina generalizar en la particularidad y lo segundo para dar cuenta de las diferencias del pensamiento. Así pues, esta clasificación de categorías la desarrollamos en tres grandes rubros, el primero con relación a las condiciones socioeconómicas y ambientales de la familia de los informantes, el segundo con relación a lo que ocurría dentro del aula en cuanto a manifestaciones de resistencias y lo tercero con respecto a la normatividad escolar en general. Dichas categorías son analizadas con detalle en el apartado de análisis e interpretación de la información y aquí solo las mencionaremos someramente.

- Condicionantes contextuales de los mecanismos de oposición de los alumnos a la disciplina escolar.
 - Las condiciones familiares de existencia.
 - Las expectativas hacia la escuela y el futuro ocupacional.
- Esperando a que termine la hora: la cotidianeidad en la clase.
 - El manejo del tiempo y las irrupciones a la clase.
 - El maestro como el aburridor o entusiasmador de la clase.
 - Las reglas en el aula, bien pero mal.
 - La simulación en las tareas y trabajos extraescolares.
- La normatividad institucional en cuestionamiento o ya no somos de primaria.
 - La puntualidad es lo número uno en esta escuela.
 - Cuando no hay clase... mejor para mí.
 - Las ceremonias cívicas... fuera de su interés.
 - El uniforme y la apariencia personal: la lucha por la diferencia.
 - Los estimulantes: prohibidos, pero deseados.
 - La percepción hacia los directivos, maestros y orientadores

Con este listado se procedió a realizar la clasificación, en función de estas categorías, a los documentos que ya previamente habían sido leídos, subrayados y señalados al margen; esto con la finalidad de poder pasar al siguiente punto y apreciar en su conjunto los testimonios de cada uno de estas temáticas. Con este material se procedió a la descripción de las categorías empleando para ello los

testimonios y eventualmente alguna información derivada del marco teórico y del capítulo del contexto de la investigación, intentando en todo momento acceder a los significados y sentidos de los comportamientos y creencias de los informantes con relación a estos rubros específicos.

3.9. Validación de la interpretación.

Para lograr una mayor validez de los resultados y de su análisis e interpretación, nos basamos en la triangulación de informantes (Desmet y Pourtois, 1995) que permite contrastar diferentes percepciones de diferentes sujetos informantes que comparten los criterios que ya se señalaron antes, buscando siempre la generalización de la particularidad.

Por otro lado para evitar posibles malas interpretaciones en torno a los significados y sentidos que los informantes otorgan a sus actos y pensamientos, se ha buscado compartir dichas interpretaciones con ellos, de tal forma que se pueda lograr un significado compartido o una intersubjetividad construida en función de un diálogo constante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 4. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.

4.1. Ubicación, infraestructura y recursos de la Preparatoria 97.

El trabajo de investigación, pretende llevarse a cabo en la Preparatoria Oficial No. 97, de la Secretaría de Cultura y Bienestar Social, Departamento de Educación Media Superior, inaugurada en 1993 y ubicada en Av. Hermilo Mena, s/no. Col Lázaro Cárdenas III, Municipio de Tlalnepantla, en las faldas del Cerro Chiquihuite de la Sierra de Guadalupe. En los alrededores de esta escuela, existen grandes zonas industriales, conjuntos habitacionales de diversos niveles socioeconómicos (predominantemente bajo); además del establecimiento de diferentes empresas gaseras. Cuenta con un terreno de 10016 metros cuadrados, siendo una donación al Estado del Sr. Hermilo Mena. ¹

La colonia Lázaro Cárdenas (antes conocida como "La presa", debido a que se encuentra rodeada por cerros y existía ahí, una de esas obras hidráulicas, donde abundaba, según muy antiguos pobladores, la pesca. La colonia se crea a mediados de la década de los sesenta, sin existir una fecha precisa de su fundación. Los terrenos que se fraccionaron (en su mayoría, eran de carácter ejidal, que después fueron regularizados por CoReT.

Al principio, fueron pobladas las zonas más bajas o planas del lugar y posteriormente, se fueron habitando las demás, los cerros. Esta explosión demográfica en la década de los ochenta, se debió, principalmente a la explosión de la gasera de Pemex en San Juan Ixhuatepec (colonia vecina y mucho más antigua que la Presa misma), y posteriormente por el sismo de 1985 que afecta a las zonas céntricas y de bajos recursos del Distrito Federal, comienza un éxodo de miles hacia estas zonas conurbadas del Valle de México, entonces, repentinamente, La Presa, el mismo San Juanico (como se le conoce más comúnmente a San Juan Ixhuatepec), La colonia Jorge Jiménez Cantú (o Los Caracoles para la mayoría de las personas que habitan aquí), Cuautepec barrio alto y bajo entre otras, se vieron invadidas, muchas veces de manera literal e

¹ Los datos que se mencionan con relación a la Colonia y sus alrededores fueron obtenidos de Censo de Población del 2000 (INEGI) y de testimonios de pobladores fundadores de esta colonia que a la vez son padres de algunos alumnos.

ilegal por esas personas que por dichas razones u otras tuvieron que emigrar del D.F.

De todas formas, la gran mayoría de los habitantes en este contexto son de origen rural, sobre todo de los estados más cercanos, como Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y del mismo Estado de México, aunque no deja de haber de otros más que se han caracterizado por sus condiciones de pobreza extrema, como Oaxaca o Guerrero, por ser surtidores de mano de obra barata hacia las zonas urbanas más grandes, como en este caso que dada la cercanía de La Presa a las zonas industriales del Estado de México, como la de Xalostoc, Tlalnepantla, Ecatepec, Naucalpan y del mismo D.F., se propicia la búsqueda de zonas habitacionales cercanas a estas como esta ya mencionada. Esta zona es fuente de empleo gubernamental por la gran cantidad de oficinas de atención con que cuenta.

Actualmente la colonia Lázaro Cárdenas cuenta con una población que sin haber datos precisos, supera los 10 mil habitantes (censo nacional de población de 2000), la mayoría de ellos, como en todas las colonias nuevas, niños y jóvenes, que por carecer de opciones recreativas, educativas y laborales, además de su situación general de pobreza, recaen fácilmente en la organización pandilleril, la delincuencia y la drogadicción. En efecto, La presa se ha caracterizado por sus altos índices delictivos, los que han crecido de la mano con el incremento poblacional. Esto se ha apreciado más en las zonas altas de la colonia que en las bajas, ya que existe una especie de jerarquización entre ellas, puesto que estas últimas fueron las primeras en poblarse, más pronto se establecieron económicamente, también tuvieron un más rápido acceso a los servicios públicos y con todo ello, se les dio la oportunidad de establecer negocios de diverso genero; pero no ocurrió así con las altas que por establecerse posteriormente, tuvieron menos oportunidades para lograr esta situación.

La preparatoria 97, sin embargo esta situada en lo alto y al extremo oriente de la colonia, ya que debido a su reciente construcción y puesta en marcha, solo se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

pudo realizar en los espacios aún disponibles para entonces, donde se han concentrado también otras escuelas y un área deportiva.

Ahora bien, en sus inicios la preparatoria 97 abrió sus inscripciones, previo examen de selección, a todas las personas que se interesaran en su oferta educativa, sin considerar el origen escolar o habitacional, por lo cual la gran mayoría de los alumnos iniciadores pertenecían a las colonias cercanas a la escuela, tales como las ya mencionadas San Juanico (que también posee una escuela de este mismo sistema, pero que a todas luces es insuficiente), Caracoles, Cuauhtepec, Constitución de 1917, la misma Presa y otras más. Hay que aclarar aquí, que la mayoría de sus matriculados eran rechazados de otras instituciones educativas del mismo nivel, pero con diferente prestigio, lo cual no implica necesariamente mejor calidad, como la UNAM, IPN, o el Colegio de Bachilleres. Así, los estudiantes que no se vieron favorecidos con un resultado favorable por alguna o varias de estas instituciones, intentaron buscar una opción más con tal de no quedarse un año sin estudiar, todo esto con intermediación de los padres que consideran a las primeras instituciones como mejores y más seguras para acceder a una educación superior, en tanto que las escuelas preparatorias del Estado de México son hasta cierto punto desconocidas y menos prestigiadas por lo mismo, además de que no ofrecen una continuidad automática para el nivel superior.²

Hoy en día, debido al examen único de admisión a escuelas de nivel medio que fue instrumentado por el Centro Nacional de Evaluación, las preparatorias que pertenecen a este sistema educativo del gobierno del Estado de México y que son de la zona conurbada al Valle de México, han pasado a formar parte de las opciones con que el aspirante cuenta para estudiar, lo cual ha ocasionado que la matrícula de la preparatoria 97 se diversifique notablemente, con el problema de que hay alumnos que se tienen que desplazar desde muy lejos (dos horas y media

² Los datos que se refieren a la preparatoria oficial en general son obtenidos del plan de estudios y manual de escuelas preparatorias de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México.

de camino). El nivel socioeconómico, continúa en promedio, el mismo, pero el escolar se ha diversificado, debido a las diferencias culturales de cada comunidad.

La escuela cuenta con una infraestructura arquitectónica formada por seis unidades de diferentes tamaños y estilos de construcción, toda vez que una buena parte de ella se ha ido realizando paulatinamente. En una de ellas, la mayor, la única con dos pisos, se tienen cinco aulas, un servicio sanitario para alumnos y empleados en general y un espacio de unos diez metros de largo por otros cinco de ancho que originalmente serviría como laboratorio, pero que debido a la escasez de material para implementarlo como tal y debido a las necesidades de otros apartados, se ha convertido, por medio de una separación de muros prefabricados, en un salón de clases por un lado y en la biblioteca por el otro. La biblioteca cuenta con un acervo bibliográfico total de 2900 volúmenes, los cuáles se prestan de manera interna y externa, pero no existe préstamo interbibliotecario, ni una organización por ficheros del material existente, tampoco hay material audiovisual como diapositivas, videos, audicasetes, etc. De tal manera que cuando el maestro desea usar alguno de estos recursos, debe de conseguirlos por su cuenta.³

En lo que concierne a la sala de cómputo, esta cuenta con 17 máquinas (la mayoría, descompuestas) que sirven para introducir al alumno en la informática a través de los diferentes cursos que lleva de esta rama en su plan de estudios. Teóricamente, los alumnos pueden utilizar estas computadoras para la realización de trabajos o tareas escolares, aunque el tiempo disponible para estas labores es a todas luces insuficiente. Toda vez que la matrícula total actual es de 470 alumnos, distribuidos en los dos turnos existentes, el primero de las 7 a las 14 horas, en el que existen una población de 300 alumnos divididos en diez grupos; y el segundo de las 14 a las 21 horas en el que hay otros 170 alumnos que se distribuyen en siete grupos. Además debemos mencionar que la sala de cómputo carece de una impresora para estas labores.

³ La información referente a la preparatoria oficial 97 se obtiene de la observación directa y de testimonios de algunos actores como profesores y directivos que proporcionaron información relevante aquí consignada.

Existe un expendio de alimentos de construcción prefabricada, y acondicionada con sillas, refrigeradores y mesas (aportados por una refresquera), la cual se usa como expendio de dulces, frituras industrializadas, tortas, y hasta comidas. Este espacio es concesionado por la dirección de la escuela a algún particular previo acuerdo económico. Los alimentos que ahí se expenden van destinados a los gustos juveniles que dada su, en general, precaria situación económica, prefieren los alimentos baratos chatarra o comida rápida y barata, que la preparada y completa, la cual es destinada más comúnmente a los empleados administrativos y docentes de la escuela.

En la parte más baja del terreno, están los otros cinco módulos, en uno de ellos, el más cercano a la entrada de la escuela, se encuentran dos aulas, en el siguiente edificio está la biblioteca, las oficinas generales de la escuela y la sala de orientación del turno vespertino, ocupada por cinco orientadoras. La oficina tiene espacio para la dirección, otro para la subdirección y otro más para el secretario escolar y un área destinada a la labor secretarial y recepcional; en éste último se cuenta con cuatro escritorios alineados uno tras otro, cada uno con su computadora e impresora. Aquí, se carece de espacio para recibir a las personas que soliciten audiencia con el director, lo que provoca que se tenga que esperar fuera de la oficina. Por otro lado, hay que aclarar que no existe un salón de juntas y de sala de maestros, ya que como se ha visto, el espacio de la escuela es escaso y se utiliza totalmente. El quinto módulo es relativamente reciente, pues se acaba de concluir su construcción en Febrero de 1999 y consta de dos aula y sanitarios (sin servicio de agua). El sexto edificio, es más reciente, se acaba de construir a fines de 1999 para ser ocupado como laboratorio, pero aún no se acondiciona y se usa como salón de clases.

Las aulas en general, son de aproximadamente cinco metros de ancho por seis de largo, donde se agrupan unas cuarenta sillas que tienen su respectiva paleta, en regular estado, también cuentan con una mesa y silla del maestro, así como un pizarrón común de color verde oscuro, siendo este uno de los primordiales medios que los profesores emplean para impartir su cátedra. Cada aula tiene, con dos

excepciones, un ventanal por cada lado, y uno de ellos da la vista siempre al pasillo o al patio principal, lo que se convierte en una fuente de distracción constante, toda vez que sólo uno de ellos tiene cortinas, la otra ventana se orienta hacia un área verde en estado natural, ya que los jardines son escasos aquí, aunque si existe el espacio para ellos, se carece del personal e insumos suficientes par su manutención. Por otro lado, la escuela cuenta con una cancha asfaltada que sirve no solo para jugar basquetbol, voleibol o fútbol, sino para ensayar eventos cívicos, o llevarlos a cabo, tales como conmemoración de días festivos, concursos de escoltas e incluso como pista de baile o para reuniones generales.

Con relación al personal que labora en la preparatoria 97, hasta Febrero del 2001, se contaba con el siguiente:

➤ Como personal de carácter administrativo en orden jerárquico al siguiente:

- * El director general.
- * La subdirectora.
- * El secretario técnico.
- * Los tres orientadores.
- * La empleada de la biblioteca.
- * Dos secretarias.

➤ Como personal de mantenimiento:

- * Un intendente y
- * Un velador.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Y como personal docente a un total de 17 profesores, todos ellos contratados por horas clase, algunos con nombramiento de base y muchos con carácter de interinos. La mayoría de ellos son titulados o pasantes (los menos) de diversas escuelas y carreras, entre las que predominan la UNAM, IPN y UAM y normalistas, casi todos tienen uno o dos trabajos de la misma naturaleza aparte de este, y la mayoría en la misma escuela, pero en todo caso, son maestros de horas-clase en todas ellas. Esto mismo puede contribuir a la dificultad que tengan para preparar clases o evaluar, pues su tiempo se reduce considerablemente debido a la alta cantidad de alumnos que atienden.

El número total de grupos en el turno matutino es de once, cuatro de primero, otros tantos en segundo y tres en tercer año, en la tarde solo son siete más, cuatro de primero y tres de segundo año. Las asignaturas en general (con sus excepciones), tienen una carga de cinco horas por semana, las cuáles se distribuyen en dos sesiones de dos horas cada una y una sesión de una hora. Cada maestro firma su asistencia al iniciar su jornada laboral y solo tiene diez minutos de tolerancia para ingresar a su salón, de otra manera se le considera como retardo, aunque no existe un cuerpo específico de supervisión docente. Pero el subdirector y el secretario técnico asumen esta función en ciertos momentos en que les es posible.

A finales de Enero o principios de Enero y a fines de Julio o inicios de Agosto, según sea la programación de inicio y conclusión de los semestres, los maestros tienen un receso de clases, en este periodo, se inscriben en cursos de formación docente, los cuáles son impartidos usualmente en las instalaciones de las mismas escuelas, a veces con instructores externos y a veces con los mismos docentes. Cuando son externos, los maestros pagan su curso (que le es impuesto) y a veces reciben una constancia, que es normalmente de 30 horas por semana. Se cuentan con dos periodos vacacionales en semana santa y navidad (diez días c/u).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto a sus condiciones salariales y laborales en general. El maestro con nombramiento de interino goza de menos prestaciones y salario que el de base, ya que estos últimos, dependiendo de su categoría, perciben aproximadamente 50 pesos por hora impartida en su rango más inferior; tienen derecho a diez días de permisos económicos, ya sean disfrutados o pagados en caso de que no sea así; 80 días de aguinaldo en dos emisiones, 20 en Marzo y el resto en diciembre; diversos incentivos, ya sea por titulación o por otras razones; además cuentan con la posibilidad de solicitar cambios de residencia de su base a cualquier escuela del mismo nivel dentro del Estado de México, siempre y cuando se cuente con el espacio para absorberlos en la solicitada. Los interinos perciben aproximadamente un veinte por ciento menos en su salario que los de base, además que las prestaciones que tienen son por mucho menores, pero existe la posibilidad de que después de tres años ininterrumpidos de trabajo, obtengan su base. Todo esto, entre otras prestaciones que concede el gobierno del Estado de México y que convierte atractivo el trabajo en estas dependencias, ya que superan en ellas a otras instituciones del mismo nivel y de carácter público también, aún cuando posean un mayor prestigio estas últimas.

Por otro lado hay que señalar que a los maestros se les pide que cumplan administrativamente con una serie de tareas que son usuales en escuelas de este nivel, como su participación en eventos conmemorativos, concursos, etc.; también se les dan ciertas fechas para que entreguen calificaciones parciales, finales y extraordinarias, así como la elaboración de pruebas de este mismo carácter, pero fuera de ello, se percibe un ambiente de libertad de cátedra que permite al maestro trabajar sus contenidos y estrategias del modo que el considera conveniente para el logro de sus objetivos de aprendizaje, esto mismo es motivo de una heterogeneidad en el uso de estrategias de enseñanza entre los maestros.

EL sistema educativo de enseñanza media y superior en el Estado de México, se crea en 1981, a través de su Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, con la finalidad de cubrir las demandas de la población mexiquense respecto a este nivel. Este sistema, en sus inicios, retoma los planes y programas del Colegio

de Ciencias y Humanidades de la UNAM, que posteriormente, en 1985, reformula en función de los acuerdos del Congreso de Cocoyoc.

En el Estado de México, se ha dado un gran auge de este tipo de escuelas, pues para 1989, se contaba ya con un total de 91 planteles, los cuáles a la fecha suman un total de 118.

Por otro lado, las evaluaciones que periódicamente se practican por parte de las instancias oficiales a las escuelas de éste y otros niveles, dieron Como resultado de una evaluación del currículo y para adecuarlo a los requerimientos educativos, en 1994, se efectúan cambios al plan de estudios, en donde se pretendía vincular a los contenidos de éste con las necesidades del contexto social real.

4.2. Aspectos organizacionales de las preparatorias oficiales del Estado de México.

Las preparatorias del Estado de México se constituyen patrimonialmente hablando, de varias fuentes de ingresos, siendo las principales en orden de mayor a menor importancia:

- La partida presupuestal que otorga el gobierno del Estado de México.
- Los bienes muebles o inmuebles que se asignen, adquieran o se reciban en donación a nombre de la institución.
- Los ingresos por concepto de inscripciones y servicios que se proporcionen, de acuerdo a los lineamientos que establecen al respecto las autoridades escolares.
- Las cuentas bancarias que pueda tener la escuela y sus rendimientos.
- Los artículos, materiales didácticos y herramientas de trabajo que en ella se encuentren.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con relación a la organización de la escuela en cuanto a su personal, señala el artículo 12 del documento de trabajo para las escuelas preparatorias oficiales que, se integra por el personal directivo, docente, de apoyo, alumnos, personal administrativo y personal manual.

El personal directivo se conforma por un director general, un subdirector y un secretario, los cuáles serán considerados puestos de confianza y podrán ser nombrados y removidos por el director general de educación del Estado de México. La duración de estos puestos directivos será de cuatro años, los cuáles podrán ser ampliados a seis previa autorización de las autoridades superiores.

También se considera que debe existir un orientador educativo y vocacional por cada dos grupos que se cuenten. A estas plazas se les denominan como Pedagogos "A" y "B", siendo la diferencia entre una y otra que la primera es de mayor jerarquía y con funciones de investigación que no tiene la segunda.

El personal de apoyo se encuentra constituido por las secretarías, laboratorista, y bibliotecario; y el personal manual se integra por los elementos que proporcionan funciones de servicio, aseo, mantenimiento y resguardo. Este último será designado por el Departamento de Recursos Humanos.

En lo que concierne al personal docente, éste se encuentra integrado por profesores de asignatura que están contratados por hora-clase, algunos de "base" y la mayoría "interinos". Esto quiere decir que no existen profesores de tiempo completo o medio tiempo, los cuáles si existen en escuelas del mismo nivel pero en otros sistemas con el fin de profesionalizar la enseñanza. En este caso los docentes, según el manual, deben cumplir con las siguientes funciones:

- * Propiciar en sus alumnos el aprendizaje significativo de acuerdo a sus programas de estudio.
- * Planear, desarrollar y evaluar los cursos según la metodología indicada en sus programas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- * Atender a los alumnos con problemas de aprendizaje.
- * Controlar y registrar la asistencia y resultados de aprendizaje de sus alumnos.
- * Integrarse a los colegios y academias correspondientes, tanto a nivel zona como estatal.
- * Sugerir a la academia las correcciones que se consideren pertinentes para la actualización de los programas vigentes.
- * Respetar la integridad del alumno y fomentar un clima de cordialidad y trabajo al interior del grupo.
- * Cuidar el buen uso de las instalaciones y mobiliario del plantel.
- * Participar en las actividades que propicien el desarrollo institucional.
- * Cumplir con las comisiones oficiales asignadas.
- * Asistir a los eventos académicos que sean organizados por diversas instancias.
- * Mantener una permanente y reconocida solvencia moral.
- * Ejercer la docencia con una actitud creativa e innovadora.

Todo esto sitúa al profesor en un modelo constructivista de educación, ya que al pretender que se busque el aprendizaje significativo, o que sea creativo entre otras variables, nos lleva a pensar que el ideal de maestro deseado por las autoridades, debe pertenecer a dicha corriente.

Por otro lado, la escuela debe constituir, de acuerdo a la Ley General de Educación, los siguientes organismos de apoyo:

- * Consejo técnico.
- * Academias.

- * Sociedad de alumnos.
- * Asociación de padres de familia.

Para finalizar este apartado, mencionaremos que en este sistema de Bachillerato Propedéutico Estatal, existen dos turnos de trabajo, aunque se da el caso de que algunas escuelas trabajan solo con el matutino.

4.3. El currículum del Bachillerato Propedéutico Estatal.

4.3.1. Premisas.

El Bachillerato Propedéutico Estatal sufre su última modificación en cuanto a sus planes y programas de estudio en 1994, en dicho currículum se plantea la necesidad de darle mayor peso a las reformas del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto al crecimiento cuantitativo y equitativo de la matrícula en las diversas zonas que conforman el Estado de México, ya que se considera que solo destinando la mayor parte de los recursos a la superación de las formas en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje se garantizará la vigencia de la institución escolar como valor social y cultural; de ahí que se mencione como el propósito esencial de dichos estudios el de:

"...ofrecer al estudiante una formación básica integral que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias para tener accesos a estructuras intelectuales más complejas... el contexto social debe adecuar las características del perfil básico del bachiller que se desea promover, así como la delimitación conceptual de las competencias académicas básicas que se plantean, con la idea de contribuir a la redefinición del Sistema de Educación Media Superior". (Plan de estudios. p.2)

Así, en este nuevo plan se considera que la planta docente tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que modificarla requiere

necesariamente de un cambio metodológico, de tal manera que se pretende transformar la actuación tradicional del profesor en el aula por nuevas estrategias, donde el profesor basará su procedimiento de enseñanza en dos principios fundamentales:

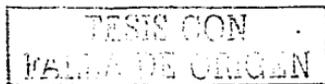
- * Que se contribuya al desarrollo del alumno directamente, tanto individualmente. Como miembro de una sociedad y circunscrito en un medio ambiente.
- * Considerar que el alumno evoluciona constantemente.

De esta manera se dice que aunado a lo anterior, el profesor, deberá encuadrar los elementos metodológicos necesarios en su contexto cotidiano para darle nuevas significaciones e interpretaciones que propicien un acercamiento teórico y práctico del alumno con su entorno inmediato, a fin de convertirlo en un actor crítico y participativo del mismo, intentando con esto evitar una formación enciclopédica y libresca.

4.3.2. El perfil del Bachiller.

El plan de estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal, considera que para lograr el perfil deseado de estudiante, se hace necesario pensar una línea metodológica que desarrolle los contenidos programáticos de tal manera que propicie en el alumno la adquisición de aprendizajes significativos, aplicando para ello las denominadas competencias, entendiendo como estas a las actividades que desarrolla el estudiante como un resultado de la acción escolar, y que para adquirir el conocimiento individual se requieren cuatro elementos (Plan de estudios. Gobierno del Estado de México.):

- * Los saberes.
- * La percepción.



- * La praxis y,
- * Los valores.

A partir de las anteriores se pretende que el bachiller presente al egresar las siguientes características que conformarían su perfil:

* Lenguaje y comunicación:

- * Expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita, así como aplicar técnicas de aplicación que lo capaciten para el autoaprendizaje.
- * Habilidad para reconocer diferentes propósitos y métodos en la escritura y poseer la capacidad de identificar e interpretar diversos puntos de vista de escritores.

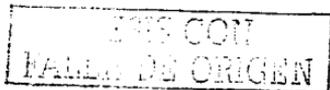
* Ciencias Sociales y Humanidades.

- * Interpretar situaciones de carácter económico, político e histórico-social para explicarse las transformaciones actuales del país, participando consciente y activamente en su mejoramiento.

* Matemáticas:

- * Poseer la habilidad para resolver y formular problemas en términos matemáticos.
- * Capacidad para usar apropiadamente los conocimientos lógico-matemáticos en sistemas computacionales.
- * Desarrollar la reflexión como operación permanente en la construcción del razonamiento.

* Ciencias Naturales y Experimentales.



- * Concebidas como campos del conocimiento que se encuentran en constante evolución, siendo instrumentos capaces de transformar su medio y que exigen una reflexión crítica y responsable para su desarrollo y aplicación.

- * Emplear lenguajes y métodos de información científico-técnológico y social para realizar consultas e investigaciones sencillas que expliquen los fenómenos de su entorno.

- * Formación complementaria:

- * Poseer información sobre el contexto y sobre si mismo para elegir racionalmente una carrera profesional.

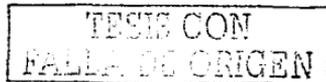
- * Promover el uso racional de los recursos naturales y participar activamente en la solución de problemas ambientales.

- * Poseer conocimientos que le permitan incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores.

- Cuidar y rescatar el patrimonio cultural de su entorno social.

4.3.3. El Docente.

De acuerdo a lo ya antes mencionado, para lograr el perfil deseado, se requiere hacer una modificación sustancial a la práctica docente, dicha modificación se sugiere que se realice en el terreno de las metodologías de enseñanza, de tal manera que se insiste repetidamente en el currículum, que el profesor debe ser capacitado y actualizado para que abandone sus estrategias tradicionalistas de enseñanza, las cuáles solo reproducen la pasividad del estudiante no solo a nivel aúlico, sino aún fuera de la escuela. Y en sustitución, se proponen estrategias que involucren al estudiante en el proceso de aprendizaje de una manera diferente,



activa, tales como la sesión bibliográfica, el ensayo y el desarrollo de proyectos, todas las cuáles son estrategias de corte constructivista.

Estas estrategias coadyuvarán de manera ideal al logro de las competencias que ya hemos marcado en el inciso anterior, según el documento, y solo son algunas de las propuestas, sin agotar en su totalidad las posibilidades, el caso, se afirma,

"...es rebasar la práctica tradicional de carácter expositivo. Aquí radica el verdadero cambio curricular". (Plan de estudios. p.11)

De esta manera se otorga a las estrategias de enseñanza un valor preponderante por el de los demás elementos del proceso didáctico, e incluso se menciona que los profesores que se relacionen con este curriculum deberán cumplir con las exigencias de actualización y capacitación en los planes necesarios para poder eficientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica que sean sujetos comprometidos con el cambio en su quehacer docente.

Al respecto se menciona que la función esencial del docente no es la de enseñar, sino la de propiciar en el alumno el logro de las competencias, a través del uso de diversas estrategias no tradicionales y además del empleo de recursos como videos, películas, revistas o periódicos, bibliografías, conferencias, plenarias en grupo, visitas, y otros más; de esta manera se espera que el maestro se integre en el grupo como su coordinador, sin pretensiones autoritarias, por lo cual su tarea será la de...

"...ayudar al grupo a alcanzar los aprendizajes que busca, sugiriendo actividades para que los alumnos operen y construyan conocimientos, fomentando relaciones de respeto y honestidad; propiciando una comunicación con sentido crítico y empleando las competencias que permitan una articulación lógica de los programas con las disposiciones de los alumnos". (Plan de estudios. p.13)

Para ello se parte de una noción de aprendizaje cognoscitivista, pues de inicio se plantea que el aprendizaje no debe ser concebido como la retención en la

memoria transitoria de saberes o contenidos que se olvidan fácilmente y se postula la necesidad de transformar esta concepción por otra donde se considere la estructuración de una memoria duradera en la cual se incorporen siempre saberes nuevos, los cuáles en el momento de su transformación en conocimientos, desarrollen en el adolescente bachiller una serie de actitudes y destrezas adecuadas para que pueda participar en la transformación de su entorno.

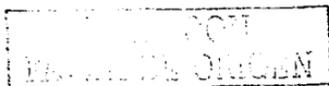
Ahora bien, en el plan de estudios aquí analizado, se menciona que para lograr el cambio en la práctica docente que tanto les interesa, se deben considerar una serie de premisas, algunas de las cuáles suenan un tanto ambiguas en su formulación, todas ellas son:

- * Articular los contenidos con el mundo real y cotidiano.
- * Inducir cambios en el sistema de trabajo del profesorado.
- * Pugnar por un abordaje transdisciplinario de las competencias, que incorpore la metodología de ensayos, el método de proyectos y la sesión bibliográfica.
- * Promover el trabajo grupal, la lectura, la discusión y la investigación.

4.3.4. La Evaluación.

Se concibe la evaluación como un proceso permanente, integral y sistemático de obtención de información de calidad acerca de los elementos que intervienen en el proceso educativo y que permiten impulsar acciones tendientes a mejorar el proceso educativo en general. Se dice que la evaluación consta de tres acciones básicas:

- * La medición.



- * La emisión de juicios y.
- * La toma de decisiones.

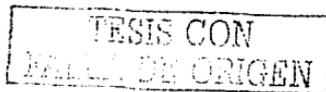
También, en complemento a lo anterior se dice que la evaluación debe servir para retroalimentar los diferentes procesos y factores intervinientes en el proceso educativo, tales como:

- * El procedimiento de enseñanza.
- * Los medios empleados para ello.
- * Las instalaciones escolares.
- * Las prácticas cotidianas de las autoridades.
- * Los contenidos de las asignaturas.
- * Los planes de estudio.
- * El reglamento mismo, etc.

En cuanto a la evaluación hacia el estudiante, se refiere a la necesidad de realizar las tres evaluaciones ya conocidas: diagnóstica, formativa y sumativa, pero dicha evaluación debe de tomar en cuenta la posibilidad de incluir todos los procesos y factores que el proceso de enseñanza-aprendizaje considera, a fin de mejorarlos paulatina y constantemente.

4.3.5. El mapa curricular.

La estructuración del mapa curricular del Bachillerato Propedéutico estatal se encuentra organizado por áreas de conocimiento con sus respectivas asignaturas. Estas son:



- LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.
 - Etimologías.
 - Taller de lectura y redacción I y II.
 - Literatura I y II.
 - Métodos y técnicas de investigación I y II.
 - Inglés I al III.

- CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
 - Artes visuales.
 - Lógica.
 - Filosofía.
 - Ética.
 - Antropología.
 - Sociología.
 - Economía.
 - Historia universal.
 - Historia de México.
 - Nociones de derecho positivo mexicano.
 - Estructura socioeconómica de México.

- MATEMÁTICAS.
 - Computación.
 - Álgebra I y II.
 - Trigonometría.
 - Geometría Analítica.
 - Cálculo diferencial e integral.
 - Estadística.

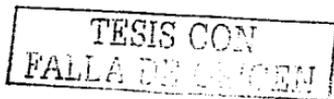
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- **CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES.**

- Física I, II y III.
- Química I y II.
- Biología General.
- Biología Humana.
- Ecología.
- Geografía.
- Psicología.
- Innovación y desarrollo tecnológico.

- **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.**

- Fundamentos de la cognición.
- Comprensión y razonamiento verbal.
- Análisis de problemas y toma de decisiones.
- Creatividad aplicada.
- Orientación educativa.
- Educación para la salud.
- Educación artística.
- Educación física.
- Servicio y asesoría de cómputo.



Cabe aclarar que este plan de estudios es semestral y que se cursa normalmente en tres años escolares, y que a diferencia de otros bachilleratos, este es exclusivamente propedéutico, sin ofrecer opciones terminales de tipo técnico a los estudiantes que lo cursan, además de que no tiene áreas terminales para los alumnos que se deseen insertar a determinadas carreras, lo que quiere decir que para todos los alumnos, se imparten las mismas asignaturas de principio a fin de este ciclo de estudios.

Hasta aquí se han esbozado los elementos constitutivos del currículo del Bachillerato Propedéutico Estatal en su nivel medio superior, en donde se destaca el aspecto formal y donde todo se encuentra en los ideales educativos. No obstante, es de llamar la atención la forma tan autoritaria e impositiva de parte de autoridades y profesores para formar alumnos "críticos, reflexivos y constructores de su propio conocimiento", pues no se dan prácticas que tiendan al consenso a partir de relaciones democráticas y de comunicación, en la que se considere el punto de vista o las expectativas de los educados; predominando la búsqueda del orden por medio de la disciplina, entendida ésta como apego incuestionable de la norma. Estas prácticas educativas de la Escuela Preparatoria Of. No. 97, son extensivas desde los altos cuerpos de directivos, hasta el personal de apoyo y los profesores quienes asumen un papel pasivo, a veces indiferente y en su mayoría acrílico en cuanto al papel que un educador debe tener desde una perspectiva humanista y crítica del proceso de escolarización, conformándose sólo con cumplir con las exigencias del sistema para conservar sus trabajos.

Los alumnos por su parte, manifiestan comportamientos respecto a estas prácticas, lo que ha sido punto de partida y elemento esencial para la realización de un análisis del mismo, pero desde el punto de vista de los actores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CAPÍTULO 5. LAS
RESISTENCIAS DE LOS
ALUMNOS ANTE LA
DISCIPLINA DE LA
PREPARATORIA OFICIAL
97 DEL ESTADO DE
MÉXICO: UN ANÁLISIS DE
SUS MANIFESTACIONES
Y SIGNIFICADOS**

En este capítulo pretendemos dar cuenta de cómo los alumnos de la preparatoria oficial 97 llegan a manifestarse en contra o a favor de la disciplina escolar y cuales son los significados que le otorgan a estas actitudes, lo cual se intenta contextualizar en función de sus condiciones de vida particular y de las que se desarrollan cotidianamente en la institución escolar, para lo cual partiremos de la descripción de los aspectos ya mencionados en la guía de entrevista y que se concretan con la misma.

5.1. Condicionantes contextuales de los mecanismos de oposición de los alumnos a la disciplina escolar.

El análisis de los significados y sentidos que los alumnos dan a los diferentes modos de actuar así como a las formas en que se representan sus realidades, no se puede alejar de la historia personal ni de los contextos en que se desarrolla la acción humana, tales como la escuela, el grupo, la comunidad misma. La familia en este caso, puede jugar un papel relevante para la comprensión de nuestro objeto de estudio, por lo cual incluimos la visión que de esta institución social tienen nuestros informantes, misma que nos revela una serie de situaciones que condicionan las prácticas escolares de estos alumnos.

5.1.1. Las condiciones familiares de existencia.

Por ser una escuela pública enclavada en una región marginada del Estado de México que padece una serie de conflictos sociales tales como la existencia de bandas juveniles, drogadicción, alcoholismo y delincuencia, esta institución es en particular poco solicitada y deseada como opción educativa de este nivel en los exámenes únicos, si a eso agregamos que no existe paso automático a ninguna otra institución de educación superior, esta situación se acrecienta, por lo cual la mayoría de los alumnos que se matriculan en ella son provenientes de las colonias

más cercanas, las cuales mantienen características similares a las ya anotadas, donde la pobreza extrema se refleja y contrasta con las comodidades que ciertas familias han conquistado a través de años de esfuerzo. En estas, la situación económica de los habitantes oscila entre los ingresos que puede obtener un asalariado común que ocupa puestos de chofer, obreros calificados y unos pocos profesionistas, hasta los que el comercio o el autoempleo pueden generar.

No es de extrañar pues que las ocupaciones y la situación socioeconómica de las familias de las cuales los informantes provienen sean similares a estas ya descritas, en efecto, de los 11 entrevistados, cuatro manifestaron que sus padres eran chóferes, tres de empresas y uno de un taxi que era de su propiedad; los ingresos promedio de estos padres de familia eran de unos 1000 pesos semanales aproximadamente. En el caso del resto de los informantes, cuatro eran comerciantes al menudeo, cuyos ingresos promedio eran de unos 6000 pesos mensuales, uno era pensionado, otro obrero y uno finado.

Con relación a las madres, excepto la viuda que tenía que trabajar para complementar los gastos familiares imposibles de resolver con los raquíticos 900 pesos mensuales de la pensión que le otorgaron por la muerte de su esposo, las demás se dedicaban al hogar.

En el caso de la escolaridad de ambos cónyuges, podemos afirmar que es escasa y que excepto de un informante quien contesto que su padre había acabado la preparatoria, la mayoría se ubica en la secundaria y una parte menor solo termino la primaria. Esto seguramente tiene repercusiones en las formas de apropiarse y transmitir el capital cultural y en las expectativas que se transmiten a los hijos en torno al futuro ocupacional y escolar.

En términos generales, un poco más de la mitad de los informantes describen las relaciones familiares como cordiales y de comunicación, tanto entre los cónyuges, como con relación a los hijos así como entre los hermanos también, dos testimonios corroboran esto, en el primeros se afirma que el clima familiar en general *"...es de confianza, no nos peleamos y nos ponemos de acuerdo con*

todo..." (150302), por otra parte un alumno cuya madre es el sostén familiar dice que *"...todos se llevan bien, siempre nos apoya mi mamá... El único día en que nos vemos todos es el domingo..."* (130302-b). Sin embargo en algunos casos no se dejan de ver ciertos problemas que denominan como normales o comunes, como el caso siguiente en que se dice que los padres *"...se llevan bien, se pelean de vez en cuando... se llevan bien con toda la familia..."* (070602). Pero existen situaciones que ya se visualizan como fuera de lo común ya que implican malas relaciones familiares, tales como el caso donde se afirma que los padres *"...a veces se llevan bien y a veces se llevan mal. Mi papá anda con otra mujer y de ahí se dan las discusiones con mi madre, por eso pelean..."* (130302-a). En ocasiones esto trasciende a las relaciones con los hermanos, y no solo entre los padres, como cuando se dice que estos, *"...Casi no se comunican y rara vez están contentos entre ellos, tampoco casi me comunico con ellos y con mi hermana hay muchas diferencias..."* (070602). También es el caso de una alumna que encuentra problemas importantes entre sus padres y de su padre con ella, *"...A veces se llevan bien y a veces no. Con mi papá no me llevo bien, él me quiere hacer a su modo, quiere manejarme a mí... sobre todo en lo de la escuela es donde chocamos, yo soy muy relajenta y él quiere que no sea así..."* (070602).

Podemos afirmar que los alumnos de esta escuela pertenecen a ese grupo de familias aunque siguen manteniendo el núcleo familiar, las relaciones que se establecen entre sus miembros comienzan a ser de más conflicto, en donde el autoritarismo paternal sigue vigente y la madre aunque con un pensamiento urbano y moderno, sigue ocupada y relegada, quizá automarginada al trabajo doméstico. Esto genera fricciones en tanto que los roles paternalistas son cada vez más cuestionados por jóvenes y mujeres de la casa.

Así, una situación socioeconómica precaria que aunque no llega al nivel de la pobreza extrema si se manifiesta con ingresos económicos en los que se evidencia la carencia, aunada a situaciones de patriarcalismo donde el padre aparentemente sigue teniendo una parte importante en la manutención de la familia con sus consabidas consecuencias de posesión del poder sobre los

miembros de esta, además de un reducido o minimizado papel de las mujeres, son en suma los rasgos que caracterizan al contexto familiar de los informantes, quienes por otro lado, manifestaban que las relaciones familiares no eran en todos los casos muy cordiales y comunicativas entre ellos.

5.1.2. Las expectativas hacia la escuela y el futuro ocupacional.

Múltiples autores (Giroux, 1996; Tedesco, 1996; Hargreaves 1998), han señalado que existe una contradicción entre las condiciones de la vida social y las del mundo escolar. En efecto, señalan que mientras que la escuela sigue siendo moderna, la sociedad ya es posmoderna, lo cual acarrea ciertas consecuencias que repercuten de diversas maneras en la escuela misma.

Ya mencionábamos antes que Giroux (1996) por ejemplo, se centra en las actitudes de los jóvenes, a los cuales denomina *fronterizos*, ya que se encuentran en una situación generacional que se sitúa entre la modernidad y la posmodernidad. Esta situación se caracterizaría por una apatía y pesimismo que se tiene con respecto al futuro; las esperanzas que se tenían con relación a la movilidad social y económica se han desvanecido en la mayoría de los países, estas condiciones económicas ponen en tela de juicio el papel de la educación. Se habla de un capitalismo de casino donde la suerte es un ingrediente principal más que la capacitación, para lograr un trabajo bien remunerado y prestigiado. Esta generación fronteriza que se ha denominado de diversas formas: *Nowhere generation*, *Generación X*, *slackers*, que se enfrenta a un capitalismo tardío y sin futuro, en un mundo con escasas referencias psicológicas, económicas o intelectuales firmes, vive en espacios culturales diversos y cambiantes, donde lo predominante es la anomia, es una generación "... obligada a venderse en un mundo sin esperanza, una generación que no aspira a nada, que trabaja en Mastrabajos degradantes y viven en un mundo donde la oportunidad y el azar, antes que la lucha, la comunidad y la solidaridad, impulsan su destino" (Giroux:196:159). Es una generación para los cuales los medios se han vuelto un

sustituto de la experiencia, al igual que en múltiple casos, la droga, caracterizados también por familias deshechas o con serios problemas de comunicación afectiva, los jóvenes también ven a la escuela como un centro de diversión, un pasatiempo que difícilmente resolverá sus vidas. Estos comentarios de Giroux deben ser sopesados de acuerdo a las condiciones particulares de cada espacio, pues no podemos generalizar las afirmaciones por el vertidas, pero sí podemos afirmar que muchas de ellas no se alejan de la realidad presentada en nuestro país, sobre todo en las zonas urbanas más aglomeradas. De la misma manera se expresa Hargreaves, quien advierte de una tendencia de la escuela a volverse aún más rígida y autoritaria ante estas circunstancias de anomia estudiantil y docente, mientras que Tedesco afirma que hay que rescatar la escuela pero con ciertas transformaciones que la adecuen a la realidad actual, y es que se percatan que como dice Laidi (en Tedesco, 1996), la sociedad posmoderna actual esta vacía de sentido, no hay direcciones a donde dirigirse, las utopías han desaparecido y la ciencia ya no es un parámetro de seguridad, es decir, ya no se tienen las perspectivas de seguridad, ni seguridad en las perspectivas, todo es sumamente incierto.

Ante esta situación no es de extrañar que los sentidos y significados que se tienen hacia la escuela en este nivel sean vagos, poco construidos y más bien improvisados por la situación de que se percibe que la escuela es importante, pero nadie sabe bien a bien porque; al respecto los alumnos señalan que estudian para **ser alguien en la vida**, por ejemplo un informante dice que *"...Yo vengo a aprender, a que los maestros nos enseñan para que podamos conseguir una buena educación..." (080503)*. Sin embargo no se fundamenta que se entienda por una buena educación, además de que el susodicho informante se ha caracterizado por poner poco empeño en las clases y más bien se encuentra distraído y realizando diversas actividades poco académicas que permitan corroborar su entusiasmo en recibir una buena educación, con lo cual esta declaración representa una contradicción; por otro lado, otro informante afirma lo que ya habíamos comentado: *"...quiero ser alguien en la vida... ser una persona de bien... tener un trabajo honrado..." (080502)*. Es decir, que existe una idea vaga

en torno a que la escuela les va a permitir ser alguien y que eso significa tener un trabajo que sea validado socialmente, además de que eso le implicará tener un reconocimiento social de ser una buena persona. Cabe aclarar que este sujeto es el único de los informantes que profundizó en las implicaciones de ser alguien en la vida. Otros, se orientaron por cuestiones económicas y familiares cuando hablaban de las expectativas que tenían sobre la escuela, como el siguiente que condensa a otros, en donde se dice que a la escuela, "*...Si venimos a estudiar, pero no la mayoría de nuestro tiempo... no la pasamos echando relajo, pero más adelante sí... tener un trabajo con el que me pueda mantener y a mis hijos... tener una casa para vivir cómodamente...*(070602). Es decir, el sentido económico es el que finalmente permea su rendimiento en las escuelas, por lo cual, se plantea que a ella se va a estudiar, pero no tan comprometidamente. Otra informante dice que la escuela es importante para "*...Que tenga una carrera, porque si al rato me encuentro a alguien que no valga la pena, pues que yo pueda salir adelante...*(070602). En este testimonio se evidencia el valor que en ocasiones la mujer le asigna a la escuela, como aquella que le permitirá acceder a un salvoconducto laboral que le garantice una vida más o menos independiente respecto a los hombres de los cuales se apreciaba una fuerte subordinación económica.

Una imagen de la escuela que llama la atención por lo singular es la de un alumno que afirma que el quiere "*...trabajar en la administración de empresas y quiero terminar la escuela y quiero que me ayuden los maestros... pues sí, si repruebo una materia, que me echen unos kilos acá o sea que me echen la mano... busco ser alguien en la vida...*" (150302). El ser alguien en la vida en este caso al igual que los demás, es la aspiración común, pero el desea que los maestros le ayuden cuando reprueba, pero no en un sentido académico, sino en la flexibilidad para la asignación de las calificaciones, donde pasar sea fácil y el aprendizaje sea lo de menos.

Otros declaradamente afirman que no quieren estudiar ya, pues sus intenciones y necesidades son otras, "*...Nomás quiero acabar la prepa. Me gustaría ser*

futbolista, es bueno para la salud y te llevan a campeonatos, a la copa..." (130302-b). Otro informante, que ya vive con una pareja por un embarazo no deseado ni planeado, por lo cual ya trabaja, afirma que él, "...en realidad no sé si vaya a terminar el semestre, quisiera terminar la escuela, pero no sé... con la escolaridad que tengo no me podría emplear de otra cosa más que de obrero, que es de lo que estoy ahorita, pero sí, quisiera algo mejor pagado, o sea dejar de ser obrero..." (130301).

Las expectativas de los alumnos hacia la escuela tienen que ver con sus expectativas ocupacionales, de las cuales ya se ha comentado un poco, sin embargo hay que profundizar más en este aspecto. De los once entrevistados, seis tienen la intención de acabar la preparatoria para poder continuar sus estudios universitarios en diversas carreras, desde ingenieros hasta abogados, pasando por administradores de empresas. Sin embargo algunos no están convencidos de que ese sea su camino, el caso del que desea ser futbolista, o el que no cree terminar siquiera el semestre por la cantidad de problemas que le implica ser padre, esposo, trabajador y estudiante. Otro más afirma que sus expectativas son *"...trabajar y seguir estudiando una carrera corta, tal vez trabajar como tornero en una fábrica..." (080302)*. En el resto de los casos, no existe claridad con relación al futuro ocupacional, de hecho afirman que *"a ver que sale"* en su futuro, eso parece no preocuparles de momento.

En suma, el sentido que le otorgan a la escuela y a la vida ocupacional esta carente de significado, se vislumbra a la escuela como una institución legitimadora de las habilidades y destrezas necesarias para ser alguien en la vida, para conseguir un trabajo bien remunerado que les propicie el acceso a un mejor nivel de vida, pero no se percibe que estén muy seguros y alentados a lograrlo, ni siquiera a desearlo, por otro lado, como veremos más adelante, la percepción que se tiene de la escuela y de lo que enseña en particular, deja entrever mucho en torno a estas contradicciones donde la escuela y sus misiones modernas quedan prácticamente a la deriva.

Ahora bien, los informantes aseguran en la totalidad que los padres les han comunicado sus expectativas con relación a lo que la escuela puede hacer con ellos como alumnos, afirman al respecto que los padres, carentes de niveles de escolaridad alta y con situaciones económicas no muy desahogadas, les dicen que ellos desean que sus hijos logren lo que ellos no lograron en términos de escolaridad, que sean más, *"...Que venga a superarme y obtener buenas calificaciones..."*

"...Que venga para obtener un buen trabajo..."

"...Que tenga una educación que ellos no tuvieron y ver lo mucho que cuesta ganarse la vida..." (080502)

Estas son respuestas de tres informantes varones en donde encontramos que los significados que ellos interpretan de las expectativas de los padres hacia la escuela van desde la búsqueda de intenciones meramente escolares como de obtener calificaciones buenas, (que por otro lado reduce la educación escolar al aspecto de la calificación, pues ni siquiera de la evaluación y mucho menos de la formación o el aprendizaje), hasta las de obtener un buen trabajo, como si la escuela fuera una agencia de buenos empleo para quienes la viven.

Respecto al primer significado, otro informante corrobora que los padres *"...esperan que tenga buenas calificaciones..." (1503002)*. Por otra parte, están quienes asumen desde su familia el sentido de que la escuela les permitiría ser alguien en la vida a través del logro de diplomas que los acrediten como licenciados o ingenieros, etc, un informante afirma que su madre les dice que *"deben luchar por superarse, que no los vean feo y que sepan ganarse el respeto de la gente, que sean alguien en la vida con un buen trabajo, que estudien para ser alguien..." (130302)*. De la misma manera, pero con otro sentido, pues las que hablan son mujeres, se expresan así:

"...Que saque una carrera, que pueda ser más que ellos..."

Que tenga una carrera, que sea alguien en la vida para poder luchar yo sola, por lo menos por mis hijos...que ya que ellos no estudiaron o no terminaron una carrera, cuando menos que yo sí yo sea...

En efecto, las aspiraciones que los padres colocan en la escuela para el beneficio de sus hijas, reside en que les den una preparación que les lleve a poder encontrar buenos trabajos por si acaso no les va bien en sus matrimonios y sus parejas masculinas, son incapaces de resolver el problema de manutención económica. De todas formas estas aspiraciones son válidas para ambos géneros. Sin embargo adquieren connotaciones diferentes, pues para el varón ser profesionista o tener un buen empleo son consideradas como obligaciones para mantener a la familia, mientras que en el caso de la mujer se visualiza esto como algo auxiliar en el caso de que las cosas no salgan bien con la pareja, es decir, como un accesorio de su persona social.

En suma podemos observar como las expectativas de los alumnos y de los padres con relación a la escuela son coincidentes en cierta medida y que a la vez existen importantes articulaciones de estas con lo que se espera del futuro laboral de los alumnos mismos, sin embargo, insistimos, se observa en primer lugar una importante contradicción entre lo que se dice y lo que se hace respecto a la escuela, es decir, los alumnos informantes se han caracterizado por no tener actitudes académicas de alto rendimiento, de entusiasmo o cuando menos de acomodación, sino lo contrario, son de los que han ido "pasando" los obstáculos gracias o a pesar de los limitantes escolares y los maestros mismos, por lo cual se puede inferir que el valor que le otorgan a la escuela como factor de movilidad y de prestigio social es realmente inexistente, aunque no dejan de reconocerle alguna importancia para la obtención de "buenos trabajos"; por otro lado, no se percibe un alto nivel de convencimiento ni de elaboración de ideas y pensamientos en torno a que lo que ocurre, lo que se persigue y lo que logra en la escuela sea algo que verdaderamente vaya a marcarles su existencia definitivamente, la ambigüedad, la vaguedad y la falta de argumentaciones sólidas, hacen dudar en gran medida de los pretendidos sentidos y significados que se le da a esta

Institución, de hecho podríamos parafrasear a Laidi en tanto que ya no la sociedad, sino que la escuela esta careciendo de sentido para los alumnos indagados de esta preparatoria.

5.2. Esperando a que termine la hora: la cotidianeidad en la clase

Esta carencia de sentido que se puede apreciar en el apartado anterior tiene repercusiones en el aula. en efecto, en tanto que los alumnos no se interesan por desarrollarse académicamente en este nivel, manifiestan, muchas veces de manera no consciente, actitudes de inconformidad a lo que ocurre en sus clases cotidianas, las cuales tienen que ver con la incredulidad a los rituales escolares en general; y es que para ellos estos ya no representan una verdadera salida manifiesta y clara a sus necesidades de vida que se da, según Giroux (1996) en un capitalismo de "lotería", en donde con buena suerte puede conseguirse mucho más de lo que se puede adquirir con una sólida formación académica, además de que por otro lado, las tendencias hedonistas y nihilistas de la sociedad actual se están traduciendo en la búsqueda de experiencias ad hoc a estas, dice Cólom y Mélich (1996) que el vértigo de la velocidad, las experiencias de los fines de semana, la droga, el sexo, las aventuras fáciles y el consumismo, están acarreado a esta juventud fronteriza (apropiándonos del término de Giroux) a invalidar las experiencias rígidas y autoritarias de la escuela moderna. La realidad virtual por otra parte, que se manifiestan en la televisión y sus programas de fácil entendimiento y de casi nula reflexión, el Internet y sus múltiples páginas llamativas, los juegos de vídeo entre otros elementos, están llevando a crear una nueva cultura visual de la educación de la que la escuela en general carece aún y en donde los argumentos fáciles y los iconos llamativos atraen mucho más fácilmente la atención de los jóvenes que la escuela y sus viejos y anticuados espacios y mecanismos de enseñanza.

Los alumnos adolescentes de esta época viven una situación posmoderna, carente de sentido, sin conciencia política y social, cada vez más imbuidos en una

lucha feroz por su individualidad, regados en bandas callejeras que sostienen a fuerza de la violencia su particularidad de la que se sienten orgullosos, pero sin un sentido político de cambio social humanitario, es una revolución indiferente señalan Cólom y Mélich (1996) en la que la escuela queda rezagada en tanto que se muestra incapaz de entender los nuevos signos de los tiempos y al contrario, se preocupa por recuperar el orden y control que tenían y esto a fuerza de más y más autoritarismo y burocracia, que finalmente es resistido de diversas maneras, la mayoría de ellas de manera inconsciente como ya dijimos.

En este sentido, el alumno adolescente posmoderno de esta escuela preparatoria, influido por estos y otros factores ya mencionados, pasa la vida en el salón haciendo diversas actividades que no son necesariamente académicas, sino de oposición a la clase en muchos de los casos mientras que "espera a que acabe la clase". La clase se ha convertido en un motivo de lucha, de pérdida del tiempo, de ser atrapados por los maestros según sus propias expresiones.

5.2.1. El manejo del tiempo y las irrupciones a la clase.

Existen muchas maneras de evadir la clase, estas son empleadas por los alumnos cuando esta no les interesa o no es lo suficientemente amena, entonces se hacen *"... voces raras para que se saque de onda y todos se rien.....chiflan, golpes en las bancas, ruidos de animales... hacemos también gestos a unos para que se rian y se sacan de onda los maestros, así como la de güevos o así..." (080502*. Esto se hace cuando los alumnos no quieren claramente que la clase continúe o se inicie, como dicen otros alumnos, *"Cuando no queremos que siga la clase simplemente nos empezamos a distraer o hacemos ruido, o le decimos al maestro, -¿sabe que?, no queremos que nos de clase - y a veces si nos hace caso... empezamos a gritar, a chillar, nos empezamos a mentar la madre, le pegamos a las butacas, a modo que el maestro se llegue a desesperar, tratar de hacerlo enojar a modo de que diga -saben que ya no les voy dar clase- y así es como impedimos que nos de la clase..." (130301*. Resulta impresionantemente coincidente todo lo anterior

con otros testimonios que difícilmente pueden agregar algo nuevo a esto, tal como el siguiente, donde se afirma que "...*hay algunas clases que son de dos horas y si las dos horas te las avientas escribiendo, pues como que quieres descansar y te sigue la otra hora que también te vas a poner a escribir; por eso nos ponemos a decir que queremos una dinámica... nada más a algunos (maestros) o cuando ya estamos muy fastidiados, ya es para la hora de salida, por eso la pedimos... sin palabras (se muestra el rechazo a la clase), platicando, riendo, no poniendo atención a la clase, aunque el maestro se enoje, paramos y tirar basura, estar en la ventana viendo nada más, ...haciendo ruidos como empezar a mover las bancas, empezar a chillar, a reírse, a eructar,... se ponen a hacer ruidos con las bancas como que las están rayando y se oye muy feo y lastima los oídos de todos, gritar...*" (080302).

Algunos afirman que los mecanismos para manejar el tiempo de la clase depende del maestro y del momento de la misma, pues a veces es al final cuando ocurre esto que pretende desestabilizar la lógica de la misma a tal grado que el maestro se vea en la necesidad de interrumpirla ya sea parcial o totalmente, como se dice por parte de un informante, "*Cuando el maestro ya esta dando su clase, ellos empiezan a decir otras cosas o a cualquier palabra le buscan otro significado y el maestro dice -esto no es así- para regresar a lo que quiere de la clase, pero si son varios compañeros que no quieren clase, pues ya no tiene otra que dejarnos descansar cinco o diez minutos o enojarse y dejar la clase... hacen ademanes para que todos se rían... hacen ruidos de animales, estornudos... el eructo, pedos... lo ven de otra forma, en el albur, le buscan otro significado para que se ría el maestro... lo hacen para quitarnos de lo cotidiano, si ya les aburríó la clase, lo hacen...Si la clase me gusta, me gusta estar escuchando y dar comentarios, pero si no me gusta, les decimos que si puedo salir, que si me da permiso de ir al baño, si nos dice que si, hasta nos tardamos 15 o 20 minutos, si la clase es de una hora, pues ya la recortamos.... también les puedes decir que te sientes mal, que te deje ir a tomarte una pastilla, que estas mal de los riñones...*" (0503002). De todo esto podemos entender que los alumnos de esta escuela intentan manejar la clase con la lógica del menor esfuerzo académico posible, pero que sin embargo esto tiene

un significado y que se menciona en algunos de estos testimonios, el salir de lo rutinario que en el caso de la escuela, es el orden, la rigidez con que se trabaja en el aula, la tradicionalidad y la verticalidad docente, el magistrocentrismo que se manifiesta en las formas de trabajo (dictando, exponiendo). El alumno intenta romper lo cotidiano de la escuela tal como lo entienden los maestros según sus expresiones, para dar apertura a conductas propias de sus intereses y por supuesto de sus grupos de pares externos a la escuela.

Dentro de esta misma lógica, encontramos que los alumnos cuando no realizan estos actos de franca rebeldía a la clase pretendiendo impedir su continuación o su desarrollo desde el inicio, intentan de otra forma el "pasarla bien" con una dinámica como ya lo comentó un informante y como se corrobora con el siguiente testimonio: "*...Luego piden una dinámica para estar ahí en el salón echando el relajo sin salirnos... o luego echamos relajo en la clase y le hacemos la plática al maestro...*" (150302). La dinámica se concibe aquí como una estrategia para evitar la clase que el profesor traía preparada, y se concibe como una actividad divertida, como afirma otro informante, "*...Luego empieza a dictar el maestro pero ni siquiera hacemos eso, empezamos a rayar el cuaderno y el maestro piensa que estamos escribiendo y así no la pasamos... muchas veces nos da mucha "hueva" hacer eso que nos está dictando el maestro... empezamos a decir que queremos una dinámica y todos nos ponemos "ora sí" que a decir y no le queda de otra al maestro porque sí no, no hacen nada... (dinámica) para desaburrirse de estar escribiendo, de estar leyendo...*" (080302). Es entonces evidente que las formás de impartir la clase repercuten notablemente en las formás de comportamiento de los alumnos, el papel del maestro es en este sentido fundamental como veremos más adelante.

Ahora bien, cuando no quieren interrumpir la clase y tampoco se acaban de poner de acuerdo para "exigir" una "dinámica" y en cambio se "resignan" a estar en la clase, los alumnos pueden asumir y realizar diversos actos que aunque menos perceptibles y claros, también denotan desinterés a los contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje, "*...Luego están pintando las bancas, pintando*

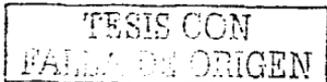
papelitos, están platicando, esperando a que termine la hora, otros están rayando sus cuadernos...albureamos en la clase... lo hago para desaburrirme porque no tengo nada que hacer en las clases... luego no me gustan unas materias que nos dan, como álgebra... son muchos números, hay que aprender varias cosas...Pintan unos las bancas porque no tienen que hacer... yo si pinto, he pintado varias bancas... porque luego nos dicen varias cosas los de la mañana y les contestamos ... por mi que pinten, però que no pongan algo de mi porque si me doy cuenta me agarraría a golpes con ese..." (150302). Resulta significativo en este testimonio que se considere que en el aula se aburren porque no tienen nada que hacer y que por lo mismo rayan, pintan, se "alburean" para desaburrirse, existe entonces la percepción de que las clases son normalmente aburridas y que lo mejor es distraerse sin rebelarse abiertamente; igualmente se menciona por otra informante que "...A veces están haciendo tareas, jugando, haciendo cartitas, cantando... o sea, no nos estamos durmiendo, a veces son chistes y empiezan las carcajadas y luego el maestro piensa que nos estamos riendo de el, pero en realidad no... se alburean a los maestros... entre los mismos compañeros se dicen algo y le sacan el doble sentido..." (070602). El mencionar que no se están durmiendo se enfatiza en torno a que los maestros los acusan de ello, pero sin embargo aunque no lo sea así, si se dan actitudes de indiferencia a la clase. Otros más, se dedican a hablar de los demás con una lógica propia de la edad y el género, al respecto un varón afirma que en algunas clases, "...Estamos pajareando,, nos distraemos con cualquier cosa... en bolita decimos -mira a la compañera como se le ven las licras o las medias... morbosidades que piensa uno. De verles sus piernotas, patotas dice uno, o cuando esta muy caderona pues ya uno la admira, -esta re buena- decimos..." (130301-b).

En algunos casos se llegan a tomar medidas extremas con tal de impedir una clase en la que se realizará alguna actividad específica o que es de las últimas horas, tal es el caso que se comenta: "Por ejemplo hoy teníamos examen de química y no queríamos que hubiera clases y lo que hicimos fue desconectar las lámparas y como ya era de las últimas horas pues ya no se veía nada y perdimos

TIENEN CON
FALLA DE ORIGEN

tiempo y ya no nos aplicó el examen el maestro... son cosas que hacemos que a veces si resultan y a veces nos traen problemas a nivel grupal..." (130301).

Por otro lado, también existen estrategias de evasión a la clase misma que son comentadas por los informantes como el siguiente ejemplo, "...Para salir de la clase, pedimos permiso para ir al baño y ya no regresar, o les decimos que la directora nos habló, que tenemos que arreglar tal cosa y ya no regresamos o simplemente nos salimos sin que se de cuenta..." (130302). Igualmente otro informante nos dice que los que se quieren salir de la clase pueden llegar a manifestar una gran creatividad en sus estrategias, "...piden salir al baño y se tardan casi una hora hasta que el maestro se va, pueden andar jugando y platicando con quien sea. Muchas veces le pides a alguien que te saque (pida permiso)... una forma frecuente era ponerse un pañuelo en la nariz y decir al maestro que le estaba sangrando para ir al baño...o por dolores y quieres ir con la orientadora para pedir una pastilla y vas al baño..." 080302). Es decir, las estrategias van desde el inocente permiso para ir al baño, hasta hacerse el enfermo o salirse cuando el maestro no los está viendo, incluso saben que cuando el maestro toma asistencia al final de la clase, ellos llegan poco antes de eso argumentando cualquier pretexto válido (estar en la dirección, en orientación, etc.) o viceversa, cuando el docente toma asistencia al inicio, se salen poco después con los pretextos consabidos, incluyendo el pedir permiso para sacar fotocopias. Todo esto finalmente son manifestaciones de rechazo a la clase, a sus contenidos, técnicas de enseñanza, mecanismos de evaluación y a los maestros mismos como tales, los cuales se conciben en este discurso como los chivos expiatorios del asunto como veremos a continuación.



5.2.2. El maestro como el aburridor o entusiasmador de la clase.

Dentro de la experiencia escolar de la preparatoria oficial, encontramos que las categorías constructivistas que se refieren al maestro como facilitador de los aprendizajes o como organizador de experiencias, o como mediador, etc. Y aún la

versión más tradicionalista que asocia el papel del maestro con el magistrocentrismo, chocan con las expectativas y la visión que los alumnos tienen acerca del rol docente.

Para los alumnos de este contexto los maestros son de dos formas básicas con sus respectivas variantes: unos controlan al grupo, es decir, son capaces de mantener quieto y usualmente atento al grupo, aunque hay quienes lo mantienen quieto, pero aburrido, esperando a que termine al hora, es en estos donde se dan estas conductas de acomodación que ya habíamos descrito y que también implican un desacuerdo con lo que se enseña y el como se enseña. Los otros son de plano los aburridores, los que leen, dictan, hablan o que incluso son tan excesivamente flexibles en la relación maestro alumno que finalmente el control se les acaba yendo de la mano.

Respecto a este último caso, se menciona que *".....Tenemos un maestro que dice cosas tan tontas que todos nos reímos, como de que llega corriendo y nos dice -jse me hizo tarde!- y si oye música se pone a bailar y dice -jazúcar!- luego nos reímos y piensa que es de lo que dice, pero es de tan tonto que es, nos reímos de él... es igual en todas las clase y es el que menos respetan todos los chavos... es su clase y todos están jugando fútbol, todos están bailando y no da clase... luego le decimos -nosotras si estamos poniendo atención- y dice -¡ah, entonces les voy a dar clase a las de acá!- luego dice: -es que si los ignoro es mejor- o sea que le vale... una vez llegó a decir tonterías que no van al caso y un muchacho se enojó y le dijo que si el no quería que ellos anduvieran diciéndolas también, que el no llegara al salón a decir pendejadas, que nosotros no estábamos para estarlo viendo y riéndonos de él..." (070602)*. Lo que podemos observar en este caso es como los alumnos cuestionan la bufonería y la simulación de los profesores, pues la conciben como una serie de actitudes que no le quedan por la posición que juegan en la institución y la labor educativa. Un testimonio que confirma al anterior lo ofrece una informante que dice que *"...Hay maestros que no tienen el suficiente control para tranquilizar a los alumnos , ...que no les importa que los alumnos estén en el salón dando lata, les dicen que si quieren estudiar que se queden sin*

hacer ruido y el que no quiera que se salga... no les interesamos...siempre sabe una que maestro llega y si es tranquilo, nos ponemos a platicar de lo que hicimos el fin de semana o de nuestras cosas y así se nos va la hora con ese maestro, hay veces que el maestro no nos dice que nos callemos ... no nos toman en cuenta." (080203).

Si bien es cierto que tampoco existe entre los informantes un gran valor hacia lo académico, también lo es que, como hablamos anotado, tienen una percepción vaga y poco construida en torno a que a la escuela van a aprender algo y que ahí comienzan a "ser alguien en la vida", por lo cual se considera que un docente debe ser aplicado a su labor, pero con ciertas características deseables. Para una informante "...Los maestros deben acercarse a uno como amigo, se deben interesar por ti, que te ayuden en serio.." (050302). La empatía se considera como una de las virtudes fundamentales que debe poseer el maestro, pero hay otras más.

En efecto, un alumno afirma que "...Cuando uno se mete a la clase en verdad se te va el tiempo y todavía quieres que siga esa clase, quieres seguir expresándote... existen materias que son pesadas... si no te interesa, te aburres y luego luego te distraes... sí, hay materias que sabes que son aburridas... si el maestro convive tantito, cambia el tema, dice un chiste, es cuando te empiezas a entusiasmar..." (050302). Para este alumno el maestro debe cambiar la dinámica de su clase para lograr entusiasmar a los alumnos en ella, es de notar que se pida que diga un chiste, que conviva con ellos de otra manera, pero como quedó claro en el testimonio anterior, sin exagerar la nota en esto, para este mismo informante, los maestros pueden ser un signo de imposición y de aburrimiento, se dice al respecto que los alumnos rayan las bancas, pintan en sus cuadernos o platican "...porque esta aburrido y no nos esta interesando la clase... los maestros se plantan en un objetivo y creen que nosotros vamos a responder a lo que ellos quieren, pero ellos no se dan cuenta de que algunos de nosotros tienen problemas, piensa uno diferente y quiere hacerlo de alguna otra forma en vez de cómo dice el maestro..." (050302). Aquí emerge una nota de descontento con

relación al autoritarismo docente y a las clases aburridas, se evidencia que la respuesta de los alumnos que ha sido descrita en el apartado referente a la irrupción en la clase, se debe a que la clase es aburridora y no entusiasmadora, que no se encuentran motivados para tomarla. Un testimonio que corrobora al anterior, se refiere a que los alumnos no ponen atención a las clases porque ...
los maestros no la hacen muy dinámica (la clase) o nomás se la pasan dicte y dicte... hay otros que nos explican como es y nos dejan un ejercicio y si nos apuramos nos da un tiempesito para cotorrear... hay otros que te van dictando y ya se acabo la hora y no te explican nada y luego tienen uno dudas y le preguntas y dice -búscalo en tal libro- y por eso también te da güeva buscarlas... Por ejemplo en la clase de química, tuvimos dos horas y se la paso en dictar y dictar y pus aburre y luego te da sueño y piensas -pus ¿para que entras si voy a estar así? Luego nada más te estas jalando la gorra o tirándola, ¿para que entras?... En parte está en nosotros por no poner atención, pero en parte está en el profesor, pus ¿cómo nos va a tener callados ahí?, ...luego no me gusta su materia y no le digo porque siento que me va a agarrar de bajada... si se trata de ofender, pus tendría que responderle... me aguanto las ganas de decirle que no me gusta su clase (de química). O da miedo que te vaya a reprobar... mejor te la llevas más tranquila..." (080502). Es claro aquí que a los alumnos entrevistados, la clase les parece que debe ser amena, entusiasmadora, porque de otra manera se aburren y hacen lo que se ha descrito ya. El maestro en este sentido debe aprender a manipular el interés y la atención de los alumnos según esta percepción, para hacer la clase atractiva y que se puedan dar las condiciones del aprendizaje. De acuerdo a esta visión, el docente no necesita facilitar u organizar experiencias de aprendizaje, más bien lo que se pide de él en esta escuela y nivel es que sea un amigo, que sea flexible y dinámico, buen motivador en las clases sin incurrir en la bufonería o charlatanería, que sepa controlar al grupo, pero sin ser demasiado estricto o tradicional, pues puede caer en lo aburridor, parece ser que lo que enseñe no es muy colizado, si bien es cierto que se considera que van a aprender, no se menciona que quieren aprender, ni si el maestro debe saber los contenidos de su asignatura, más bien, reiteramos, que la clase sea divertida, pero con control. En

todo esto podemos apreciar una inconformidad con las prácticas docentes áulicas, las técnicas de enseñanza y las relaciones profesor alumno son cuestionadas en estos testimonios, sin embargo vuelve a aparecer el sin sentido, solo el hedonismo, el pasarla lo mejor posible en ese ambiente cargado de imposición es lo que se evidencia, el deseo de traer el ambiente callejero a la escuela aparece en estas declaraciones diría McLaren (1998). La escuela aparece en estos alumnos como una institución sufrible, pero necesaria.

5.2.3. Las reglas en el aula, bien pero mal.

En congruencia con lo anterior, se piensa que el maestro exagera casi siempre su papel de impositor y represor del deseo de los alumnos, se habla de que en el salón se imponen reglas muy estrictas que no consideran en absoluto el deseo de ellos y que por lo tanto se olvida que son adolescentes inquietos, en busca de identidad y rebeldes, idea que parece se ha difundido entre los mismos alumnos, por lo cual visualizan a las reglas como arbitrariedades que desconsideran este hecho como algo "natural" en el desarrollo humano y por tanto respetable en todo momento.

En el salón existen diversas prohibiciones, una es la de poner atención a la clase y no hablar durante su transcurso, algunos alumnos creen que "...*El maestro esta mal, pues ¿como te vas a aguantar hasta cinco horas escuchando y sentado? Si nada más quiere que estés escuche y escuche, no le vas a prestar atención... si en cambio te dicen que trabajes una hora y media o más y que te da cinco, diez minutos, te relajas y hasta cuando el pide que te calles, lo haces...Uno tiene que escuchar al maestro, y existen algunos profes que sí no lo haces, te dicen que te van a bajar puntos o a reportar...*" (050302). El alumno en este caso considera que el estar callado y poner atención a una clase prolongada y además aburrida como aparece en otros testimonios, es algo muy difícil, el considera que se debería de cortar la clase para que los alumnos descansen y pongan mayor atención a la misma, sin embargo, a pesar de su desacuerdo, afirma que "...*Las reglas... las*

tengo que seguir, porque es para bien de nosotros mismos, igual en cualquier trabajo si no las sigues, ¿cómo te vas educando?... yo estoy de acuerdo con las reglas del maestro..." (050302). En esto nuevamente se ve la contradicción en la percepción de lo que ocurre en la escuela, es bueno, pero es malo, es bueno porque se socializan, se educan, aprenden a adaptarse, se capacitan, se acreditan y obtienen diplomas para el trabajo, pero es malo porque niega su deseo de divertirse, reprime su identidad, su singularidad tan deseada. Un testimonio que afirma esta misma situación en el caso de la misma regla es el siguiente: "...Yo pienso que por una parte esta bien, porque si no como entenderías las clases, aunque por otra, eso de que no puedas hablar, pues yo pienso que si esta bien y como que no, ... si porque es hora del maestro, ... no porque si en ese momento quieres pedir algo, pero no lo puedes hacer porque es clase del maestro. ¿qué vas a hacer?" (080302).

El silencio obligatorio de los alumnos en el aula es concebido por ellos mismos en general como una regla obsoleta que niega sus inquietudes propias de la juventud, lo que provoca que los alumnos se pongan contra el maestro que les reprime. *"...Yo pienso que a veces son muy estrictos los maestros, porque todavía estamos chavos y en el salón de clase, pues sí, estamos en grupitos y nos distraemos muchos y nos ponemos a platicar, a reír y los maestros nos llaman la atención y exageran mucho...luego cuando nos piden que estemos quietos y pongamos atención, decimos que son muy mamones o que en su juventud fueron muy amargados...Si el maestro se pone más estricto nos rebelamos más, porque entre más nos estén diciendo, por ejemplo en el salón, nosotros más lo hacemos para hacerlo enojar... si una vez nos dice el maestro está bien..." (130302). Para estos alumnos esta regla esta manifestamente en contra de sus intereses, hablar en clase lo conciben como un derecho que pueden ejercer casi de manera natural por ser jóvenes, pues cuando cuestionan que el maestro no fue joven, están diciendo que solo ellos tienen esos deseos y prerrogativas. Incluso, les molesta que el maestro les pida silencio en la clase, como lo dice un informante, *"...yo sé lo que tengo que hacer y no me gusta que me estén mandando, al decirte cállate o que te llaman la atención, se empiezan a burlar los compañeros y lo toman como si te**

estuviera humillando el maestro..." (080502). En este caso se toma como una humillación ante el grupo de pares, como una forma de avergonzarle, por lo cual a veces ocurren reacciones de los alumnos ante ese hecho, como se dice que "...Hay muchos maestros que te dicen que te calles y si está uno hablando con otra compañera, ¿pues que pasó no?, ... luego los compañeros dicen que los maestros son culeros, que son bien mala onda, hay rumores en el salón de que son bien estrictos y que hasta te reprueban... hay muchos que lo regañan a uno y uno acá, a escondidas manotea, le recuerdas a su mamá, o también retuerces todos tus dedos, acá engarruñándote, estas diciéndole güevos o así por el estilo..." (130301-b).

Respecto a otras reglas ocurre lo mismo, pero con diferente intensidad, excepto en la apariencia personal que es ahí donde enfatizan los alumnos más su defensa y por tanto su rebeldía. El uso de gorras en el salón, los aretes en los muchachos, el uso del uniforme, los cortes de cabello "decentes" son algunas de esas características que los estudiantes defienden con vehemencia y sin dar ninguna razón a los maestros que enfatizan en estas reglas y que son muchos pues la escuela misma en su normatividad lo impone así. *"En ese aspecto un puede venir como quiera siempre y cuando uno venga con ganas de estudiar y no de pasar el rato."* (080302). Afirma al respecto un informante que considera que eso es algo aparte de lo académico, en una visión donde la diferencia y la diversidad como dos categorías posmodernas juegan una importante papel que contradice lo que ocurre en esta escuela, otro alumno manifiesta que ha tenido problemas con los maestros *"...por la forma en que me visto, como que se les hace que soy el malo de la obra, ...no nada más por la fachita te vas a guiar..."* (050302). Se considera aquí entonces que la apariencia personal es asunto de cada quien y que el maestro no tiene por que meterse en esos asuntos, que cada uno es responsable de cómo se ve y que es gusto de ellos, y que además no se deben los maestros guiar por las apariencias, pues lo esencial es tener ganas de estudiar. Pero de todo esto volveremos a hablar más adelante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte, se prohíbe, tirar basura en el salón, comer o rayar las bancas en las horas de clase, incluso se les solicita que se sienten correctamente (derechos y alineados de preferencia, sin subir los pies o acostados sobre la banca respecto a esto, también se manifiesta un claro desacuerdo, por ejemplo una informante argumenta que *".....si el maestro llega y se sienta encima del escritorio, que es lo que regularmente se hace ¿por qué quieren que nos sentemos bien?, o sea por un lado esta bien que te corrijan, porque no siempre vas a estar en la escuela y te enseñan a comportarte bien..."* (070602). En esto se manifiesta la falta de congruencia en los profesores que exigen lo que no dan según esta versión, esto da la pauta para afirmar que cada uno hace lo que cree conveniente, un informante afirma que *"...No tiene nada de malo estar sentado incorrectamente si a él (alumno) le agrada así, no perjudicas a nadie con eso..."* (050302). Se considera que se debe respetar la forma particular de ser pues ya son mayores y no están en una escuela para niños, como se afirma en lo siguiente: *"...yo tuve un problema con una maestra porque ella nos quería así como en secundaria, bien sentaditos, uno detrás de otro, bien alineaditos, con la espalda derecha, por numero de lista y que todos teníamos que ser un buen grupo... me molesté mucho porque me toco a mi lado una persona que me cae muy mal y yo le dije a la maestra que yo por eso precisamente me sentaba aparte y no conviví mucho con los demás, porque no me agrada mucho su forma de pensar, que no nos llevamos y, pues para estarme peleando mejor no, por eso él en una esquina y yo en otra... nadie te tiene que decir lo que tienes que hacer porque ya eres una señorita y uno se educa como uno cree que es lo correcto.....además nunca te van a educar, porque si te dicen -¡siéntate aquí o haz esto!- nunca le vas a hacer caso... es lo mismo con los padres... entre más te prohiban las cosas, más lo haces..."* (070602). La prohibición reiterada según esta concepción es fuente de rebeldía, pero por otro lado se encuentra la idea de que los maestros son como los padres, interesante analogía que da motivo para afirmar que la escuela y la familia se asocian en lo que los alumnos conciben como institución represora del deseo, con el autoritarismo, con la imposición que en este caso tiene que ver con la individualidad.

Respecto a no tirar basura, los alumnos informantes afirman que no existe ningún inconveniente en aceptar esa regla, pero que no la cumplen por razones de comodidad, "...Las reglas de no rayar las bancas están bien porque hay chavos que ponen que chingue a su madre tal por cual...Y de que no coman o tiren basura, esta bien porque luego estamos en un cochinerito, luego metemos la basura en los hoyitos de las bancas por flojera..." (130301-b). Otros afirman lo mismo, "...Está bien que se prohíba tirar basura, sería incomodo trabajar con basura en el salón, sin embargo lo hacemos, por flojos, por no levantarnos a tirarla al bote o por costumbre... luego comemos y tiramos al lado de la banca...No todos los alumnos rayan las bancas, hay ciertas personas que lo hacen... solo se hace por distracción, en el caso de los skatos, si rayan porque según ellos dan un mensaje y se expresan haciendo eso, en el caso de los demás, pues deja uno un mensaje para una chava o "x"... escribimos simplemente nuestro nombre, groserías... si alguien nos cae mal y sabemos en que butaca se sienta, le escribimos por ejemplo Pedro es puto o chinga a tu madre..." (130302). Aunque estos informantes son concientes de que estas reglas deben ser aceptadas y acatadas, admiten que no es siempre así, sin embargo hay otros que consideran que de hecho dichas reglas son inadecuadas pues según un informante, esto es algo normal y aceptado entre los estudiantes ya que "...Es su forma de vida (normal), tirando un papel, no tienen nada que ver para algunos, no les perjudica en algo, si están pintando una banca, creo que es porque se están expresando y no tienen nada de malo para ellos..., si uno le dice apodos o groserías a otros, pues así nos llevamos..." (050302).

Respecto a la prohibición de comer en el aula, los alumnos manifiestan más desacuerdo que acuerdo y aunque sea a escondidas lo hacen, pues como dice un informante, "...en el salón nadie les hace caso a los maestros (a las reglas de no comer)..." (070602). Algunas razones para ello son que "Hay compañeros que viven muy lejos o hay unos que trabajan y no les da tiempo de comer y pus tienen que comer aunque sea en el salón... luego ensuciamos el cuaderno y si cuenta el cuaderno para la evaluación ya nos regañan los maestros... luego no rinde uno si no come... esa regla esta mal, hay maestros que te dicen que no comás y están

comiendo, que cumplan esa regla... (080502). Un ejemplo de cómo se generó una contradicción entre una profesora y un alumno por este hecho lo narra una informante quien dice que "... la maestra les dijo —es que no es hora de que estén comiendo- y un compañero le dijo —es que yo a usted no le digo nada de que se ponga a comer en el salón- y entonces sí que se enojó la maestra y le dijo — es que si yo no como es porque no tengo hora para estar comiendo y a mi no me alcanza el tiempo, es más, yo no tengo porque darte explicaciones, yo vengo a trabajar y si no te gusta o no te parece te puedes salir- ya el muchacho guardo sus cosas y se calló... pero pues esta mal porque si ella come, entonces que ejemplo esta poniendo ¿no?... (070602).

En este aspecto podemos inferir que existe una fuerte indisposición de los alumnos a aceptar y acatar las normas que las autoridades y el maestro imponen en el aula, existe la percepción de que hay incongruencias entre lo que se pide por parte de los docentes y de cómo se actúa en el aula y fuera de ella, pero lo fundamental es que siente violentada su forma particular de ser, su derecho a ser diferentes, aunque esa diferencia solo sea externa y no lleve ninguna propuesta ya no social, siquiera académicamente, luchan por su identidad personal al grado de decir que es deseable que los maestros flexibilicen sus criterios en torno a las prohibiciones mencionadas, que se les permita incluso sentarse como sea, tirar basura o comer en clase, y no se diga vestirse y arreglarse como lo deseen. La identidad personal es lo esencial en estas manifestaciones de rebeldía, es una forma de oposición que impugna a la disciplina por negar su deseo que es contrario a ella y a la escuela en sí misma. McLaren (1994) , afirma al respecto que "los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte, está *deslibidinizada* (niega el erotismo) y esta influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado. La resistencia a la instrucción escolar representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de que se borren sus identidades callejeras. Resistir significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo... es un rechazo a su reformulación como objetos

CON
PARLA DE ORIGEN

dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado corporativo..."(230).

5.2.4. La simulación en las tareas y trabajos extraescolares.

Una parte esencial de la escuela y de las prácticas docentes en el aula es la planeación y evaluación de las clases, en esto, juega siempre un rol fundamental la tarea extraescolar que subsiste como una modalidad de aparente refuerzo de lo que se ve en clase para lograr más y mejores aprendizajes. Esta escuela no es la excepción, en ella la tarea sigue siendo de lo más importante, porque en la escuela lo que se evalúa es lo que importa y la tarea es un aspecto a evaluar siempre por parte de los maestros. Sin embargo existe un alto nivel de incumplimiento en esto por los alumnos, quienes buscan mecanismos para simular que la realizan o francamente asumen que no la cumplen y aceptan las consecuencias del hecho que parece no importarles demasiado.

Las percepciones de los alumnos hacia la tarea es que es importante, pero siempre y cuando cumpla ciertas características, pues se afirma que hay algunas que son inútiles, aunque fáciles, al respecto se comenta lo siguiente: "...Los trabajos son sencillos, no son nada del otro mundo, pero depende de cada quien... los trabajos son importantes, ...hay maestros que dejan trabajos que no les agarro la onda, no les encuentro el chiste, por ejemplo estar investigando los trajes típicos, los bailes, para mi interés, no les encuentro chiste... los demás si son importantes para mi..." (130302). Otro ejemplo de estos trabajos que no se les ve sentido es el que se menciona a continuación: "...Es importante entregarlas todas, por la forma de calificar de los maestros. Son importantes porque cuando son de investigación aprendemos más. Hay tareas en las que casi no se aprende, como en trigonometría, dejaban puros ejercicios y no lo veo tan importante porque eso siempre lo hacemos en el salón..." (080302). Otro testimonio que corrobora dice que "...Algunos trabajos son buenos, porque son de investigar y tienes que desarrollar una habilidad mental y si nos sirven pero no todos... malos son cuando

son de copiar de un libro a un cuaderno, nos servirá, pero no tanto... como en química, nos dejaron buscar como 180 palabras en el diccionario y yo no le hallé caso, por qué aprendértelas... para el examen vas a estudiar todas pero para saber cuales van a venir en el examen..." (080502). Las tareas que implican las facultades necesarias para investigar son aquí consideradas como buenas, pero no la mayoría. Un testimonio que recoge las expresiones anteriores es el siguiente: *"...Existen maestros que dejan cosas que no van al tema, te pones a pensar -¿esto de que me va a servir?" (050302).* En una actitud utilitarista, podemos apreciar desde diferentes sujetos como es que la tarea se percibe como una actividad que realmente no tiene mucho que ver con su formación estudiantil y profesional, pues lo que se hace o lo que se deja hacer por parte de los maestros es inútil para ello, repetitivo o simplemente sin sentido.

Lo anterior ocasiona que exista una tendencia a incumplir la tarea o a hacer trampas en su elaboración y presentación, respecto a esto último se menciona que *"Con las (tareas) que no me gustaban me daba güevonada buscarlas en los libros en la biblioteca...Hay tareas que luego no cumplo porque no me gusta hacerlas y vengo nada más a copiar... decía ¿para que las voy a hacer?, nada más vengo temprano y me aplico..." (080502).* Las tareas que no son valoradas en su utilidad según esta versión son copiadas en el mejor de los casos, en otros son francamente ignoradas en su cumplimiento, como en el siguiente ejemplo: *"...en literatura no hacía la tarea porque creo que era seriada y debía la primera, la verdad no los hacía, ¿para que?, mejor le echó ganas a las demás; en física, la verdad no le entendí nunca, en verdad nunca le puse atención al maestro. Nos dejaba cualquier trabajito para pasar y nunca le entendí..." (130301-b).*

Ahora bien, hay que afirmar que la tarea en el mayor de los casos se admite que no se hace por pereza, que no es por tener obstáculos de comprensión en la misma o tener dificultades financieras para su elaboración, aunque si hay casos, incluso aquellos que manifiestan que trabajan y no les da tiempo de hacerla, pero en su mayoría aceptan que es por flojera:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Hemos personas que hacer tarea nos cuesta trabajo porque el tiempo no lo administramos bien..."

Es por flojera... no es porque sea difícil o porque no entienda... es porque me da flojera..." (070602)

"...uno es güevon y no hacemos el trabajo, no me gusta hacerlo..." (150302)

"...Yo no hacía las tareas por flojera..."

"... las (tareas) que no me gustaban me daba güevonada buscarlas en los libros en la biblioteca..." (080502)

Incluso algunos alumnos elaboran estrategias que se basan en el conocimiento de las rutinas de los profesores, de esta manera los engañan al presentarles tareas atrasadas o no presentarlas el día que las piden bajo el pretexto de que se les olvidó traerlas u otras excusas, al respecto se dice que *"...No se cumplen porque a veces dejan demasiadas tareas y por hacer una, dejas de hacer otras, también por flojera, por ver tanta tarea que tienes... porque uno es conformista, porque al ver uno que el maestro lo va a reprobar ya no haces nada... pensamos que con decirle al maestro que nos eche la mano ya nos puede pasar, por eso nos confiamos, porque sabemos que hay maestros a los que se les puede decir y a otros no... Hay algunos maestros que dejan tarea pero ni siquiera la revisa y cuando la revisa le decimos que no la trajimos y como el ya sabía que al principio le habíamos echado ganas, nos cree... le decimos que no la traemos porque no sabíamos que ese día la iba a revisar, yo la traje el día que usted dijo... Copiamos tareas de quienes la traen, hasta nos venimos temprano porque sabemos que hay alguien que siempre las hace..." (080302).*

El trabajo extraescolar ha perdido el sentido para los alumnos o quizá nunca lo ha tenido, pero el caso es que los alumnos de la preparatoria oficial 97, la tarea es una actividad que es casi siempre inútil y que solo cuando se trata de investigar en algunos pocos casos es aceptada. Se manifiesta así una nueva inconformidad al

no hacerla y manejar las situaciones de tal manera que el maestro crea que si la han cumplido cuando en realidad hacen muchas cosas por tenerla y presentarla a tiempo, pero no por hacerla. El copiado, el poner y a veces exigir que se anoten los nombres de personas que no tienen ni la menor idea del contenido de un trabajo o tarea, el engaño al profesor que cree que si la han realizado pero que no la trajeron por razones diversas, etc. Son algunos ejemplos de como esta actividad es simulada y en efecto, no tiene ya ningún sentido su utilización. La tarea simboliza a la escuela y sus lineamientos impositivos, evaluatorios e inquisitivos; una actividad que implica la acreditación, la calificación y por tanto la jerarquización en excelentes, buenos o malos, o cumplidos e incumplidos, en dieces, nueves y otras calificaciones que estigmatizan al sujeto y lo ponen en el entramado de la estandarización escolar: todos deben cumplir con lo mismo y en los mismos tiempos, deben aprender de la misma manera y entregar los mismos productos. Una escuela que niega la diferencia cognitiva y social, que pretende regirse por esquemas reproductivos y memorísticos, es una escuela cuestionada por los alumnos que no creen en sus prácticas tradicionales y modernas a la vez.

5.3. La normatividad institucional en cuestionamiento o ya no somos de primaria.

Giroux (1996) afirma que la escuela moderna se ha caracterizado por ser un lugar donde la disciplina, el poder son prácticamente incuestionables y donde se sostiene una fe casi absoluta en la racionalidad científica técnica, en esta racionalidad se pretende explicar a la naturaleza y a la sociedad desde una perspectiva positivista donde el equilibrio y el orden, son categorías fundamentales de la certidumbre; la escuela pretende esto también, en ella se ve a "la contingencia como un enemigo y el orden como una tarea" (154), por lo anterior es que no resulta extraño que la escuela use todos los mecanismos posibles para la interiorización y logro de esta idea de orden en los educandos: las filas en los patios, los desfiles tipo militar, los ritos patrios, las bancas acomodadas

en los salones en hileras, el pase de lista, el silencio en el salón, el orden en el uso de la palabra, la evaluación sancionadora y controladora, el mismo magistrocentrismo autoritario, etc. La escuela como afirma Tedesco y otros autores ya analizados es un producto de las sociedades modernas y en este sentido pretende estandarizar y controlar los procesos y resultados de los alumnos y profesores, de ahí que la burocracia se haya implantado en ella y que lo esencial sea lo administrativo y lo adjetivo sea lo académico. Dentro de esta lógica, bajo el pretexto de que la escuela es formadora, se imponen una serie de reglamentos que pretenden uniformar las conductas de los alumnos para el mantenimiento del ordenpreciado por los integrantes de mayor jerarquía en la escuela, incluyendo aquí al maestro. La obsesión por el control se evidencia en sus lineamientos que hacen conocer y firmar de aceptado a los alumnos a su ingreso. El orden y el control son para las autoridades lo esencial en las escuelas de este tipo.

La preparatoria oficial 97 se ha encargado de esta labor en diversas etapas y con diversas gradaciones, hace unos pocos años el clima era relativamente relajado, había cierta tranquilidad en los maestros y alumnos pues se conocían las reglas, pero no todas se cumplían, de hecho se llegó en ese momento al abuso de las transgresiones, incluso por el director mismo, esto ocasionó que este saliera de la escuela pues su gestión era en extremo nepotista y flexible. Al llegar una nueva administración la intención es poner el "orden en ese caos", pero los maestros y alumnos reaccionan contra las nuevas autoridades, hicieron un movimiento de huelga estudiantil y nuevamente hay cambios de directivos, los cuales están preocupados porque no les pase lo mismo, sin embargo las reglas se emplean cada vez con mayor rigor, pues traen la consigna de apaciguar los ánimos docentes y estudiantiles. Es en este contexto donde se hace esta investigación, donde los alumnos hacen y dicen cosas que están manifiestamente en contra de estas normas que no van con sus expectativas y que se traducen en comportamientos de resistencia desde la perspectiva de McLaren. Para este autor (1995), la resistencia se refiere a "... un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y vivido y que impugna la

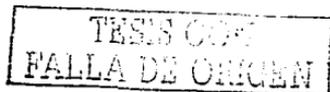
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular" (157)

En estos comportamientos enfrentan no solo a las reglas y preceptos formales de la institución, sino a la cultura dominante que se transmite en el salón y que se opone a la de las calles: "... la bufonería, la obscenidad, la toma de pelo, el alboroto, la disputa abierta, la pelea ocasional, una plétora de murmuraciones antim maestro... la interrupción de una lección con observaciones bruscas, la censura constante a la regla en el salón de clase, las demandas no negociables, sabotear la lecciones mofándose del maestro, las peleas incesantes, el sarcasmo indiferente, el involucrarse en conversaciones con los compañeros ignorando a los maestros, las obscenidades con una inventiva impresionante y la intransigencia general, características de la "esquina" que amenazan con hacer polvo a los códigos de urbanidad establecidos en el salón de clase" (McIaren.1995.159) Además de las anteriores este mismo autor reconoce en los gestos de los estudiantes símbolos de resistencia, gestos tales como el coraje, el miedo y el rechazo, las posturas corporales también reflejan esta situación, el acostarse prácticamente en la banca del salón, golpear a alguien en plena clase, recargarse en el escritorio, hablar en voz alta, no hablar y quedarse dormido, usar ropa no permitida, obedecer al maestro lentamente, no cumplir con las actividades, fingir atención y trabajo, etc. Son otras tantas maneras de resistirse a las normas y valores que la escuela intenta transmitir a los alumnos y por medio de las cuales ellos reafirman su percepción de la vida y de su cultura propia de clase, género o etnia, según sea el caso. Muchas de estas actitudes han sido reconocidas en las descripciones anteriores, aunque faltan aquellas que se derivan de las limitantes institucionales mismas, que a continuación analizaremos.

5.3.1. La puntualidad es lo número uno en esta escuela.

El subtítulo adoptado a este apartado es retomado de uno de los informantes, quien textualmente, al referirse a lo que implica el ser asiduos y puntuales como



una de las exigencias de la escuela en cuestión afirmó que *"...La puntualidad es lo número uno en esta escuela, luego cuando llegas tantito tarde ya no te dejan entrar... pero que tal si un maestro llega tarde, nadie quiere entrar a su clase... luego hasta nos da gusto que no llegué un maestro, porque que tal si me tocan dos horas, pues ya tengo dos horas de descanso..."* (150302). Resulta de interés en este testimonio que el alumno nos deje entrever el pensamiento y actitudes de los alumnos de esta preparatoria, los cuales se resisten a las clases, pues cuando afirma que si un maestro no asiste, lo ven como un hecho que es digno de ser considerado pues entonces se descansa. La clase es vista aquí como un castigo y la asiduidad y puntualidad, que son requisitos básicos en casi cualquier escuela moderna, se ve como una regla que los obliga a ella.

Para el alumno de esta escuela, el cerrar la puerta de acceso a la escuela es una norma que les implica problemas e inconformidades; a diferencia de instituciones del mismo nivel donde la puerta puede encontrarse abierta, aún cuando el acceso sea controlado, en esta, se cierra a las 14 horas y después de eso, se les deja entrar hasta con 30 minutos de retardo, pero previo registro de ese hecho, después de las 14:30, la puerta es cerrada y solo en casos extremos o hasta el final de la jornada escolar vuelve a abrirse para dejar salir a los alumnos. Esta normatividad se considera como inadecuada por la generalidad de los alumnos entrevistados, quienes afirman que ya no son de otros niveles inferiores para ser controlados de esa manera, al respecto, están los siguientes testimonios:

"...El control de la puerta esta bien y esta mal, porque si llegas tarde, pues nos pueden poner una sanción, pero esta mal porque ya no somos unos niños... ya no nos pueden tratar así....Si uno quiere entrar ya es por su voluntad... ya estamos más grandes y se supone que este es otro nivel y ya se debe de cambiar...Cada quien puede entrar a la hora que quiere... porque ya sabes lo que haces..." (130302-b)

"... creo que deberían de darnos más tolerancia, 5 o 10 minutos porque a veces nos entretenemos platicando por ahí y llega uno un poquito después... la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

subdirectora debería agarrar la onda y comprender que si uno llega tarde es porque tiene uno que hacer, no por gusto ...si llego tarde sí me deja pasar, pero me pone muchos peros..." (130301).

"...A mí no me parece, porque si tengo buena calificación y tengo más del 15% de faltas, no me parece que me reprueben por faltas..." (080502)

"... estoy en desacuerdo por que no piensan en los imprevistos (sic), que si un camión no llega, se le poncha una llanta... Creo que es tu problema si no llegas a las clases o a la escuela..." (050301)

"Esta mal que se cierre la puerta y no dejen entrar, la puntualidad esta mal... luego se atraviesa el tren o hay tráfico y no piensan en eso....." (080502)

Además de que consideran injusto el hecho de cerrar la puerta de entrada a la escuela por considerar que ya son lo suficientemente responsables para decidir por su propia cuenta si entran o no a la misma y a sus clases por consecuencia y que estas prácticas son de niveles inferiores donde los alumnos son menos maduros, también encontramos que los alumnos de esta escuela lo ven injusto por las tolerancias tan restringidas que se manejan y que las justificaciones para haber llegado tarde no son tomadas en cuenta por las autoridades encargadas de este proceso.

Por otro lado, los informantes manifiestan que las bardas no son obstáculo para que ellos entren o salgan de la escuela cuando así lo quieren, pues evaden esta "vigilancia" y se "escapan" de esta institución usando pretextos o simplemente saltándose por donde ellos ya saben: *"...Luego si llegamos tarde, nos brincamos por el deportivo, a veces éramos muchos y nos brincábamos por ahí y nos metíamos por el estacionamiento y la orientadora no se daba cuenta..." (130301)*

Igualmente para entrar a las clases o salirse de ellas sin tener problemas con la toma de la asistencia por parte del profesor, se crean estrategias diversas:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Muchas veces nos metemos a la hora de clases y como los maestros pasan lista al inicio de la clase, pues nos salimos al final o al revés, cuando pasa lista al final, es cuando entramos unos 10 o 15 minutos antes de que acabe la clase..." (130301).

"Para entrar a la clase cuando llegamos tarde le decimos al maestro que estábamos con la orientadora o que te sentías enfermo..." (080502)

Es de notar nuevamente como estos alumnos se resisten de las formas posibles a estar en algunas clases y como inventan excusas de evadirlas sin perjuicio administrativo en contra de ellos. Incluso, han creado otras estrategias para que cuando definitivamente hayan faltado a sus clases, no se les considere como tal; estamos hablando de los justificantes que ellos consiguen con ciertas facilidades y en un total desconocimiento de los padres, madres, profesores y orientadoras. Esto implica un alto grado de conocimiento de las rutinas que se siguen para que un justificante sea aceptado por parte de estas últimas, un alumno afirma que *"...Hay muchos compañeros que compran las recetas para que les justifiquen sus faltas... tienes que ir a un doctor particular y le dices que te sientes mal, ahí le haces al cuento y te da la receta, pues ya con eso justificas tus faltas... hay chavos que si la saben hacer y le pones la fecha correcta y se la das a la orientadora y ya te justifica tus faltas... las copias de recetas no funcionan porque se ven más negras las líneas y se da cuenta la orientadora de que es falsa..." (130302-b).*

Igualmente relata otro informante:

"...Van al médico y le piden una receta... a veces se hacen los enfermos, que te duele esto o aquello o acá... llaman al papá y se los llevan. Cuando no quieren venir mandan un recado de que no pudo porque se murió su abuelito o algo así..." (150302).

Otro más dice que: *"...Cuando quiere uno un justificante, pues va uno con un médico y ya, le pide uno una receta y esa se la damos a la orientadora..." (130301).*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

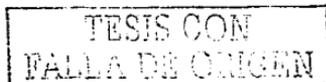
Incluso, para engañar a las orientadoras, algunos alumnos "...se saltan la barda para meterse a la hora que quieren o se meten por la puerta y dan otro nombre a las orientadoras que están ahí o luego para salirse le dicen a la conserje que nos deje salir y le decimos que ya nos dio permiso la orientadora...

La simulación con relación a la asistencia y la puntualidad es notoria en estas declaraciones, los justificantes falsos, el saltarse las bardas para salir o entrar sin que los orientadores se den cuenta, el ingreso al salón en los momentos oportunos en el que los profesores no se percatan de este hecho entre otros procedimientos empleados, dan cuenta de una gran inconformidad con las reglas que se han impuesto en esta escuela en este aspecto, pues como los mismos alumnos afirman, ya son grandes y de preparatoria, no de secundaria y por lo tanto se consideran lo suficientemente aptos para dirigir sus vidas y tomar decisiones de manera autónoma. En esencia, niegan que estas reglas sean benéficas para su formación o más bien se inconforman con ellas por que les parecen estrictas y poco adecuadas para su edad. Existen mecanismos de resistencia ante estas disposiciones que pretenden enfrentar a base de evasiones las cuales denotan un amplio conocimiento de las normas y su operatividad, de tal manera que incluso pueden llegar a infringirlas con un alto sentido de superioridad sobre el personal que se encarga de vigilar y hacerlas cumplir.

La permanencia obligatoria en la escuela es en efecto otro de los aspectos más cuestionados por los alumnos, quienes expresan su inconformidad a esta regla saltándose las bardas ya sea para entrar o salir de la escuela, al respecto los alumnos dicen que:

"... hay muchos que se brincan, en esta escuela por la parte de atrás no hay barda y esta fácil para brincarte... ya llegas al salón sin que se de cuenta la orientadora de que llegaste tarde... igual cuando te quieres salir..." (130302-b)

"Luego nos saltamos si no nos dejan salir por la buena..." (080502)



En estos dos casos incluso aparece una manifiesta indisposición en contra de las reglas ya comentadas que rayan en el desafío a la autoridad en el caso del último testimonio y aunque es un caso aislado, no deja de ser denotativo de lo que algunos alumnos consideran:

"... Para nosotros los chavos, por lo que he oído entre mis amigos, nos sentimos muy atrapados, porque conocemos de otras escuelas, otras prepas donde el alumno puede salir y entrar y no le dicen nada... yo creo que es una forma de mantenernos aquí a la fuerza a veces... hay veces que uno quiere salir en el descanso, que queremos ir a comer en la fonda, porque en la cooperativa venden puros dulces y las tortas que dan, son malas, y sin embargo no hay permiso de salir..." (130301)

El sentirse atrapados o encerrados les genera un sentimiento de malestar, sobre todo cuando saben de otras instituciones del mismo nivel educativo cuyas reglas no son iguales y es de llamar la atención que se diga que esto es para mantenerlos por la fuerza dentro de la escuela, lo cual no deja de asombrar en cuanto que se puede analogar esto con una especie de reclusión. Sin embargo, lo alumnos evaden estas disposiciones y lo hacen en algunas ocasiones cuando *"...se organizan convivios o de plano cuando queremos tomar, que casi siempre es los viernes y no tenemos ganas de estar en la escuela, nos salimos y nos vamos aquí al depósito o por ahí... también las mujeres... no hay límites ahorita, ya los hombres y las mujeres son lo mismo..." (130301)*

En efecto, actitudes y actos que antes eran privativos del rol masculino, hoy son también adoptados por el género femenino, en esta escuela, como en muchas otras, la mujeres también se rebelan a la normatividad escolar de diferentes formas.

Con relación a lo que acontece con la obligación de permanencia en el aula, aún a pesar de no contar con un maestro, se dice que *"...Tienes que acatarte a las reglas pero eres libre de hacer lo que quieras, por ejemplo si un maestro no viene, pues que te dejen salir, es mejor para ti, si varios compañeros viven lejos,*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

entonces te vas o hasta puedes adelantar tu tarea, pero que te entretengan aquí, eso no..."(050302)

"... hay unos que no les gusta esperar al maestro, a mí no me gusta estar en el salón, me desespero... siempre estoy en cuatro paredes con la misma gente..." (150302)

"...hace poquito no tuvimos química ni biología y nos adelantaron una materia... pues nos hicieron esperar hasta después del receso y el que se saliera iba a tener falta. ¿por qué si ya no teníamos clases?... es su problema si ya no se van a su casa..." (070602)

Evidentemente que hay una actitud de resistencia a esta norma, nuevamente porque se considera que es algo que va en contra de su autonomía que se ve violentada por estas disposiciones. Algunos alumnos consideran que estas reglas deben modificarse pues el estudiante ya es lo suficientemente grande y maduro para poder decidir cuando llegar, estar o permanecer en la escuela o en el aula; así unas informantes proponen que las autoridades

"... tuvieran una hoja de que firmaran de que se van a ir a su casa y que quieren salir porque quisieron y no porque lo dejaron salir..."

"...que les cuesta dejar la puerta abierta, si un alumno se va a salir, es su responsabilidad, si tienen faltas, allá él, y si se va a extraordinario pus ni modo,... si se sale de un a clase, no va a tener de esa clase sus apuntes y si le hacen un examen, no va a saber lo que es eso..."

La necesidad de respeto a su autonomía y la urgencia por tener la confianza de los directivos y maestros hacia ellos como alumnos maduros y conscientes se manifiesta en estas líneas que acabamos de describir. Las oposiciones que se dan con relación a estas normas hasta el momento encuentran su significado en este hecho negado por la escuela, el sujeto alumno es aquí considerado un menor de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

edad, irresponsable e incapaz de decidir lo que le conviene y lo que no; de alguna manera esto es percibido y rechazado por ellos de estas y otras maneras.

5.3.2. Cuando no hay clase... mejor para mí.

La clase en muchas de las ocasiones se visualiza como una tortura o castigo para los ánimos hedonistas de los estudiantes, esto ya lo comentamos antes, sin embargo cabe recuperar un aspecto aquí que es un punto nodal en cualquier escuela de este nivel ¿que pasa cuando no va algún maestro?. ¿qué actitudes adoptan los alumnos al respecto?, ¿qué hacen cuando no están en la clase, sobre todo, fuera del salón?

Es este un aspecto problemático de la vida cotidiana escolar que muchas autoridades quisieran evitarse, pues en estos lapsos ocurren diversas acciones que infringen su anhelado orden y control, los alumnos se salen del salón, se fugan al baño o donde nadie les pueda ver para hacer lo que ellos quieran y que no necesariamente se encuentra dentro de lo usual y normativo de la rutina escolar, un alumno afirma que sus compañeros *"...Si no hay clase dicen – mejor para mí-, se salen a platicar, cualquier anécdota, están en el baño... empiezan los albures, puede ocurrir hasta leperarse, ... jugando pero puede haber hasta pleitos..." (050302)*

Otro alumno afirma algo similar: *"...Cuando no hay clases, se va uno con su grupito... unos quieren ir a jugar, otros a fumar, otros a chupar, otros se quieren salir temprano para ir a ver a su novia o ver a tus amigos de tu casa en la noche..." (080502).*

Otros testimonios corroboran los deseos de los alumnos en estos momentos en que existe tiempo libre:

"Salimos a veces para distraernos, a fumar un cigarro; y es que estar en el salón todo el día sin tener clase, es fastidioso...En el baño no falta quien tenga un

cigarro y nos ponemos a fumarlo, pero por lo regular nos quedamos platicando ahí en el baño... tomar es muy raro, aunque a veces sí lo hemos hecho..." (130301)

Otros "...Se ponen a platicar, a jugar fútbol, a gritar a cualquiera que pase, empiezan a mentársela o cuando pasan la chavas dicen: - está bien buena o esa está muy flaca- y así, cosas así... (050302)

¿Qué es lo que se platica en los baños o cuando los alumnos varones se encuentran a solas en cualquier otro espacio?, de frases con doble sentido, de mujeres, de fiestas y de deportes entre otros temas principales. En los siguientes testimonios se nos ofrece un menú de posibles actividades a realizar en el tiempo libre y lo que se dice entre los hombres en las circunstancias señaladas:

"Cuando no tenemos clase te vas con tu novia y pues ahí se da un agasajo un ratín, o quieres ejercer un deporte, pero luego las orientadoras no te dejan y te meten a tu salón a fuerzas... entre hombres se van a los baños a cotorrear.. dicen ¡no vas a querer?, o ¡ven a sacudírmelo!, es lo normal... en los patios se van a fumar porque si no se desesperan... otros se van a rayar las paredes..." (130302)

"... Los hombres siempre hablamos de lo típico, lo regular, de que -¿ya viste a esa chava como viene vestida?,- ...que se ve bien buena, que sí que nalgotas tiene esa chava y así platicamos..." (130301)

"Cuando yo entraba a los baños había chavos que hasta se ponían a tomar ahí o aparte estaba rayado pero yo nunca ví quien rayaba, siempre estaba rayado el espejo o los baños... tomaban y fumaban... las chavas a veces se metían al baño con los chavos pero yo nunca ví lo que hacían y no escuchaba nada porque cerraban la puerta." (080302)

El tiempo libre en la escuela preparatoria en cuestión es vivido por los alumnos de la forma más ligera posible, aún infringiendo las restricciones diversas, para ello, se esconden en sitios poco transitados o donde las orientadoras no pueden entrar para sancionarlos; son capaces de tomar, fumar y hasta tener relaciones sexuales

en el baño entre otras más, aparte de los que hacen en el patio, detrás de los salones o en el salón mismo, lo cual habla de una clara tendencia a la búsqueda del placer de los sentidos en detrimento de lo que la escuela moderna busca dentro de la misión de fortalecer o desarrollar su intelecto.

5.3.3. Las ceremonias cívicas... fuera de su interés.

Las escuelas a decir de Tedesco (1996), se formaron para fortalecer al Estado nación, el cual requería de la realización de novedosos ritos que garantizara la lealtad de sus pobladores a ciertos símbolos que ostentaban como parte de este país; la bandera, los himnos, el festejo de días que son considerados como heroicos por parte del Estado, así como la enseñanza de una historia nacional que remarque la labor de dichos héroes del país, forman parte de estos ritos de afiliación, lealtad y patriotismo que las escuelas de educación básica en particular fomentan, pero que aún en estos niveles de educación media se siguen dando. La celebración del día de la bandera, de la revolución, la independencia y otros similares, así como aquellos días en que por existir eventos escolares o interescolares de importancia como concursos, apertura o clausura de cursos, etc., siguen siendo motivo para hacer los honores a la bandera, cantar el himno nacional, decir palabras alusivas a la fecha o personaje en cuestión, dar discursos en los que los directivos ponen el énfasis en las condiciones de la escuela de manera orgullosa entre otras cosas, pasan en estas ceremonias cívicas, que los alumnos cuestionan acremente, pues se dice que, *"...creemos que eso sí se debe hacer, pero a nosotros los chavos no nos gusta, lo vemos como que ya pasó, como que ya está atrasado, es por eso que no nos gusta cantar el himno, que hay mucha distracción, nos ponemos a platicar... también nos tienen bien checados, se ponen maestros y orientadores atrás para controlar a los alumnos..."* (130301)

En esos casos, puesto que es un evento público, los directivos ponen especial énfasis en la disciplina, se pretende que todos saluden a la bandera, que todos canten el himno, que se guarde el más posible de los silencios y que de

preferencia los alumnos pongan atención, por lo cual, la vigilancia de maestros y orientadores es constante, sin embargo, "... todos están en su plática y nadie pone atención y te callas nada más porque sabes que te llevan a la dirección... te distraes con cualquier cosita... por ejemplo si hace aire y te quieres cubrir, no puedes porque te ven y te llaman la atención o también el sol, no puedes ponerte en una sombrita y ahí tienes que estar aguantando el calor....No es un tema que a nosotros nos interese... que no se hagan ya las ceremonias..." (080502)

"...Existen alumnos que son muy inquietos y empiezan a molestar a sus demás compañeros... para ellos no es de gran utilidad saber eso (que es día de la bandera o día festivo), dicen- ¿eso para que lo quiero escuchar yo?... " (050302)

En efecto, el desinterés por estos eventos y temáticas es evidente, los alumnos no están involucrados con estos ritos modernos de la escuela, ellos desearían que no ocurrieran y aunque sucedan, se las ingenian para evadir esta rigurosidad que se pretende y busca en ellas, algunas veces incluso en las charlas entre ellos, los maestros de ceremonias, directivos o profesores, son objetos de su aburrimiento:

"Siempre la burla del que pasa adelante y vuelve a hablar, cuando se equivoca... empiezan a criticar, a platicar entre grupos y a reirse nada más. De hecho ni parece ceremonia porque nada más empiezan a platicar y reirse de la gente... empiezan a decir ya va a pasar esa gorda o X cosa... ponen apodos como la vaca y ahí esta su novio el buey... por eso se hacen las pláticas... como que se aburren entre su grupo y con otros grupos quieren lucirse, como que son burlones de todo el mundo.

Ciertamente nadie se atreve a manifestar abiertamente estas inconformidades e incluso consideran que si debe haber nacionalismo y respeto al himno o la bandera, pero las ceremonias se les hacen algo fuera de sus deseos, que nuevamente son desdeñados en esta escuela que sigue rigiéndose por parámetros de funcionamiento que ya no corresponden con las expectativas de los alumnos que en ella viven recreando constantemente y de formas diversas su cultura callejera en la que la satisfacción de sus deseos es primordial.

5.3.4. El uniforme y la apariencia personal: la lucha por la diferencia.

En esta escuela se considera una obligación el uso del uniforme, que consiste en un pantalón o falda gris con una camisa o blusa blanca y suéter color azul marino, esto debe ser diariamente, exceptuando los días en que por alguna razón de tipo festivo se les concede la posibilidad de no traerlo. Aunado a esto, se les pide que no tengan el cabello largo en el caso de los varones, al igual que no usar arracadas o aretes o tatuajes, etc. En el caso de las mujeres se les pide que no usen la falda muy corta, maquillaje excesivo y peinados extravagantes entre otras situaciones.

En este caso los alumnos es en el que manifiestan más inconformidad hacia ese intento estandarizador y masificante de la escuela en cuestión, pues violenta su forma y deseo particular de ser distinto, ya se mencionaba anteriormente como en esta situación de transición social de la modernidad a la posmodernidad se están gestando al interior de la escuela una serie de reacciones en contra de este nihilismo y hedonismo que se aprecia entre los jóvenes, pero estas reacciones muchas veces no son de adecuación sino de una vuelta a lo anterior, sea esto típicamente moderno o aún tradicional. El caso de esta escuela es típico en el sentido de querer estandarizar y volver más rígidos los estatutos y comportamientos de los alumnos, ¿cómo si con ello existiera más logros académicos? Sin embargo no es esa la razón esencial de la rigidización de las pautas, sino el logro del orden, que se convierte nuevamente en el afán esencial de directivos y profesores, pues de esta manera creen que se está logrando estar bien con los superiores.

En el caso de los alumnos estas normas son desafiadas y cuestionadas constantemente, al respecto del uniforme un alumno que *"...Para mi no me gusta el uniforme, esta bien para primaria o secundaria, pero para preparatoria no... aquí vienes a aprender, si vienes con uniforme o no vienes y hace lo mismo, si vas a hacer relajo, lo haces con uniforme o sin uniforme..."* (080502). Otro más afirma

que "... en el CCH no llevan uniforme, pero creo que lo ponen para formar al estudiante... creo que se llevan una buena impresión (las personas ajenas a la escuela), pero a mí no me parece importante..." (050302).

Uno de los argumentos más usuales para impugnar dichas normas es el que aduce a la edad de los alumnos, pues se afirma que ellos ya no están en edad de usar uniforme o de que les prohíban esas cuestiones, como ya quedó de manifiesto en el apartado anterior, es decir, aceptan que tal vez en ciclos inferiores, incluso en secundaria esto es válido, pero que en este ya no, pues se suponen como personas capaces de tomar decisiones y asumir sus responsabilidades, lo cual la institución obviamente no lo cree.

Esto mismo se denota en una serie de testimonios que se dan en torno al uso de cabello largo o de las formas de peinarse en los cuales se manifiesta esta inconformidad, pues a decir de los informantes, eso no afecta para nada el aprovechamiento escolar, por ejemplo, algunos testimonios de esto son los siguientes:

"...Ya me tocó que de mi pelo, que está muy largo... a mí no me gusta que me manden... ya es preparatoria, ya estamos cambiando en varias cosas... a mí si me gusta traer el pelo largo...Ya vamos a un nivel más avanzado y queremos que nos dejen, si uno quiere traer el pelo largo o pintado o algo así..." (150302).

"... Es el gusto de uno... sabes como peinarse o como verse, si te gustan peinados estrafalarios pus es cosa de uno... uno puede venir como quiera, hasta despeinado, o cabello corto, como sea..." (080502)

Eso no tiene que ver con la escuela, uno no le va a dar gusto nunca a la gente, ¿qué tiene que ver con el estudio?... eso no afecta..." (080502)

"...Lo del pelo largo es un problema que traigo con la subdirectora, porque ella me dice que me lo va a cortar, pero no entiendo, ¿por qué ya en una preparatoria tenemos que venir con el cabello corto, de una forma? ...Yo pienso que el cabello,

que la forma de vestir no tienen nada que ver con la escuela, tampoco con lo del uniforme... muchas veces las orientadoras nos dicen que nos quitemos las arracadas, que nos cortemos el cabello, pero yo insisto en que ¿qué tiene que ver esto con la capacidad que uno tiene... traer el cabello pintado o más largo no tiene que ver con que uno sea más o menos inteligente, yo creo que eso nada tiene que ver... no estoy de acuerdo... en algunos casos el traer arracadas o cabello largo es una forma de expresión, se siente uno a gusto consigo mismo... es estar en la onda, traer arracadas significa estar a la moda, que ya estas como otros chavos, en mi caso, el cabello largo, me siento cómodo y me gusta traerlo, no quiero expresar nada..." (130301).

Las expresiones de inconformidad son evidentes en este rubro en el cual se manejan básicamente dos argumentos: uno que tiene que ver con la edad y el nivel escolar ya antes señalado y otro con respecto a que no existe ninguna relación entre la apariencia personal con el desempeño escolar, pero además surge uno más que puede ser el más significativo: el estar en onda con los otros chavos, el estar identificados, afiliados, aceptados por los demás.

Con relación al uso de gorras en los hombres también existe una indisposición, aún en el caso de que quien opina no las use, pero se sigue defendiendo derecho a la diferencia, por ejemplo se afirma que:

Muchos también traen gorras y les dicen lo mismo, que se las quite y de todos modos piensan igual, ¿por qué si esta es una preparatoria, tenemos que actuar como si fuera secundaria?, ¿qué tiene que ver la gorra con la escuela?..."(130301)

La gorra me gusta, vengo más cómodo y hasta más gusto me da estudiar así, no que te la prohíben y hasta da pena decir que vas a una prepa, pareces de secundaria..."(080502).

Respecto a los aretes, gorras, tatuajes, hay que ver como va el alumno, si va bien, entonces yo creo que están mal los maestros y el reglamento, si el alumno se siente bien así y no esta fallando, entonces porque le cortan la inspiración... yo si

me enoja cuando me dicen -no traigas esa ropa...- yo digo -¿por qué no las vamos a traer, si no estamos en ningún reclusorio?..."(050302).

Si uno quiere ponerse gorra, es muy problema de el, o si quiere traer un arete... es una forma de expresarse uno... o tatuaje... hay muchos que traen gorra y dicen que no le dañan a nadie, ni a los maestros, es más, dicen que con la gorra ponen más atención..." (130302-b).

Aunque los argumentos a favor del uso de la gorra, aretes o de otro tipo de ropa parecen poco trabajados o incluso improvisados, si creemos que el hecho de prohibir cualquier deseo provoca irritación y malestar, podríamos afirmar que existe entre los alumnos una incomodidad y una inconformidad hacia la escuela que provoca situaciones cotidianas de desafío constante a la autoridad que aquí se visualiza como no solo del directivo, sino del maestro también el cual asume estos preceptos como suyos, aun cuando le generen contradicciones y problemás con los alumnos, pues finalmente es el quien tiene que resolver estas contradicciones en la vida cotidiana del aula.

En el caso de las mujeres también se da un situación similar con respecto al maquillaje, sobre esto afirman que

"...yo creo que ya estamos en un nivel más alto y eso de maquillarse como uno quiera, es cosa de cada quien... ya no somos niños de kinder..." (070602).

"..uno esta libre, o sea, es tu cuerpo, es tu cara, son tus cabellos y eres libre para hacerte lo que se te antoje... no estamos en un nivel de secundaria o de paga... es cuestión personal de cómo venga, como se quiera vestir, pintar..." (070602).

Evidentemente que hay una impugnación a la norma que prohíbe el maquillaje en la escuela, el argumento es el mismo que en el caso de los varones y una de esta informantes en un trono francamente provocativo a la autoridad afirma que: *"...si nosotros nos vemos mal, es porque nos gusta... si no nos metemos con los maestros, o con los demás, entonces que nos respeten..." (070602).*

Además de esto, se maneja que existe una injusticia o una inequidad en el trato hacia los miembros de la comunidad educativa, pues se percibe que si algunas profesoras asisten maquilladas y los profesores traen el cabello largo y ambos visten como quieren, entonces porque a ellos no se los permiten: *"...así como nos exigen, que den lo mismo, ¿porque no se cortan el pelo y se vienen con uniforme?..." (070602).*

Dentro de estos argumentos existe uno que resume el deseo de los alumnos: *"...Lo que es primaria o secundaria son normas más estrictas, en las prepas ya deben dar más libertinaje, que a los chavos nos dejen más libres..." (1330302).* En efecto parece ser que el alumnos de este nivel se siente dominado, forzado a seguir ciertas reglas y pautas de comportamiento que no le son agradables y le llevan a sentirse incómodo y se diría enajenado a esta realidad que no ha construido y en la que no participa en su elaboración más que a través de sus actitudes de disidencia que desafían este ritualismo escolar moderno que choca con sus percepciones posmodernas y anti estandarizantes de la escuela y sus representantes: los directivos y maestros quienes asumen como una función esencial la de mantener el equilibrio escolar como una consigna esencial, aunque bien a bien no se sabe para que.

5.3.5. Los estimulantes: prohibidos, pero deseados.

En la mayoría de las escuelas de este nivel y aún inferiores, se dan una serie de problemas derivados del consumo de estimulantes ya sea dentro o fuera de la misma. Cigarro, alcohol y otras drogas incluso, se consideran como seriamente nocivas para el orden y adecuado desarrollo de las actividades escolares. Se dan casos en los cuales se han descubierto alumnos que dentro de la escuela están ingiriendo bebidas alcohólicas o ya no se diga cigarros, e incluso se han reportado casos de algunos alumnos que se encuentran bajo el efecto de alguna otra droga que van desde los inhalantes, pasando por la marihuana hasta llegar a la cocaína, en un estado tal que son reportados con sus padres.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

179

Sin embargo, entre los alumnos informantes existen dos versiones que difieren respecto a la prohibición de estos estimulantes; por una parte unos creen que no debe ser prohibida ya que son libres de hacer lo que deseen y además que esta prohibición acarrea un incentivo al deseo; por otro lado están aquellos que consideran normal y deseable dichas prohibiciones, entre estas últimas, se encuentran los siguientes testimonios:

"... de la prohibición de tomar, esta bien, si no, ya no sería una escuela, es para que salgas mejor de lo que entras... si vienes a hacerlo aquí, ya no tiene caso..." (070602).

"Yo pienso que esta bien que se prohíba el cigarro porque uno se daña así mismo, aunque hay otros que piensan que está mal porque dicen que si se fuman un cigarro así la entienden más (la clase)..." (130302-b)

"...si a nosotros nos dejaran fumar cigarros en la escuela, siendo que no nos dejan hacerlo y pongamos por ejemplo que se fuman allí atrás a escondidas unos tres, ¿qué sería si nos lo permitieran? Eso sería más dañino para nosotros..." (070602).

Es decir, por un lado se afirma que la misión de la escuela es la de mejorar su formación y en ese sentido la prohibición del cigarro y otros estimulantes es adecuada para fomentar este proceso y por el otro se dice que la prohibición es de todas maneras burlada y que si no existiera esta, entonces se abusaría del consumo de estos productos, sin embargo existen otras opiniones que van en desacuerdo con las anteriores, en estas se dice que: *"La prohibición por una parte está bien, pero ya es una prepa y en otra escuelas los chavos están fumando en el pasillo y no les dicen nada y sin embargo aquí lo tiene uno que hacer a escondidas porque lo prohíben y de todas maneras uno lo hace..." (130302).* Así se vuelve a argumentar que si lo hacen o lo permiten en otras escuelas, no se entiende porque en esta se prohíbe, además de que de todas maneras se hace, aunque sea a escondidas, en este mismo tenor un informante afirma que *"...Fumar es una costumbre, pero uno empieza ...si te invitan uno, pus ahí te lo dan los compañeros y si no sabes fumar ahí vas aprendiendo, por decir en algunos grupos*

te van aceptando y dicen, no pus ya también fuma...Entre tanto más te dicen que no puedes fumar más lo vas a hacer... porque dan más ganas de hacerlo, si no te dijeran nada a lo mejor ni le hacíamos caso al cigarro o a otra cosa..." (080502).

El deseo de aceptación en el grupo de pares aparece aquí como uno de los motivos que predominan entre los sentidos de este acto, el otro es la prohibición misma que se visualiza más bien como estimulante para el acto, es una rebeldía abierta según los testimonios, pues se dice que *"...Queremos estudiar, superarnos, pero no nos gusta que no nos dejen salir, que nos cierren la puerta, es tu responsabilidad entra o no entrar, luego de todas formas a los que les gusta tomar, pus toman, a los que les gusta drogarse, se drogan y así..." (080502).*

De cualquier forma se afirma que en el hecho de fumar, beber o drogarse, existe como razón esencial que *"..... lo que venimos a hacer en la escuela es porque no nos dejan hacer en la casa..." (070602).*

Así encontramos que estas actitudes de desafío tienen que ver con cuestiones no solo escolares, sino también con otras instituciones que intervienen en la formación de estos comportamientos que son vistos por los alumnos como algo normal o cuando menos respetable por los demás y particularmente por los miembros de la comunidad escolar, que en este sentido se infiere, deberían de dejar mayor libertad para hacer lo que los alumnos quisieran en ellas, demostrando con ello nuevamente una inconformidad y resistencia a las normas escolares con la finalidad de hallar en este espacio el placer, la flexibilidad y el cumplimiento del deseo que viven en la calle y que no en su familia como lo han bien expresado esta informante que dice que a la escuela van a hacer lo que no les permiten en su casa, teniendo un tercer espacio más, no mencionado pero existente y que es donde se hace y dice lo que en ningún otro: con sus amigos, aclarando que cuando nos referimos a la palabra espacio, estamos hablando de las conductas derivadas de esas dos primeras instituciones en cualquier sitio y no solo en el caso en la escuela misma y cuando hablamos de amigos, nos referimos a lo que ellos hacen y piensan en cualquier sitio en que se sientan cómodos,

podría decirse libres y que puede ser la calle (a decir de McLaren) o espacios en momentos específicos dentro de la escuela misma o de alguna casa.

5.3.6. La percepción hacia los directivos, maestros y orientadores.

Puesto que quienes imponen estas normas son supuestamente los directivos y quienes se encargan directamente de su operación y sanción son los maestros y orientadores educativos, los alumnos tienen percepciones respecto a estos personajes.

Con relación a los directivos, la opinión más usual es que es un sujeto encargado de poner normas en la escuela, asociándolo entonces con la imagen de un represor en toda la extensión de la palabra, al respecto se afirma que:

"Es una persona que hacen lo que ellos quieren... ahorita no me gusta porque luego nomas están metidos en la dirección y ya, luego te mandan llamar a tu mama y no piensan o hablan con uno..." (080502).

Para mi los directivos simplemente son maestros que siguen poniendo normas aquí en la escuela... (130302).

En efecto, en estos dos testimonios apreciamos un concepto del directivo como una persona despótica en su trato y como la encargada de imponer reglas para que los alumnos se comporten bien, por supuesto esto implica que para ello se parte de la premisa de que los alumnos son básicamente problemáticos y que más vale reglamentar su conducta para lograr un orden mínimo en la escuela, lo cual es intuido por los alumnos en la medida en que defienden su derecho a autodeterminarse. Ahora bien, un ejemplo de cómo los directivos llegan a relacionarse con los alumnos y de cómo se puede llegar a reaccionar por parte de ellos, se encuentra en el siguiente testimonio:

"...al director...le dije cosas... si lo ofendi... porque nos tiraba de locos, me enojó que no me escuchara, me llamó la atención, me decía que yo no iba a hacer nada en la vida, o sea, como bajando la autoestima... tuve que reaccionar y le empecé a decir cosas...que se fuera a saludar allá a su mamá... y nada más como que se espantó..." (080502). La estigmatización de los alumnos de acuerdo a los parámetros que le han sido impuestos a los directivos en un proceso de socialización en el que han adoptado las costumbres, pensamientos y actitudes propias de la sociedad dominante y que vienen a reflejar en su puesto, se manifiesta en este tipo de frases como la de "no vas a ser nadie en la vida" y otras que recurrentemente se dan en estas instancias sin embargo los alumnos no siempre aceptan estos regaños y a veces reaccionan violentamente aún con el director mismo.

Ahora bien, las orientadoras se perciben de otra manera, pues con ellas es con las que el alumno puede tener mayor trato que incluso llega a ser personal e íntimo, de hecho los alumnos tienen una percepción bastante bondadosa al respecto, pues se refieren a ellas (son cuatro en el turno vespertino y todas son mujeres) como seres más humanos:

"...Las orientadoras igual son maestras, pero tengo más confianza en ellas, porque se la ganan y me acerco con ellas cuando tengo algún problema.." (130302)

"...Nos ayudan a ver nuestros problemas..." (080502).

"...Las orientadoras son las que te apoyan con cualquier problema con los maestros y con los directivos no, porque ellos te mandan con la orientadora... (130302).

Las orientadoras, aunque se encargan de ser las que sancionan las faltas a la normatividad por parte de los alumnos, convirtiéndose así en una especie de ministerio público en donde se le acusa al sujeto y se le asigna su sanción, se han ganado el mayor respeto de los alumnos, quienes las ven como las de confianza,

las que ayudan, no solo ante los directivos, sino también ante los maestros y hasta con los padres.

En cambio, los profesores, excepciones hechas (y muy pocas por cierto), son vistos de otra manera, usualmente como incongruentes pues piden más de lo que dan, como excesivamente exigentes o indolentes y en el mejor de los casos como una herramienta útil en su educación, podemos ver al respecto los siguientes testimonios:

"... los maestros luego se ponen muy rejegos y no se puede hablar con ellos." (130302).

"...es difícil acercarse a los maestros, cuando es muy seco, lo catalogamos como un mamón, en cambio cuando es bromista con los alumnos, se va tomando confianza con el y nos acercamos más...pero es más con las orientadoras que con los maestros..." (080502).

"... Hay maestros que son bien manchados o se quieren agandallar con uno, como la otra vez, un maestro me quiso agandallar y no me dejé, me puse rejego y le dije que no se pasara de lanza... me dijo que teníamos que ir a platicar con la orientadora... hay maestros buena onda, son buena gente, luego reprueba una materia y a veces nos dan chance de hacer un trabajo y así la vas haciendo..." (150302).

"... Es una herramienta que vamos a necesitar a través de la vida... si no hubiera maestros ¿quién nos entendería aquí?... pero luego fallan porque dan de todo... hay materias que ni las deben de dar, como el de educación física que nada más nos pone a correr y ya, ¿para que?... " (080502).

Existen maestros buena y mala onda, pero lo usual es lo primero, que ya se ha descrito, los segundos son los que facilitan la clase, la hacen divertida y ligera, se puede decir que también ayudan a los alumnos a pasar, con una tarea, trabajos extras y otras actividades.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

184

CONCLUSIONES

Hemos observado como la modernidad ha traído como una de sus consecuencias la formación de los Estados nación y con ellos, la necesidad de establecer gobiernos más fuertes que fueran capaces de aglutinar en un proyecto común a la población de un territorio establecido por medio de fronteras claramente delineadas. Este Estado nación y su proyecto moderno con su fe en la racionalidad científica que pronto fue pervertido en cuanto a la intención ilustrada original y sustituido por una racionalidad que en uno de sus aspectos esenciales se oponía a la religión por ser ella la anterior forma de pensamiento dominante, necesitó para su instauración y hegemonía de una institución que inicialmente se veía como aquella que salvaría a la población de la ignorancia y que más adelante se convierte en la promesa de un mundo y vida mejor, si bien a nivel individual, siempre prometedor, estamos hablando de la escuela, en donde se vertió la esperanza de los sistemas modernos para homogeneizar a la población en cuanto a una cultura nacional.

Sin embargo esta cultura siempre estuvo permeada por los intereses de las clases dominantes que a través de diversos mecanismos y del uso del poder que el dinero y el gobierno a su servicio les daban, difundieron entre las masas desposeídas una versión de la realidad que era suya y no de las mayorías. Una versión en la que aparecía lo normal y lo anormal, lo correcto y lo desviado, la preferencias del orden sobre el desorden, la búsqueda de leyes naturales invariables y absolutas a través de un método científico aséptico y neutral por sobre otras posibilidades que se consideraron entonces como algo fuera de lo correcto y por tanto subjetivo, satanizando con ello estos objetos y métodos divergentes. El lenguaje fue la principal forma de difundir esas y otras creencias.

La escuela en efecto se convierte entonces en el principal aparato que se encarga de lograr esta adhesión a dichos presupuestos a través de sus rutinas, rituales y discursos que pretenden aún una estandarización de los comportamientos y de los saberes. La escuela es una institución moderna en la que se pretende reproducir una serie de saberes que son funcionales a los sistemas político y económico en cuestión. Central en este aspecto es la racionalidad técnica o instrumental que

esta inserta de manera prácticamente inconsciente en los sujetos de esta sociedad quienes a través del manejo acritico de los discursos, manifiestan el dominio a que están sometidos, aunque hay que aclarar que este dominio se ve mediado siempre por las relaciones de clase, género, etnia y otros condicionantes más. La escuela en este sentido intenta en sus prácticas cotidianas reproducir estas formas de pensamiento y acción por medio de variados mecanismos que se encuentran ritualizados y hasta burocratizados en un incesante afán por el control de las personas y de sus procesos.

Se asume que la escuela posee poder para ello, un poder que le otorga el Estado y supuestamente la sociedad en general; dicho poder es asumido por los encargados de cada una de las escuelas, los cuales por lo tanto, se convierten en funcionarios al servicio del Estado para salvaguardar sus intereses y presentamente sus necesidades, dichos funcionarios (directivos, docentes, personal administrativo, etc.) se hacen cargo de imponer a los alumnos un currículo determinado por "expertos" y procedimientos de enseñanza y aprendizaje así como de evaluación en la que muy difícilmente son considerados, además de una serie de procedimientos burocráticos que se reflejan básicamente en normas y pautas de comportamiento que garanticen el orden a través de la disciplina tanto dentro como fuera del aula. En este aspecto, la escuela en cuestión representa un claro ejemplo.

En este contexto el alumno es violentado, es negado como un sujeto que posee una subjetividad propia que le implica creencias, deseos, expectativas, intereses que son desconsiderados, excluidos o incluso borrados en este ámbito. Se concibe al alumno como un ser inmaduro, incapaz de decidir lo que le conviene, a quien debe decirse e imponérsele lo que es más pertinente para su futuro, para lo cual se reglamenta su presente, cuando en realidad el alumno es un producto y productor de su misma historia, lo que se manifiesta de diversas maneras en esta institución, el alumno no se conforma con las imposiciones, pues ya sea por acción o por omisión manifiesta su postura que es producto de la mediación derivada de los factores antes mencionados, la clase, el género, la etnia entre

otros más. Posturas que van desde la acomodación por convencimiento a las disposiciones escolares impuestas, hasta la resistencia consciente, pasando por otras que implican maneras no conscientes, ni críticas de resistencia.

La investigación realizada nos ha permitido percatarnos que esta violencia simbólica manifestada en rituales de escolarización ocurren dentro y fuera del aula y que dentro de ella, tanto lo que se enseña, como la manera en que se hace y la forma en que se evalúa se han constituido como tres ejes fundamentales en donde se pretende someter al alumno a una disciplina en la cual se le obliga a estudiar y aprender ciertos contenidos que según la percepción de los informantes, no necesariamente todos ellos son los que les interesan, los ven como inútiles para su vida cotidiana y para su futura formación como personas; igualmente se ha visto como la aprobación ocupa el lugar central del proceso escolarizado formal, pues lo importante es pasar, acreditar para obtener los diplomas, los certificados que les permitan continuar su carrera; es por ello que lo que más deploran es una carencia de los profesores a ayudarles, a ser "buena onda" para permitirles "pasar la materia" cuando se encuentren en apuros y en este sentido se habla de profesores que son buena y mala onda, los que ayudan y los que ni siquiera les conocen y menos aún se preocupan por ellos; igualmente se percibe que en términos de ambiente de clase, hay profesores que los aburren (la mayoría) y otros que son más amenos. El aspecto académico es poco señalado, no importa mucho si el maestro sabe mucho o poco, con que no sea aburrida su clase es suficiente. Existe una crítica al ambiente formal, serio y rígido de las clases, estas se prefieren ligeras, con gracia y en donde se pueda bromear, para ello se rompe de cualquier manera con ese ambiente disciplinario y aburrido impuesto por algunos profesores, los alumnos entonces se manifiestan con risas, interrupciones, se salen del salón a escondidas o piden permiso y no regresan, se ponen a platicar, a "alburear", a criticar a los demás, se duermen o bostezan fuerte cuando menos, se distraen fácilmente, todas ellas actitudes de desafío y de manejo de su tiempo en donde lo mejor para ellos es no tener la clase, el maestro entonces, puede modificar su estrategia. La clase se ha convertido en un espacio de lucha contra el currículo y el maestro que lo encarna y lo atrapa, de pérdida del

tiempo, según sus propias expresiones. Los alumnos también se manifiestan inconformes ante los profesores que son demasiado laxos en sus clases, tanto que no son capaces de impartirlas porque ya nadie les hace caso, todos hacen lo que quieren porque no se les hace interesante o porque el maestro no supo como motivarlos y "controlar" al grupo. Así, los extremos se tocan y forman la espiral dialéctica en donde existen diversas modalidades de actitudes y comportamientos tanto magisteriales como de alumnos.

El maestro, para estos alumnos, debe saber manejar el interés y la atención de los alumnos, para hacer la clase atractiva y que se puedan dar las condiciones del aprendizaje. De acuerdo a esta visión, el docente no necesita facilitar u organizar experiencias de aprendizaje, más bien lo que se pide de él en esta escuela y nivel es que sea un amigo, que sea flexible y dinámico, buen motivador en las clases sin incurrir en la bufonería o charlatanería, que sepa controlar al grupo, pero sin ser demasiado estricto o tradicional, pues puede caer en lo aburrido. En todo esto podemos apreciar una inconformidad con las prácticas docentes áulicas: las técnicas de enseñanza y las relaciones profesor alumno son cuestionadas en estos testimonios, sin embargo vuelve a aparecer el sin sentido, sólo el hedonismo, el pasarla lo mejor posible en ese ambiente cargado de imposición es lo que se evidencia, el deseo de traer el ambiente callejero a la escuela aparece en estas declaraciones diría McLaren (1998). La escuela aparece en estos alumnos como una institución sufrible, pero necesaria.

La institución escolar no es totalmente autónoma, como el maestro no lo es tampoco en su aula. En ambos niveles, áulico e institucional existen determinaciones que sobreviven a la entrada y salida de personal docente, administrativo y estudiantil, y que son actualizadas (por decirlo así, pues en realidad más bien son un retorno al pasado rígido de la escuela tradicional en donde el magistrocentrismo es la categoría fundamental con la cual se trabaja y en donde el control y el orden son básicos) para dar cuenta de las nuevas realidades posmodernas en las que los jóvenes se enfrentan en una lucha por su identidad frente a la estandarización escolar. En efecto, la escuela por definición,

reglamenta la vida cotidiana con normas que pretenden estandarizar los comportamientos: el uso de uniformes para evitar que se noten las diferencias sociales y personales, reglas de apariencia personal que se asemejan a los de un campo militar al igual que el uniforme, como el no usar gorras para los varones, cortes de cabello "decorosos" en ambos géneros, etc. ; prohibiciones diversas que tienen que ver con impulsos hedonistas como el impedimento para salir o entrar a cualquier hora de la escuela, el consumo de sustancias tóxicas, la organización de fiestas en la escuela, y hasta jugar en las canchas en determinados momentos no permitidos. Todo esto aunado a un trato impersonal y burocrático por parte de los directivos, orientadores y hasta de los profesores, mismo que se apega a los manuales de operación escolar en la mayoría de los casos, ha generado una inconformidad muy manifiesta entre los alumnos de esta preparatoria los cuales se resisten a ser disimulados ante esta opresión que niega su personalidad, propia de su edad, clase, etnia y género que pretende ocultarse con estas medidas. Existen mecanismos de resistencia ante estas disposiciones que pretenden enfrentar a base de evasiones, las cuales denotan un amplio conocimiento de las normas y su operatividad, de tal manera que incluso pueden llegar a infringirlas con un alto sentido de superioridad sobre el personal que se encarga de vigilar y hacerlas cumplir.

Así, se piensa que la escuela, con todos los que están a cargo de ella exageran casi siempre su papel de impositores y represores del deseo de los alumnos, se habla de que en el salón se imponen reglas muy estrictas que no consideran en absoluto el deseo de ellos y que por lo tanto, se olvida que son adolescentes inquietos, en busca de identidad y rebeldes, idea que parece se ha difundido entre los mismos alumnos, por lo cual visualizan a las reglas como arbitrariedades que desconsideran este hecho como algo "natural" en el desarrollo humano y por tanto respetable en todo momento. Los alumnos entonces como respuesta, se saltan las bardas, fingen enfermedades, falsifican justificantes, engañan a los orientadores y maestros, se van al baño a fumar o hasta a tomar bebidas embriagantes, los varones llevan los pantalones flojos y se ponen gorras al interior del aula o en medio de la muchedumbre, pero no a la entrada, se esconden los

aretes, etc.; las alumnas usan las faldas muy cortas y ajustadas, se maquillan a escondidas o incluso abiertamente en algunas ocasiones en que les es permitido, usan peinados provocativos y fuera de lo común con colores llamativos en su cabello; en ambos géneros se hace uso común de un lenguaje cargado de palabras "no permitidas", obscenidades y "albures" forman parte común del repertorio estudiantil con lo cual se divierten. También, algunos alumnos hicieron un movimiento político ("huelga") donde cerraron la escuela y lograron casi todas sus demandas (sala de cómputo, laboratorio, otro anexo de sanitarios, servicio de bibliotecario y la destitución del director por ser una persona "prepotente" y que les "cala mal" por autoritario). Ese movimiento permitió que la escuela mejorara sus instalaciones y se cambiara a los directivos; pero al mismo tiempo constituyó un espacio de desquite implacable e inconsciente hacia la figura del poder, ya que la mayoría de los alumnos no conocían ni compartía la percepción de los alumnos del movimiento, no obstante, era buen pretexto para no tener clase en muchos días, pelearse entre ellos, emborracharse en la escuela, "botear" e insultar y agredir a la autoridad ante y entre la muchedumbre. Hicieron "pagar al director por lo que objetiva y subjetivamente los había "humillado" e impuesto. Lo que no se logró fue erradicar el control y la vigilancia, pues los nuevos directivos tienen la misma línea.

El aspecto académico, es poco considerado entre ellos como algo importante, ciertamente se percibe que la escuela es un importante mecanismo para lograr "ser alguien en la vida", obtener un empleo honroso y mejor pagado que el de un obrero, pero el saber científico no se concibe como una necesidad imperiosa en la rutina escolar; quizá en esto el tipo de familia y el contexto social de donde provienen los alumnos es una importante condicionante, ningún alumno de los entrevistados es hijo de algún profesionista y el promedio de escolaridad de los padres es de secundaria, lo cual acarrea no solo situaciones económicas precarias, sino capitales culturales muy elementales en donde las expectativas mismas a la escuela, por parte de los padres, se reduce a querer que los hijos sean mejores que ellos, para lo cual los envían a la escuela; pero además están las comunidades por lo general marginadas y suburbanas de donde provienen, en

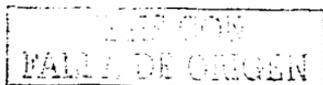
las cuales las bandas juveniles se convierten en fuertes obstáculos para el "éxito escolar". En suma, el sentido que le otorgan a la escuela y a la vida ocupacional está carente de significado, se vislumbra a la escuela como una institución legitimadora de las habilidades y destrezas necesarias para ser alguien en la vida, para conseguir un trabajo bien remunerado que les propicie el acceso a un mejor nivel de vida, pero no se percibe que estén muy seguros y alentados a lograrlo, ni siquiera a desearlo. Todo esto sin menospreciar la responsabilidad de la escuela misma que se encarga de enfriar sus expectativas en tanto que se concibe como una institución de menor calidad que otras públicas, pero más represiva. Una escuela donde no se trata al alumno como un humano con una individualidad, con deseos y creencias, con intereses personales, vale decir, se olvida su subjetividad, amén de que su identidad personal es negada con estas normas de carácter estandarizante y violentadoras de su individualidad, donde los alumnos se consideran como si fueran de primaria o secundaria a decir de ellos.

Existe pues una incomodidad que los estudiantes sienten más fuera que dentro del aula, pues es evidente en el trabajo de campo realizado, que lo que más protestan y con lo que más manifiestan una serie de actos de resistencia es con las normas institucionales que rechazan su identidad personal. En ocasiones son desafíos abiertos hacia la autoridad de directivos y docentes, en otras son simples deseos de hacer lo que desean; es en este sentido que hay resistencias a la disciplina escolar, pero no siempre son conscientes y por lo tanto no reflexionadas, no críticas y no propositivas de cambios emancipadores.

Son resistencias que ante el propósito escolar de la masificación, implican una lucha por preservar su contracultura y su identidad, que muchas veces es reflejo de los grupos de pares, de su etnia, clase o género o varios de estos factores combinados a la vez. Son resistencias que aunque a veces sean expresadas con palabras, otras con actos, e incluso con omisiones a las normas, hacen ver a los funcionarios escolares que ellos y ellas, están presentes y que tienen una voz, en esos gestos, en esos comportamientos y actitudes, a través de ellas se hacen presentes y manifiestan sus inconformidades implícitamente y algunas pocas,

abiertamente. Así, la resistencia como una categoría teórica que permite interpretar estas manifestaciones revela una postura ideológica y una posición política que de manera no explícita esconde una crítica al sistema escolar y social que lo mantiene. Los estudiantes al oponerse con sus actitudes, a las normas disciplinarias de la escuela, están manifestando su desacuerdo con ellas, con la escuela por lo tanto y con el Estado que se preocupa por el orden escolar y social por extensión; de alguna manera estas resistencias podrían posibilitar una emancipación en el caso de ser reflexionadas, podrían potenciar el desarrollo humano de los estudiantes y de los funcionarios mismos de la escuela en la búsqueda de relaciones sociales más justas y democráticas al interior y al exterior de esta institución, en las cuales se someta a una reflexión crítica a la racionalidad dominante que permita una deconstrucción más que una construcción, pues sólo deconstruyendo primero se puede reconstruir.

En el trabajo se ha desarrollado la idea de una escuela en crisis. En este contexto se puede afirmar que esa crisis existe y que desde un punto de vista funcional se manifiesta en la reprobación, ausentismo y deserción del alumno. Primeramente y siguiendo en la misma línea, el fracaso es del alumno a consecuencia de la trasgresión a las normas, su apatía, malestar e inmadurez que junto con su incapacidad para decidir por sí mismo, lo lleva enseguida a la exclusión y disfuncionalidad. Algo que es de suma relevancia mencionar para este contexto, es que los alumnos asumen esa visión de fracaso, debido a la importancia asignada a la escuela como factor de movilidad social. En este sentido hay una reproducción del orden social con todas sus desigualdades, pues las resistencias de los alumnos, con esa forma de hablar, aún no llegan a concretar una crítica bien estructurada que conlleve a una propuesta de emancipación. Es en este último punto donde el docente puede tener mucho que hacer.



**PROPUESTA: UNA
CRÍTICA A LA
VIGILANCIA Y AL
ORDEN EN LA
VIDA ESCOLAR**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Definitivamente, tomando en cuenta los resultados de esta investigación, consideramos que siguiendo a Giroux y McLaren, una pedagogía radical puede ser una alternativa en general, que permita a las escuelas de este tipo alcanzar a salvar la contradicción que les impone el hecho de estar viviendo condiciones posmodernas al exterior que es de donde vienen los alumnos y seguir siendo fanáticamente modernas e incluso tendientes a la tradicionalidad más exacerbada, con todo lo que esto implica. Y es que mientras que los alumnos están enfrascados en una búsqueda hedonista de su identidad personal y callejera, en una actitud donde se carece de un sentido social humanitario y donde los funcionarios están obsesionados por el orden y la disciplina, la comunicación se encuentra anticipadamente fracasada, es por ello que la pedagogía crítica puede ofrecer alternativas a maestros y directivos para poder transformar las condiciones de escolarización.

Es en este contexto donde se propone la creación de una pedagogía crítica que en primer lugar capte la relación dialéctica entre los actores educativos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos; en segundo lugar debe considerar a la escuela como un sitio marcado por contradicciones y luchas; y en tercero, debe ver en la escuela el lugar donde los educadores orienten su tarea en el establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capaciten a las mujeres y hombres de clases marginales a hacerse oír, a afirmar sus propias voces y que esas voces constituyan la lucha, primeramente individual y después social.

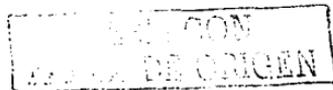
Una teoría que no es nueva, y que en la práctica presenta muchas dificultades para implementarse, ya que se sustenta en una postura radical y consciente que debe comenzar por aceptar la necesidad de transformar a la sociedad desde la escuela; esto también implicaría la necesidad de encuadrar a la escuela como una institución enclavada en una sociedad nacional y global, lo que la multidetermina. La escuela debe verse como parte de un todo social y no como un enclave aislado, neutral y apolítico, de tal manera que sólo pensándola como parte de esa totalidad, se pueden concebir cambios en el entorno que le rodea y del cual

forma parte importante; por supuesto esto debe ser parte de la formación de los directivos, docentes y alumnos también. Esto implica a la vez politizar la noción de cultura que se transmite en la escuela de una manera acrítica por parte del directivo, el docente y el alumno, quiénes deben percatarse de la manera en que las clases dominantes han impuesto en sus discursos y prácticas escolares cotidianas, sus visiones, ideologías, tradiciones y rituales que les son funcionales, siendo la escuela un lugar privilegiado para ello, donde no solo la cultura sino de manera particular y fundamental el conocimiento racional instrumental, positivista, ha sido erigido como una potestad que mide la científicidad de las racionalidades. Hay que politizar la noción de conocimiento científico para poder avanzar en la aceptación de otros tipos de racionalidades.

Podemos en este sentido, instrumentar una propuesta de cambio para esta escuela en los tres actores mencionados: los directivos, los docentes y los alumnos.

- El cuerpo directivo.

Estos actores del proceso educativo son quienes quizá puedan mostrar mayor dificultad a un cambio de esta naturaleza, pues sus nexos con autoridades y reglamentaciones superiores los subyugan constantemente, el deseo de "cumplir con las disposiciones superiores" y la forma verticalizante de ejercer el poder en el ámbito educativo en general, hace que el cuerpo directivo de estas escuelas se encuentre verdaderamente obsesionado por el orden y el control de tiempos y movimientos para el logro de "buenos resultados" y así mantener el puesto y eventualmente poder ascender en el escalafón a otro de mayor poder. La imagen de una escuela rígida, conservadora, estandarizante, es prácticamente una necesidad representacional para ellos, es lo más adecuado y en este sentido, la racionalidad instrumental les enajena, se encuentran dominados por el discurso oficial escolar y estatal. En este sentido, la propuesta de reorientar estos puestos directivos hacia una pedagogía radical implica hacer concientes a todos los niveles



de mando del sector educativo de que una mayor imposición de normas disciplinarias acarrea no un mayor control y mejores resultados, sino más bien lo contrario, por lo cual debería promoverse una formación de este cuerpo de directivos en donde el liderazgo fuera considerado desde posiciones que consideraran la subjetividad de los diferentes actores del proceso educativo, tales como el humanismo y por supuesto, la teoría crítica, ya que esto generaría posibilidades de mayor comunicación entre los diversos actores del proceso educativo y por tanto, mayores expectativas de justicia y democracia compartidas, que redundarían en ambientes escolares más agradables, consensuados y efectivos para la mejora académica y humana en general. Sin embargo, a un nivel mas "local", el director, subdirector y secretario escolar de una escuela, pueden, sin que haya modificaciones sustanciales en los altos mandos, realizar modificaciones tendientes al logro de esta forma de ejercer el poder, siempre con un fin de lograr una negociación constante entre los diferentes intereses y expectativas de la institución, a quien ellos representa: al cuerpo docente y a los alumnos que siempre han sido poco considerados, excepto en momentos en que debido a los movimientos que realizan, ponen en jaque a la escuela, sus directivos y su normatividad. Esta negociación propiciaría una sensación de inclusión en términos de los intereses académicos y sociales de los diversos actores que conforman a la comunidad escolar.

- El docente.

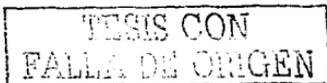
Los maestros más aún que los directivos y que los alumnos, son el punto de partida para esta propuesta de educación, ya que ellos tienen mayor influencia sobre los actos educativos escolarizados, por lo cual se requiere que se concienticen primero sobre su situación de subordinados que subordinan, manipulados que manipulan, oprimidos que son opresores en sus espacios de poder, de tal manera que con esto se puedan proponer y provocar cambios que liberen y no reproduzcan acríticamente a la sociedad hegemónica y su cultura. El

TESIS CON
PALA DE ORIGEN

docente debe cuestionarse en torno a sus discursos y prácticas escolares y la manera en que estas promueven este dominio y enajenación en la cotidianidad escolar. En este mismo sentido, los maestros deben analizar los problemas del poder y la transformación, ya que en ellos va en juego la nueva educación de la pedagogía radical, pues el poder es usado en las escuelas de manera autoritaria y verticalmente, en este sentido, el poder debe ser consensuado democráticamente para poder crear en los estudiantes una conciencia de cambio justo, sin que se impongan anarquías y abusos por una y otra parte (autoridades y alumnos).

Esto por supuesto, se encuentra enmarcado en las pretensiones de la teoría crítica, que pretende explicar las formas de dominación a los que se encuentra sujeto el hombre y la idea de emanciparlo de ellas, la escuela es entonces, una institución donde este dominio existe, es mediado y debe transformarse en un espacio de diálogo y acuerdo, y no de arrebato del mismo, donde todos los participantes de este proceso educativo pretendan imponer sus intereses, deseos o visiones de mundo en forma unidireccional. El docente debe comprometerse y hacerse consciente en su papel de líder social y tomar una postura, ya sea como reproductor del orden y la vigilancia de los alumnos para someterlos a la imposición de la visión de mundo y prácticas hegemónicas, o como líder, "sembrador de conciencias", tratando de orientar a sus alumnos en la reflexión y cuestionamiento de lo que es y el lugar que ocupa en un complicado entramado social, habilitándolo de esta forma, en la toma de decisiones responsables, democráticas y por lo tanto más justas.

Según un plan de esta naturaleza, es necesario que los profesores, antes que los alumnos, intelectualicen su trabajo, esto es, que cuestionen críticamente su concepción de la sociedad, de la escuela y de la enseñanza, lo cual significa asumir su responsabilidad como constructores y utilizadores de conocimiento teórico para aplicarlo en la práctica y en la transformación de pensamiento dominante y controlador.



En efecto, los académicos dentro de esta línea, rechazan el papel que las clases dominantes les han otorgado como ideólogos que reproducen a la sociedad por medio de sus prácticas cotidianas en la escuela, por lo cual se comprometen a asumir que se deben concientizar y develar este papel aséptico que se le otorga a su labor y a partir de ello, comprometerse en un trabajo intelectual, que permita encontrar las relaciones entre el conocimiento y el poder, las normas escolares y la reproducción social y el papel ideológico de los discursos y prácticas educativas usuales en ellos mismos y que se les presentan como una forma de labor "científicamente controlada y determinada por los expertos". El conocimiento técnico es en este caso, cuestionado y el interés práctico antes mencionado se supera con el interés del conocimiento emancipatorio, que en el docente implica no solo entender lo ya explicado anteriormente en estas mismas líneas, sino también se dirige a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva que pueda habilitar a los alumnos en los fundamentos de justicia, respeto y democracia.

Esto último significa, que el docente tiene la labor de no sólo ayudar a los estudiantes a que comprendan el mundo que les rodea, sino también a capacitarlos para que eventualmente puedan modificar al orden social donde sea necesario, para esto, el docente debe tener una amplia comprensión de la sociedad y sus mecanismos de regulación y control social, el educador debe analizar entonces al conocimiento en términos de si contribuye o no a la opresión o a la liberación del sujeto, además de si es un conocimiento más verdadero o más distorsionado, para poder con esto, estimular a los alumnos en su comprensión y toma de posición ante el mundo. En este sentido el docente deberá comenzar a ser formado, en las instituciones encargadas de este proceso, desde una posición antro-po-socio-filosófica que se fundamente en la teoría crítica y la pedagogía radical, pues solo de esta manera podrá lograr lo que se espera de él para con el alumnado, ya que en la medida que el profesor considere a sus alumnos en su subjetividad, en sus deseos y aspiraciones, en sus expectativas e intereses particulares y en la negociación de los mismos, éste podrá encauzar al

proceso educativo hacía una concientización de los alumnos para que descubran sus dominaciones y sean capaces de comenzar a actuar de manera autónoma, sin sujeciones externas, de manera responsable y libre y no solo por ser parte de un grupo del cual reciben presiones, o porque existan tendencias sociales de moda que hay que seguir como se ha visto que ocurre en el caso de los alumnos de la preparatoria en cuestión.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Los alumnos.

Para llevar a efecto dicha propuesta es necesario que el profesor en el aula promueva ciertas actividades y actitudes tendientes a crear dicho habilitamiento en los alumnos.

El docente debe propiciar un pensamiento autónomo, donde los alumnos no estén en inevitable dependencia con los discursos de los directivos, orientadores, docentes y a veces de los libros. No se debe esperar a una maestría para promover en los alumnos una postura epistemológica y un pensamiento crítico y variado de su realidad que les permita encontrar significados y postura acerca del conocimiento que se le está ofreciendo. El alumno, por conducto del profesor, debe conocer otras alternativas de elevación humana que no necesariamente están en la escuela; de esta forma, la escuela no será el único camino para ser perfectible y llevar una vida digna y satisfactoria, dando pauta para que el decida y determine el papel que como estudiante tendrá en el aula.

Debe darse la oportunidad al alumno de cuestionar la forma, los contenidos y la evaluación del proceso de enseñanza y sus aprendizajes, a partir de una propuesta del profesor y no de una imposición.

El docente debe promover en el alumno un autoconocimiento a partir del cuestionamiento e indagación de sus propias historias y percepciones; haciéndoles sentir que son valiosas y que deben ser examinadas por ellos

mismos, para empezar a encontrarles nuevos significados, más aún si tienen que ver con la racionalidad dominante. Se les debe motivar a la reflexión, el diálogo y el acuerdo de las reglas, sobre todo con las que más les molestan: puntualidad, comportamiento en el aula y apariencia física.

El alumno, con orientación del docente debe buscar la génesis y desarrollo de los valores e ideologías hegemónicas e indagar a que intereses responden. En esta medida podrá tener conciencia de las fuerzas sociales que lo determinan y estará en posibilidad de estructurar acciones de transformación.

Los alumnos tienden a ser muy positivos cuando se les considera valiosos y capaces de tomar decisiones por sí mismos. Cuando se cree en ellos y se les deposita la confianza, saben reconocerse como seres con defectos y virtudes que establecen sus límites y aprenden a regular sus acciones. Al sentirse considerados como humanos que sienten, hacen y piensan diferente, pero que son respetados, los alumnos se automotivan y establecen relaciones más armónicas, democráticas y placenteras con los que los rodean.

Ciertamente esta perspectiva es difícil de ser llevada a la práctica, pues no solo es cuestión de convencer a los docentes de ello (labor por demás compleja), sino a los directivos de segundo y primer mando, y por supuesto a los alumnos, lo cual involucra un cambio de representaciones y comportamientos, además de que implica realizar ajustes en las estructuras administrativo burocráticas de la escuela misma y de sus instancias superiores. Sin embargo, esta propuesta, puede comenzar a aplicarse como una práctica que utiliza la tierra más fértil para el cultivo de conciencias: el aula.

La argumentación, el diálogo y la negociación constituyen la mejor opción para poder enfrentar al problema de las resistencias de los alumnos que niegan y rechazan a los rituales escolares que pretenden disimularlos en su subjetividad y que aunque sea difícil llegar a una racionalidad comunicativa en su forma idealizada y a una pedagogía crítica con un carácter verdaderamente emancipador en toda la institución escolar, no se debe renunciar a la posibilidad de generar

cambios en las prácticas y discursos escolares que tiendan a una mayor democracia y justicia para que con esto se aspire a lo que McLaren denomina como una subjetividad crítica, es decir una actitud de reflexión constante y propositiva tendiente a la autonomía y a la creación de relaciones más equitativas en los procesos escolares y sociales, de esa manera podría irse iniciando una transformación que abarcara los diversos contextos con los que se encuentra articulada la escuela y sus funcionarios y alumnos que actualmente viven una contradicción que no llegan a resolver. Una contradicción que se resolvería al equilibrar las fuerzas de poder entre funcionarios, docentes y alumnos, siempre en las vigilancia del observarse y comprenderse como sujetos activos en el escenario escolar.

TESIS CON
FALLA DE CUBIEN

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Abagnano, Nicola. (1998). *Diccionario de filosofía*. México, F.C.E.

Almeida Salles, Vania y Marcia Smith. (1987) "La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos." *Perfiles educativos*. (Julio-Septiembre de 1987). Pp. 27-36.

Althusser, Louis. (1982). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. México, ediciones Pepe.

Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid, Morata.

Bisquerra, Rafael. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.

Bogdan y Taylor. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

Bourdieu, Pierre. (1982). *La Reproducción*. México, Siglo XXI.

Brunner, J. Y A. Flisfish. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO. Santiago de Chile.

Buendía, Leonor. Y otros. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México, Mc Graw- Hill.

Camps, Victoria. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid. Espasa-Calpe.

Camps, Victoria. (1998). *Los valores de la educación*. Madrid, Grupo Anaya.

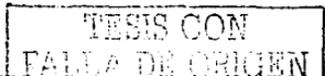
Cárdenas González, Víctor Gerardo. (1999). "Valores imperantes y su traducción en normás escolares en el salón de clases de primaria". *Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes

Carretero, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique.

Conde, Fernando. (1999) "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias". En: Delgado, Juan Manuel. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

Contreras Domingo, José. (1991). *Enseñanza, Currículo y Profesorado*. Madrid, Akal.

Contreras Domingo, José. (1996). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.



Coulon, Alain. (1996). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Charles C., Mercedes. (1986). "La escuela y los medios de educación social: la relatividad del proceso hegemónico". *Perfiles educativos*. Num. 34. (Octubre- Diciembre de 1986). PP. 41-49.

Dávila Andrés. (1998) "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Debate teórico e implicaciones praxeológicas" en: Delgado, Juan Manuel. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis

De Leonardo, Patricia. (Comp.) (1986). *La nueva sociología de la educación*. México, SEP-El caballito.

Desmet y Pourtois (1995). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona, Herder.

Díaz Barriga, Arceo. (1993). *Iniciación a la práctica docente*. México, CONALEP.

Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez Teresa. (1998). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, CESU-UNAM.

Ferrés, Joan. (1995). *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

Foucault, Michel (1988). *¿Qué es la ilustración?*. Sociológica. Año 3, No. 7-8 (mayo-diciembre, 1988) pp. 289-204.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, siglo XXI.

Fromm, Erich. (1980). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México, FCE.

Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México.

Giddens, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.

Gilbert, Roger. (1994). *Las ideas actuales en pedagogía*. México, Grijalbo.

Ginsburg, Carlo. (1989). *Mitos, emblemas e indicios*. Gedisa, Barcelona.

Giroux, Henry (1996). "Educación posmoderna y generación juvenil". *Nueva Sociedad*. No. 146. Caracas, Edit. Texto, pp. 148-167.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Giroux, Henry Y McLaren, Peter. (1996). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid, Instituto Paulo Freire, Miño Y Dávila Editores.

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, siglo XXI.

Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Dirección General de Educación. *Manual de operaciones del Bachillerato Propedéutico Estatal*. 1994.

Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Dirección General de Educación. *Plan de estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal*. 1994.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid, Morata.

Habermás, Jurgen. (1982). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.

Habermás, Jurgen. (1981). "La modernidad, un proyecto incompleto". En : *La postmodernidad* (Selección y prólogo de Hal Foster). Barcelona, Kairos.

Hargreaves, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.

Hirsch, Adler, Ana (1999). *México: Valores Nacionales*. México, Gemika.

Inglehart, Ronald (1994). "Modernización y Posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político" Folios de este país. *Tendencias y opiniones*. No. 38, III, mayo, 1994. 23 pp.

Jackson, Phillip. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

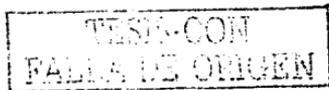
Kemmis, Stephen y Robin Mc Taggart. (1992). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.

Kurnitsky, Horst. "¿Que quiere decir modernidad?". *La jornada semanal*. No. 259, (25 de diciembre de 1994). Pp. 22-29.

Latapi Sarre, Pablo. (1999). *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México, Cesu UNAM-Plaza y Valdés.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Lozano Andrade, José Inés. (1995). *Introducción a las ciencias sociales*. México, Plaza y Valdez.
- Lucini, Fernando. (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Grupo Anaya.
- Magendzo, K. Abraham. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y humanas*. México, Fontamara.
- Mclaren, Peter. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Rei-Aique.
- Mclaren, Peter. (1994). *La escuela como un performance ritual*. México, Paidós.
- Mclaren, Peter. (1995). *La vida en las escuelas*. México, siglo XXI.
- Mendoza López, María Del Rosario. (1990). "Currículo Oculto y resistencia escolar" *Arataia*. NUM 2. (Jul. 1990). Pp. 29-32.
- Morales, Daniel. (1977). *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*. México, Gernika.
- Ojalvo M., Victoria. (1987). "Aspecto Socio-Psicológico de las Relaciones Profesor-Alumno y su importancia para el trabajo Educativo" *Educación Superior Contemporánea*. Cuba. 60): (1987). Pp. 183-192.
- Ortega, Pedro, et. al. (1999) . *Valores y Educación*. Barcelona, Ariel.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1995). "La Escuela. Encrucijada de culturas". *Revista de investigación en la escuela*. NUM. 26. (1995). Pp. 7-23.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana Escolar*. México, Plaza y Valdés.
- Puig Rovira, Josep Ma. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, ICE-HORSORI.
- Ramírez Cahue, Héctor. (1994). *Individuo y sociedad*. México. Nueva Imagen.



Rodríguez Gómez, Gregorio. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, Aljibe.

Rodríguez, Ruiz, Alicia. (1999). *Identidad, subjetividad y educación. La constitución del sujeto docente en el área de Ciencias sociales de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón*. México, UNAM. Tesis de maestría.

Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel (Comps). (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel. C (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Sacristán, Gimeno. (1989). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Salamón, Magdalena. (1982). "Gramsci: apuntes para una propuesta educativa". *Perfiles educativos*. Num. 15. (Enero-Febrero de 1982). Pp. 3-15.

Sánchez Vázquez, Adolfo. (1983). *Ética*, México, Grijalbo.

Sandoval Hernández, Pablo. (1998). "Consumo televisivo vs. Contenidos escolares". *Xiclli. UPN*. Unidad 94. pp. 2-5.

Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

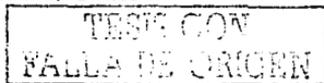
Tedesco, Juan Carlos. (1996). "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" *Nueva sociedad*. Núm. 146. (Noviembre-Diciembre de 1996). Caracas, edit. texto. pp.74-89.

Torres Santomé, Jurjo. (1991). *El Curriculum Oculto*. Madrid, Morata.

Valdez Medina, José Luis, et. Al. (1999-a). "Los valores en adolescentes mexicanos". *Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes.

Valdez Medina, José Luis, et. Al. (1999-b). "Redes semánticas de valores y el sentido de la vida" *Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes.

Valles, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.



Vatimmo, Gianni (1990). *Las aventuras de la diferencia*. "Pensar después de Nietzsche y Heidegger". Barcelona, Península.

Velasco, Mailla. Et. al. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

Wright Mills, Charles. (1983). *La Imaginación sociológica*. México. FCE.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN