



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**EL ADOLESCENTE FRENTE AL FRACASO
ESCOLAR. UNA INVESTIGACIÓN
ETNOGRÁFICA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

ZAPATA YÁNEZ GUSTAVO

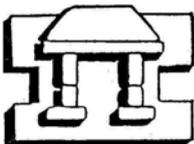
DIRECTOR:

LIC. VICTOR MANUEL ALVARADO GARCÍA

ASESORES:

MTRO. AMADO RAUL RODRÍGUEZ TOVAR

MTRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO.

2004



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.

DEDICATORIA

*Hay lugares que recordaré toda mi vida
Aunque algunos hayan cambiado
Unos para siempre, y no para bien
Otros han desaparecido, otros permanecen
Todos estos lugares tuvieron su momento
Con amantes y amigos que aún recuerdo
Algunos han muerto, otros están vivos
En mi vida los he amado a todos*

*Pero de todos aquellos amigos y amantes
No hay nadie que pueda compararse contigo
Y estos recuerdos pierden su significado
Cuando pienso en el amor como algo nuevo
Aunque sepa que nunca perderé el cariño
Por la gente y las cosas que ya pasaron
Y que a menudo me detendré a pensar en ellos
En mi vida, los amaré más que a nadie*

*Aunque sepa que nunca perderé el cariño
Por la gente y las cosas que ya pasaron
Y que a menudo me detendré a pensar en ellos
En mi vida, los amaré más que a nadie ...
(In my life, Lennon/McCartney)*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas aquellas personas que han colaborado para mi formación profesional y personal, especialmente a:

Profr. Gustavo Zapata Salcedo.

Profra. Isabel Yáñez Quintanar

Lic. Víctor Manuel Alvarado García.

Mtra. Ana Elena del Bosque Fuentes.

Mtro. Amado Raúl Rodríguez Tovar.

También agradezco a los adolescentes que colaboraron - tal vez sin darse cuenta - en la realización de este trabajo y a todos aquellos que de la misma manera padecen y sufren la escuela.

INDICE

	Introducción	1
1.	1. La educación pública y el fracaso escolar	10
1.1	1.1. La valoración del sistema educativo nacional	10
1.2.	1.2. El fracaso escolar: cómo se define	18
1.3	1.3. La educación en zonas urbanas en vías de desarrollo	31
2.	2. Caracterización del municipio de Nezahualcóyotl	37
2.1.	2.1. Cómo es Neza?	40
3.	3. La noción de la 'cultura' en investigaciones educativas	53
3.1.	3.1. Los espacios comunes en la dinámica cultural de la escuela	59
4.	4. '¿Que a qué voy a la escuela?' Propuesta de investigación	72
5.	Resultados	76
5.1.	'Echarle ganas' y aprender	77
5.2.	La escuela como una opción para los adolescentes	86
6.	Conclusiones	95
	Referencias	100

RESUMEN

La estrecha relación que guardan los procesos productivos del país con la educación, así como la trascendencia que tiene la misma en la vida de los adolescentes, nos ha hecho plantearnos el presente trabajo de investigación dentro del cual abordamos el constructo 'fracaso escolar' como uno de los fenómenos más determinantes de nuestro sistema educativo. Nuestras inquietudes se centraron en la gama de significados que elaboran los estudiantes catalogados por las escuelas dentro de este término, respondiendo, entre otras, a interrogantes como: la forma en que se reconocen lo adolescentes, la funcionalidad que encuentran en los conocimientos que adquieren en la escuela, los aspectos en los cuales radica el valor de pertenecer a una escuela, entre otras.

Para responder a tales cuestiones planteamos una investigación de corte etnográfico basada en entrevistas a profundidad realizadas a estudiantes de Cd. Nezahualcóyotl catalogados dentro del término 'fracaso escolar'; encontrando que: las actividades escolares les resultan intrascendentes e improductivas por su poca relación con los aprendizajes, que el conocimiento es valorado positivamente como un modo de explicarse el mundo pero inútil para aplicarlo en su inmediatez y que el fracaso escolar solo es asumido en la medida en que a su proyecto de vida se integra la escolarización como parte medular.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional en cualquiera de los niveles escolares que se quieran revisar, ya sea como educación inicial, primaria o secundaria, se encuentra en un estado deplorable, ya que así lo demuestran las distintas estadísticas y estudios realizados en torno a él. Guevara Niebla (1995) menciona, por ejemplo, que

...los índices de eficiencia terminal son bajos y su tendencia es decreciente. Cuarenta y cinco de cada 100 niños que ingresan a la educación primaria básica, no terminan su ciclo. Treinta de cada cien no acaban los estudios secundarios. Cuarenta y nueve de cada 100 ingresan pero no terminan sus estudios superiores... La ineficiencia escolar es preocupante en sí misma, pero lo es más porque esconde una ineficiencia social (Guevara Niebla 1995).

De acuerdo con estas cifras, de cada 1000 alumnos que ingresan al sistema educativo nacional a cargo del Estado, solo 189 aproximadamente ingresan al nivel medio superior o bachillerato, y una cifra mucho menor se encuentra en probabilidades de terminar sus estudios profesionales.

La situación específica en el nivel Medio Básico, es decir educación secundaria, no es más alentadora, aun cuando el mayor filtro educativo se halla en la escuela primaria (probablemente por factores particulares, como los seis años por cursar). El Objetivo General de la educación secundaria es que el educando profundice los conocimientos y amplíe las habilidades adquiridas en educación primaria, que conozca las opciones educativas que pueda seguir o se incorpore a las fuerzas de trabajo (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, 1996); en esta intención radica la importancia de centrarse en este nivel educativo, ya que representa en buena medida para los adolescentes el incorporarse de manera efectiva y apoyándose en los conocimientos proporcionados por la escuela a las fuerzas productivas con los correspondientes beneficios económicos y sociales, o continuar con un proyecto de vida familiar e individual que incluye de manera sobresaliente la obtención de conocimientos y los correspondientes beneficios que le permitan elevar su calidad de vida y su condición familiar. Sin

embargo las cifras no resultan muy alentadoras, aun cuando sea el nivel medio básico el que presenta los más altos índices de eficiencia terminal, superior al 70% en los últimos diez años, y sea la secundaria la que logra captar el mayor número de egresados de un nivel inmediato inferior, con una tasa de crecimiento del 75.3% en la década de 1978/79—1988/89, absorbiendo el 83% de los niños egresados de primaria (Guevara Niebla, 1995).

La secundaria presenta para los adolescentes, dos opciones claramente definidas, continuar con sus estudios profesionales o técnicos, o incorporarse de manera inmediata a las fuerzas de trabajo; y para ello existen a escala nacional dos modalidades de Educación Media Básica: las Secundarias Generales y las Secundarias Técnicas, que surgen como respuesta a las exigencias sociales que manifiestan una irrelevancia de los contenidos educativos y que intentan dar cierta prioridad a los contenidos tecnológicos, con la finalidad de encaminar al adolescente hacia el aprendizaje de un oficio; a pesar de ello, en ambas modalidades de estudio se presentan estadísticas similares en cuanto a la eficiencia escolar, cuando se podría esperar que estas fuesen distintas, ya que presentan opciones diferentes y su ubicación también es distinta: En el Valle de México en el ciclo escolar 1995-96, las Secundarias Generales captaron una inscripción total de 128,453 alumnos, con una existencia neta de 121,806, de los cuales el 5.17% de alumnos desertaron en el transcurso del ciclo escolar (6647); el porcentaje de reprobación fue de 29.06%, un total de 35,399 alumnos reprobados. En cuanto a Secundarias Técnicas, estas captaron, en el mismo ciclo escolar y el mismo Valle de México, una inscripción inicial de 87,996 alumnos, con existencia de 82,452, de los cuales en el transcurso del ciclo escolar desertaron 5544 (6.3%); reprobaron un total de 36,633 alumnos, es decir, 44.43% (Estadística Básica de fin de curso 1995-1996, en Servicios Educativos Integrados al Estado de México, 1996).

Estas estadísticas, aunadas a los números registrados por instituciones de educación Media Superior en los exámenes de admisión a bachillerato, reflejan una alarmante situación de fracaso escolar, acentuada en las zonas geográficas caracterizadas por una población con bajos recursos, como las regiones

correspondientes a los municipios de Nezahualcoyotl, Chalco, Texcoco, etc. que se encuentran por debajo de los promedios de desempeño académico. Scherer (1995) menciona un estudio llamado 'Niños en Riesgo de Callejerismo', llevado a cabo por trabajadores del SNTE, en el cual se efectuó un muestreo de escuelas oficiales para definir los elementos del ámbito escolar que contribuían a la deserción de los educandos, que reveló en sus resultados un aumento en el fenómeno denominado callejerismo: el 70% de los alumnos encuestados sufrían maltrato en su hogar; de ellos 30% manifestó tajantemente necesidad de afecto y unidad familiar. Como la misma autora señala "...estos elementos se acentúan en la miseria, factor determinante de expulsión a la calle. Si consideramos que el 37% de los infantes de nuestro país viven por debajo de la línea de pobreza, podremos entender la dimensión del problema". De ahí la importancia de entender los motivos, anhelos, expectativas y valores que los jóvenes tienen con respecto a su proyecto de vida y el papel que juega la educación en él; y si en verdad la escuela funge como una opción real para cambiar su situación y mejorar sus expectativas.

Aun cuando abundan las estadísticas y los estudios cuantitativos con respecto a la situación de la educación pública en México, no abundan los estudios cualitativos realizados en zonas urbanas en vías de desarrollo que permitan tener acceso a aspectos distintos pero no menos importantes que ayuden a comprender el problema del fracaso escolar, tales como los valores y expectativas con respecto al hecho educativo por parte de los alumnos y los significados que atribuyen a las diversas actividades realizadas dentro de las instituciones escolares.

En la revisión bibliográfica se encontraron una serie de artículos e investigaciones que muestran, aunque en muy estrecha medida, algunos de los aspectos de interés para conocer esa otra cara del problema del fracaso escolar: Angeles Valle (1993) en un estudio titulado 'La escolaridad como un valor para los jóvenes' explora algunas ideas sobre los factores que permiten que los jóvenes de origen socioeconómico bajo permanezcan en el sistema educativo hasta el bachillerato y el valor que ellos atribuyen a la educación. La población analizada eran estudiantes pertenecientes al municipio de Nezahualcoyotl de origen cultural

y socioeconómico bajo, procedentes de familias nucleares, la mayoría cursaba el tercer año de bachillerato. Menciona que efectivamente estos jóvenes se encuentran entre la disyuntiva de continuar sus estudios o incorporarse a las fuerzas de trabajo, aunque la mayoría (87%) planeaba continuar sus estudios a nivel superior, lo que permite concluir la forma positiva en como valoran a la educación. Aun cuando la población pertenecía a estratos económicamente bajos, el proceso de continuar sus estudios parecía natural y obligatorio; esto reveló que el continuar con los estudios es un valor no solo individual, sino que corresponde a un proyecto familiar que envuelve al adolescente. Esto se debe, posiblemente – de acuerdo a la autora - a que no solo por lo que la educación puede representar como medio para mejorar un origen socioeconómico bajo, sino también porque consideramos que, en si misma, una trayectoria educativa exitosa genera nuevas expectativas y estilos de vida.

Con respecto es este estudio, es necesario reafirmar que por cada alumno que ha logrado tener acceso al bachillerato, hay una gran mayoría que ya ha abandonado sus estudios; así mismo estas descripciones reflejan en muy estrecha medida las auténticas aspiraciones, metas, expectativas y significados que le dan los estudiantes al hecho de participar en la escuela, ya que, aunque en términos generales, la educación nunca es despreciada, buena parte de las actividades que los adolescentes realizan dentro de la escuela no van enfocadas a la superación académica: Hernández (1987) nos da una referencia de lo que los estudiantes piensan en relación con hechos específicos de su situación escolar (la disciplina, la forma de impartir clases, los abusos de autoridad, etc.). Al respecto mencionan que las reglas son absurdas pues no van de acuerdo con la forma de pensar de ellos y poco tienen que ver con las cuestiones de aprendizaje; que las clases no son entendibles y que los maestros las imparten como quieren; por otra parte mencionan que lo que más les agrada de la escuela es la convivencia y el compañerismo entre los alumnos ya que existen muchos lazos de amistad y cooperación.

Guevara Niebla (1995) señala, en términos mucho más amplios, que buena parte del fracaso del sistema educativo se debe a que:

...al igual que en la primaria, el plan de estudios de la educación secundaria continúa basado en una pedagogía abstracta, de información irrelevante para la vida real de los estudiantes; se transmiten contenidos desvinculados del entorno social específico en donde se realiza la práctica educativa y, por esta vía, se garantiza el divorcio entre el conocimiento escolar y las demandas efectivas de la sociedad. (Guevara Niebla, 1995).

Incluso conjuga la etapa de la adolescencia con el modelo pedagógico aplicado en el nivel medio superior, mencionando que 'el modelo tradicional de enseñanza en que se apoya la educación secundaria, basado en la figura del maestro narrador y el alumno receptor, y el conjunto de normas autoritarias y rígidas que se asocian a este modelo, inhiben la creatividad del alumno y, en un sentido más amplio, se encuentran en agudos conflictos con los rasgos que identifican el desarrollo humano en la etapa de la pubertad: actividad, actitudes inquisitivas, de autoformación, etcétera'.

Es por ello que planteamos una investigación de tipo cualitativa en la que se intervenga en la dinámica que se presenta dentro de las instituciones educativas, con la participación activa de los adolescentes como fuentes de información primordial; partiendo del supuesto mencionado por Rosas (1993), de que las tendencias de hacer investigación alejados de las aulas, características de nuestra educación y especialmente de la preparación y actualización del magisterio, han llevado en no muy pocas ocasiones, a estacionarnos en la teorización sobre el hecho educativo y, en esta medida, a despreciar otras fuentes de conocimiento pedagógico – como la práctica cotidiana del maestro en el grupo - y a separar la escuela de la vida común de los estudiantes, haciendo más irrelevantes los conocimientos que en ella se imparten. La finalidad de una intervención de este tipo es para abordar factores cualitativos reproducidos por los adolescentes dentro de la escuela, tales como las percepciones y valores que explican en buena medida el llamado fracaso escolar, que es entendido en esta investigación de manera distinta al constructo 'fracaso escolar' elaborado por los

adolescentes y que involucra aspectos tan distintos al ámbito educativo, como la historia educativa de los familiares y cercanos, el proyecto de vida familiar e individual, la percepción de lo que es 'funcional' en la vida, etc.; pues como lo menciona Saucedo Ramos (1998):

...es posible que una persona que abandona la escuela no necesariamente se concibe a sí misma como fracasada, sino que quizá tenga acceso a otros campos de competencia laboral y social valiosos para ella. En ese sentido, para esa persona la escuela nunca fue o deja de ser un espacio para la elaboración de la propia identidad. Por el contrario, cuando una persona se considera 'fracasada' por no cumplir con ciertas expectativas en relación a la escuela, el sentido del fracaso está estrechamente relacionado a los significados que en su contexto social se atribuyen a los logros de una identidad escolarizada. (Saucedo Ramos, 1998).

Es por ello que nos situaremos en denominación Fracaso Escolar que definen las instancias educativas. De acuerdo con Avanzini (1985) el fracaso escolar se presenta de manera global o de manera parcial, y existen ciertos casos en los que se puede decir que un alumno fracasa, como en los siguientes indicadores: a) las malas notas, pues se considera como fracasado al alumno cuyas notas o calificaciones son por lo general inferiores a la media y que se sitúan al final de la clasificación; b) la repetición de los cursos, , pues se sabe que en la psicología familiar se interpreta y se vive esta repetición como un fracaso; c) el suspenso en los exámenes (irregularidad), para que pueda hablarse de fracaso, se necesita una cierta regularidad en los malos resultados, pero como el paso a los niveles superiores se hace imposible por el suspenso, este se considera por aquel que lo sufre y por los que lo rodean como la consagración oficial de un fracaso (Avanzini, 1985). A estos indicadores habría que agregar las suspensiones y expulsiones de los centros educativos para completar el cuadro característico de los fracasados escolares.

Ante este panorama dibujado por parte de las instituciones, resulta importante preguntarse cómo se percibe el adolescente catalogado como

fracasado escolar, es decir aquel cuyo rendimiento se caracteriza por calificaciones bajas o reprobatorias en sus distintas asignaturas, que es constantemente suspendido de la escuela o remitido a orientación educativa, que repite materias o cursos completos o que constantemente se llaman a sus padres para ponerlos al tanto de su desempeño como alumno. El responder a esta interrogante nos permitiría encontrar indicios trascendentales acerca de cómo el adolescente valora y conceptualiza la educación. Por lo tanto el cuestionamiento central en torno al cual girará la presente investigación será ¿cómo reconoce el adolescente de educación secundaria su situación cuando es catalogado por las instituciones educativas como un fracasado escolar, o aquel que, de acuerdo con la escuela, está en riesgo de fracasar escolarmente? Para encontrar una respuesta satisfactoria se plantearán una serie de interrogantes que nos permitirán construir una explicación completa, como las siguientes: ¿cómo se reconoce a sí mismo el estudiante cuando es caracterizado por las instituciones educativas como fracasado escolar? ¿cuál es la funcionalidad que los alumnos reconocen en los conocimientos adquiridos dentro del aula y por lo tanto cuál es la importancia de las actividades académicas?, ¿en qué aspectos radica el valor de permanecer inscrito en una institución educativa? Y por último: ¿la escuela se presenta a los adolescentes como una opción que representa algún beneficio que se encuentre al alcance, que sea práctico y funcional?. Encontrar las correspondientes respuestas abordando a los propios adolescentes nos permitirá obtener un conocimiento estrechamente vinculado con las prácticas escolares académicas y no académicas que tienen lugar dentro de las instituciones, así como evaluar si la escuela puede ser considerada como una opción posible para los adolescentes, valorándola en los campos de lo abstracto, lo ineficaz y lo irreal, o como una opción con beneficios prácticos, funcionales y sobre todo si se encuentra al alcance de los adolescentes. Así mismo, nos podría revelar un conocimiento acerca del tipo de relación que establece el adolescente con la escuela, ya que ésta posiblemente le represente al adolescente el acceder al 'estatus de estudiante' para la conformación de parte de su identidad; de ser así, la escuela podría pertenecer a un plano distinto que al que se refiere a las competencias

sociales prácticas (funcionales); y podría representarle un beneficio totalmente distinto al alumno que se situaría fuera del campo para el que originalmente está planeada la escuela, lo que amerita ser investigado con detalle.

Para ello planteamos una metodología basada en la etnografía, pues la trascendencia de la elaboración de un trabajo de campo etnográfico radica en el tipo de conocimiento que puede aportarnos, ya que nos permite conocer, a través de una relación empática con los actores sociales de una determinada población (en este caso estudiantes de secundaria), toda una gama de significados que la gente otorga a sus acciones, a través de la descripción del modo de vida o las actividades propias de un grupo de individuos determinado; nos permitirá conocer a los estudiantes y parte de sus bases culturales. El principal aporte de esta investigación realizada a través de una metodología etnográfica se encuentra en su trascendencia histórica, ya que nos dará cuenta del estado en que se encuentran las relaciones de tipo social predominantes en el contexto específico de la escuela y bajo circunstancias particulares. En un sentido más práctico, el poseer este tipo de conocimientos nos permitirá en el futuro, manejarnos dentro de la población estudiada de una manera mucho más efectiva, con la posibilidad de llevar a cabo una serie de acciones en forma de proyectos, propuestas, planes de intervención y educación, etc. que serán adecuados a la comunidad en cuestión, con la certeza de que su funcionalidad sería mayor. En un sentido más amplio, nos permitirá – a largo plazo – replantear la función social de las escuelas frente a una realidad que se presenta a los educandos bastante compleja.

De igual manera, y a través de la investigación documental, intentamos ubicar el presente trabajo en un contexto real y amplio, desarrollando para ello tres tópicos: a) las formas como se valora y evalúa el sistema educativo nacional y cómo éstas derivan en la construcción de parámetros de evaluación individual que finalmente configura lo que identificamos como ‘fracaso escolar’ (capítulo 1); b) la descripción detallada sobre la Ciudad Nezahualcóyotl, escenario de esta investigación, haciendo un recuento de su historia, sus actividades económicas, y las posibilidades que los jóvenes encuentran ahí además de la educación (Capítulo 2); y c) el marco teórico - metodológico dentro del cual se ubica el

presente trabajo de investigación y algunas aportaciones de trabajos de la misma naturaleza en contextos educativos (Capítulo 3).

1. LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y EL FRACASO ESCOLAR

1.1. La Valoración del Sistema Educativo Nacional

Hoy en día la educación representa una parte fundamental en el desarrollo de cualquier nación, y más aun si ésta se encuentra al alcance de la sociedad. Está estrechamente ligada al desarrollo de distintos aspectos de interés nacional, tales como los procesos productivos y de administración de riqueza, gobernabilidad, las áreas de la salud, y del desarrollo social, a la vida cultural y artística, a la investigación, entre otros. Así, la inclusión de la mayoría de la población en procesos educativos significa crear mayores oportunidades de desarrollo en cualquier ámbito existente; representa involucrar a la sociedad en su totalidad en la evolución de un país. Por otra parte, impacta a diversos niveles que van desde lo individual hasta lo nacional, pasando por su influencia en lo familiar local, comunitario, regional, etc. elevando la calidad de vida de los beneficiarios de la misma: 'al igual que la historia general del país, el desarrollo del sistema educativo se ha venido conformando bajo la influencia evolutiva de las fases determinantes de nuestra estructura social y económica' (Robles, Martha; 1979).

Por lo tanto no es para menos la constante preocupación que existe alrededor de la calidad de la educación, sobre todo por aquella que está destinada a la mayoría de la población, o la que por ley debe ofrecerse a todo ciudadano. En México, la Constitución Política establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación, que la educación primaria y, desde 1993, la secundaria son obligatorias; esto quiere decir que todo ciudadano mexicano tiene el derecho de asistir a recibir educación desde sus primeros años de vida, y que debe continuar con ellos por lo menos hasta que concluya sus estudios a nivel medio básico. Los motivos de tal mandato se encuentran en lo ya mencionado anteriormente: que una escolaridad adicional, que comprende a la secundaria, impulsa la capacidad productiva de la sociedad; fortalece sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas; contribuye decisivamente a consolidar la unidad nacional y la cohesión social; promueve una más equitativa distribución del ingreso al generar niveles más altos de empleo bien remunerado y elevar los niveles de

bienestar; mejora las condiciones de alimentación y salud; fomenta la conciencia y el respeto a los derechos humanos y la protección del ambiente; facilita la adaptación social al cambio tecnológico y difunde en la sociedad actitudes cívicas basadas en la tolerancia, el diálogo y la solidaridad (Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, en Secretaría de Educación Pública 1993a). Por ello mismo conviene realizar análisis continuos acerca de la calidad de la educación básica y media básica que se ofrece, yendo más allá de lo que son la recolección de cifras estadísticas y de índices de calidad, pues del tipo de indicadores que usemos para evaluar no solo dependerán los diagnósticos que se obtengan, sino generarán consecuencias con una trascendencia considerable.

En primer lugar es necesario mencionar que la mayoría de las investigaciones acerca de la calidad de la educación se realizan desde el interior de los mismos sistemas educativos, lo que supone la ventaja considerable en cuanto a la disposición de información; sin embargo, conlleva también diversas dificultades, entre las que se pueden contar el hecho de que se privilegian mayormente algunos índices específicos. A continuación esbozaremos de manera general algunos de los criterios e indicadores con los que se suele evaluar a la educación, y que son por lo regular los que se toman en consideración al momento de crear proyectos y plantear reformas a nivel escolar o sistema educativo, bajo el supuesto de que lo que muestran es un panorama amplio y confiable del cómo se están haciendo las cosas con respecto a lo que se intenta hacer.

Es necesario especificar que la educación, como un hecho social, se configura por la presencia de factores de muy distinta índole, algunos de los cuales escapan al control de los observadores. Es así como en el proceso de evaluación, al momento de definir y delimitar cuál será el aspecto a calificar, no en muy pocas ocasiones los investigadores se topan con el problema de la naturaleza de su objeto; de tal forma que aunque existen elementos que fácilmente se pueden valorar – tales como los cuantificables - hay otros que por el contrario, su evaluación resulta complicada dada su composición. De esta manera se han desarrollado infinidad de índices a través de los cuales se pretenden dar cuenta del

funcionamiento del sistema educativo, mismos que se clasifican también en infinidad de formas; por ejemplo Álvarez (2000) hace referencia a la eficiencia y a la calidad como los dos grandes criterios a través de los cuales se puede valorar la educación básica, mencionando que no son más que dos visiones que pretenden proporcionar información acerca de una misma realidad, que no son excluyentes sino que por el contrario se complementan, y es conveniente realizar su distinción solo por razones metodológicas: la eficiencia está más relacionada con elementos cuantitativos y de costos que resultan más fáciles de observar, tales como los índices de promoción anual y de terminación oportuna (lo que otros investigadores llaman eficiencia terminal) por un lado, y por otro los índices de reprobación, repetición y deserción. En cuanto a la calidad, el mismo autor menciona que su verificación se encuentra asociada con tres tipos de factores: el logro de objetivos de la educación básica (eficacia), el grado de relación de los procesos educativos con los problemas y necesidades de la vida diaria (relevancia) y la congruencia con la cultura (significancia); incluyendo a la propia eficiencia como un factor de calidad, pues cuando un proceso resulta altamente ineficiente, algo debe andar mal en cuanto a su calidad, y viceversa. La valoración de dichos índices de calidad, tal y como se plantean, resulta difícil, pues en muy pocas ocasiones se cuenta con informes e investigaciones que nos den indicios con respecto a ellos. Los exámenes de ingreso a niveles superiores (educación superior y media superior) son un claro ejemplo, pues aunque muestren que los niveles de los alumnos que han cursado la educación básica son bajos, no dan cuenta del proceso que han seguido. Es así como frecuentemente se llega a la conclusión de que los indicadores relacionados con la calidad, la mayor parte de las veces resultan tan insatisfactorios como los pocos resultados que arrojan.

El Centro de Estudios Educativos, por su parte, se ha ocupado de llevar a cabo diversas investigaciones relacionadas con la llamada calidad en la educación básica, ocupándose de la definición del concepto, el conocimiento de los factores y procesos de los que depende la calidad, de el conocimiento de la forma en como se distribuyen las oportunidades educativas entre diversos sectores sociales, así como de la identificación de las políticas educativas que es necesario revisar. Para

el Centro de Estudios una educación de calidad es aquella que desempeña, en forma satisfactoria, las complejas funciones que la sociedad le ha asignado al sistema escolar, las cuales son de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y cultural; y en la medida en que se satisfagan, se llegará a la calidad en la educación. Por ello mismo las investigaciones llevadas a cabo por parte de este Centro giran en torno a los siguientes criterios: la equidad en la distribución de oportunidades educativas, como el acceso y permanencia dentro de las instituciones educativas, y el concluir satisfactoriamente cada ciclo académico (lo que para Álvarez es Eficiencia); la relevancia de la educación, expresada a través del grado en que un conocimiento adquirido satisface necesidades, aspiraciones e intereses de determinado grupo social; eficacia o efectividad en la educación, la cual tiene dos alcances, una intrínseca que implica la adquisición de determinados conocimientos, desarrollo de actividades y habilidades, y otra extrínseca, como los objetivos de naturaleza social, política, económica y cultural; por último evalúa a la calidad de la educación a través de la 'Eficiencia de la Educación', criterio que se refiere a la relación obtenida entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a la misma.

Ahora bien, otro de los aspectos más importantes en la forma en cómo se construyen los parámetros de evaluación radica en que a partir de estos se edifican análisis y teorías que finalmente aterrizan en un diagnóstico que suele ser común: la mala calidad de la educación y la desigualdad educativa; tal es el caso del mismo Centro de Estudios Educativos, que a través de sus diversas investigaciones ha llegado a la conclusión de que la calidad de la educación puede ser explicada por cuatro teorías distintas y complementarias, las cuales Muñoz Izquierdo (1992) clasifica bajo dos grandes paradigmas que se apoyan en diferentes fundamentos filosóficos e interpretaciones de las relaciones existentes entre los sistemas educativos y las estructuras económicas, culturales, y políticas que integran las formaciones sociales en las que dichos sistemas se ubican, para ilustrar sobre el origen de las desigualdades educativas. El paradigma funcional, de acuerdo con Muñoz Izquierdo, supone que las formaciones sociales se apoyan en el consenso y que se reproducen a partir de una relación armónica entre los

diversos sectores que integran a la sociedad. El paradigma dialéctico propone que en la sociedad subyacen diversos conflictos y pugnas entre los mismos sectores de la población, y que de la resolución o acrecentamiento de dichos conflictos depende la conservación del orden establecido o la transformación de las bases en que este último se apoya.

Dentro del primer paradigma el autor sitúa una primer tesis la cual menciona que las desigualdades educativas tienen su origen en un conjunto de factores de origen externo, por lo que dicha desigualdad es derivada de otras que ya existen entre los distintos estratos que integran a la sociedad en la que los sistemas educativos están inmersos; así, sobre estos mismos planteamientos se han derivado una serie de trabajos en los que se ha tratado de aislar los efectos de diversos factores exógenos a los sistemas escolares que influyen en el rendimiento de los mismos; las variables explicativas de mayor influencia que se han encontrado se clasifican en tres grupos: los recursos de las escuelas, el ambiente escolar y del aula, y las características del contexto cultural en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. La otra tesis situada dentro del mismo paradigma funcional refiere que las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está ‘pauperizada’ (la relación entre el gasto educativo nacional y el producto interno bruto ha descendido considerablemente), no es administrada de acuerdo a los intereses de los grupos a los que va dirigida (en cuanto a la asignación de recursos, pues ésta ha dependido en buena medida de la capacidad de presión y negociación de los diversos sectores poblacionales), y por lo tanto refuerza las desigualdades sociales preexistentes, aun cuando los efectos de las políticas aplicadas pueda ser independiente a las desigualdades presentadas (los estados con mayor cantidad y calidad de recursos reafirman su nivel educativo mientras que los más pobres acentúan su condición). A manera de síntesis, podemos mencionar que las posturas situadas dentro del paradigma funcional descargan a la escuela de su responsabilidad absoluta acerca de las desigualdades en oportunidades de educación, ya que al estar inmersas en un

contexto con marcadas diferencias, la única función que son capaces de realizar es la de reproducir las mismas prácticas predominantes en su entorno.

Una tercera tesis situada bajo el paradigma dialéctico, menciona que las desigualdades tienen su origen en el diseño de los currículos, los cuales en su mayoría han sido estructurados de acuerdo con las características culturales y las necesidades específicas de los países dominantes, o en su caso, del sector poblacional con mayor influencia en la definición de políticas educacionales, por lo que resultan poco relevantes para los sectores sociales de los países dependientes y que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que están dirigidos los currículos. Como se podrá ver, esta postura se desarrolla en dos vertientes, una que analiza las influencias de las políticas educativas de los países desarrollados sobre la población de países subdesarrollados, la cual no ha sido suficientemente investigada; y otra que realiza un análisis microsocioal acerca de los efectos que genera, al interior de los sistemas educativos, las relaciones de tipo dominio / subordinación entre las clases integrantes de la formación social correspondiente. Dicha postura coincide con la cuarta tesis situada en el mismo paradigma dialéctico, la cual plantea que las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación destinada a los sectores sociales de menores recursos, además de estar diseñada sobre la indiferencia hacia dichos sectores, es impartida a través de procedimientos inadecuados; supone a la vez una contraparte a las posturas anteriores, pues plantea que los sistemas educativos regionales son extremadamente susceptibles a diversas variaciones, por lo que resulta inadecuado tratar de investigar cuáles son los factores que mayormente influyen en la calidad de la educación; por el contrario, supone que es necesario poner más atención en el desarrollo de la escuela en los diferentes contextos, para poder determinar así, cuál es la caracterización específica de los sistemas educativos, su desempeño y su influencia en la población.

Ahora bien, la trascendencia de la 'institucionalización' de las formas de evaluar radica en que, con fundamento en ellas, se definen estrategias específicas en forma de programas con el objetivo de hacer que los índices de evaluación

marquen una tendencia más positiva que implique acercarse al concepto de calidad que previamente se ha establecido. Prueba de ello han sido los grandes proyectos de reforma educativa llevados a cabo por parte del gobierno federal, como el 'Plan de Once años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria' de 1959 a 1970, diseñado ante un panorama que mostraba un índice de analfabetismo cercano a los 10 millones de personas, más de 3 millones de niños en edad escolar (6-14 años) que no asistían a la escuela y una eficiencia terminal en la educación primaria muy baja: solo 16 de cada 100 niños lograba terminarla, y en los medios rurales solo 2 de cada 100; sus principales metas eran el incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar (6-14) que no la recibían; establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de seis años; y lograr que para 1970 terminara su educación primaria el 38% de los que iniciaron en 1965 (Álvarez, 2000). El 'Programa para la Modernización Educativa' (1989-1994) se propone enfrentar siete grandes retos para lograr modernizar a la educación: el reto de la descentralización y del rezago; el reto demográfico, de cambio estructural y de vincular los ámbitos escolar y productivo; el reto del avance científico y tecnológico y el de la inversión educativa. Dicho programa fundamenta sus propuestas en los diagnósticos realizados para cada uno de los retos a enfrentar: en cuanto al rezago menciona que a la fecha de la presentación del Programa se calcula en 4.2 millones la población de analfabetas mayores de quince años, distribuidos desigualmente en diversas regiones geográficas y grupos sociales de México; 20.2 millones de adultos no han concluido su educación primaria y cerca de 16 millones más no han concluido la secundaria; cerca de 300 mil niños no tiene acceso a la escuela; cerca de 880 mil alumnos abandonan cada año la educación primaria y un millón setecientos mil niños de diez a quince años no se encuentran matriculados; menciona que solo el 54% de los 14.6 millones de alumnos concluyen sus estudios de primaria en seis años y se advierten disparidades de hasta de uno a cuatro en los promedios de escolaridad en sectores de la población rural; y de los egresados de primaria, el 83% se inscribe en secundaria. En cuanto a la vinculación de los sectores educativo y productivo se calcula que en cada uno

de los siguientes veinte años se incorporarán al sector laboral entre 800 mil y un millón 200 mil mexicanos, y las personas que en la actualidad laboran exigirán mejor educación para la obtención de un mejor empleo. Para el avance científico y tecnológico el programa formula que el dinamismo de la sociedad depende de su desarrollo científico, de su capacidad para adquirir nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo, mediante nuevas técnicas de trabajo. Para finalizar el programa se refiere al reto de la inversión educativa en los siguientes términos: la modernización educativa implica revisar y racionalizar sistemáticamente los costos educativos, y a la vez ordenar y simplificar los mecanismos para su manejo y administración (Programa Nacional para la Modernización Educativa, 1989).

Un ejemplo más cercano de la correspondencia entre la evaluación a nivel global y la elaboración de estrategias de cambio lo representa el más reciente esfuerzo por parte del Gobierno del Estado de México a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) para incidir en cinco puntos esenciales entre los que se encuentra la atención al grave problema del Fracaso Escolar. Dichos esfuerzos están plasmados en el Programa para el Fortalecimiento Institucional de la Dirección de Educación Media y Servicios de Apoyo (PFIDEMySA, en Servicios Educativo Integrados al Estado de México, 2000) con una influencia que alcanza a la mayor parte de la población de educación secundaria del Estado de México y cuyo sustento se encuentra en las evaluaciones institucionales realizadas cada ciclo escolar, que califica el desempeño del sistema educativo a través de diversas variables, entre las que se pueden contar: La Eficiencia, Eficacia y Pertinencia del Sistema (que es a la que se le da mayor importancia), y se toma en consideración los índices de cobertura, demanda potencial, demanda atendida, matrícula inicial y final y deserción, la comparación de estos índices con los de los tres ciclos anteriores; Los Recursos Materiales y de Apoyo Didáctico; La Difusión Cultural y Extensión Educativa, Los Proyectos Educativos, La Supervisión Escolar, Los Consejos de Participación Social y La Actualización Docente.

Sin embargo la que parece ser la consecuencia más grave que de las formas tradicionalistas de evaluación se deriva, es la detección de una de las problemáticas más grandes del sistema educativo mexicano: el fracaso escolar. Con el uso de índices como los de demanda de servicio, acceso, deserción, aprovechamiento, permanencia, retención, etc. se subraya un desempeño específico y limitado de los alumnos en la escuela, sobre todo el que se refiere al relacionado con el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas y la disciplina. Y es que el uso de tales indicadores en la valoración del sistema educativo impacta en las maneras de evaluar individualmente a los alumnos en sus escuelas; de esta forma se elaboran parámetros de calificación para cada estudiante que corresponden a los índices globales de evaluación de todo el sistema educativo, mismos que son reforzados con el paso de cada ciclo escolar.

El hecho es que las formas de evaluación de los sistemas educativos no únicamente influyen en la toma de decisiones por parte de las autoridades con la intención de corregir el rumbo hacia una mayor calidad en la educación. Las formas de evaluación a nivel general derivan en la construcción de parámetros de evaluación para los estudiantes, de tal manera que son ellas mismas las que se encargan de construir alumnos fracasados escolares: aquellos que son analfabetas, los que no tienen acceso a una institución educativa, los que no concluyen un ciclo escolar o un nivel (primaria o secundaria), los que no alcanzan a vincular lo aprendido en la escuela con su actividad laboral, etc. Es la escuela y los sistemas educativos los que en buena medida participan en la construcción de estudiantes con un eminente fracaso escolar, que incluye obviamente su detección y diagnóstico como tal.

1.2. El fracaso escolar: cómo se define

La consolidación de dicho diagnóstico en el sistema educativo se ve reflejado en la abundante bibliografía referente al fracaso escolar, que da por echo su existencia y que lo ha caracterizado de manera minuciosa. Portellano (1989), por ejemplo, menciona que la historia del fracaso escolar es muy reciente ya que

desde el momento en que todos los individuos acceden a una escolaridad obligatoria se empieza a manifestar la existencia de un colectivo que no logra alcanzar las exigencias mínimas del sistema educativo; siguiendo esta misma lógica, el autor define el fracaso escolar como el desfase negativo que existe entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares: fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes. Menciona que el motivo de consulta o asesoría por fracaso escolar se da generalmente en cuadros de rendimiento escolar insuficiente en los cuales padres y maestros se deciden a orientar cuando el niño suspende una o varias asignaturas; de esta forma se pueden distinguir diversas variantes de fracaso escolar referido a la suspensión de asignaturas, tomando en cuenta el momento de su aparición: si se presenta desde los inicios de la escolarización se le puede denominar 'fracaso escolar primario', si se presenta de manera esporádica o intermitente se le puede llamar 'fracaso escolar secundario'; y si se toma en consideración la duración de la problemática se puede denominar 'fracaso inmediato', 'fracaso escolar a mediano plazo' o 'fracaso escolar a largo plazo' (Portellano, 1989).

De manera similar se pueden encontrar infinidad de autores que definen el fracaso escolar y que incluyen para caracterizarlo, además de la suspensión o malas notas en las diferentes asignaturas, la repetición de cursos o asignaturas, el adeudo de materias aisladas que impiden la culminación de un ciclo escolar, la suspensión o expulsión de las instituciones educativas, y más. Y a cada una de las definiciones corresponde una etiología que puede abarcar desde los factores biológicos hasta los culturales, sociales, familiares, etc.

La trascendencia de estos señalamientos radica en que no son pocos los estudiantes que llegan a ser víctimas de las formas de evaluación; resulta que es una buena porción de los niños y adolescentes los que a lo largo de su trayectoria académica, desde los niveles básicos hasta los superiores, sufren de la influencia de las formas de evaluación institucional en su evaluación individual dentro de la escuela; ya sea primaria, secundaria, bachillerato, etc., muchos de los cuales se convierten en auténticos fracasados escolares. Es una circunstancia que se

vivencia en lo individual pero que se manifiesta de manera recurrente e insistente, llegando a alcanzar magnitudes enormes que lo convierten en el principal problema de los sistemas educativos. Para ilustrar este hecho se realizará una revisión general de cifras estadísticas provenientes de distintas fuentes y que nos permitirán dibujar el panorama ante el cual estamos tratando¹.

De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) obtenidas a través del Censo General de Población y Vivienda de 1990, en ese año existía en la totalidad del territorio mexicano una población de 18,835,378 de personas en edad escolar correspondiente a la educación básica, es decir de 6 a 14 años de edad (de ellos 9,494,321 eran hombres y 9,341,057 eran mujeres), de las cuales el 87.09% sabía leer y escribir y el resto (12.91%) no había cursado el primer grado de educación primaria, eran analfabetas. Las cifras concuerdan con el trabajo presentado por Manuel Ulloa en el Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional (en Hacia dónde va la educación pública?, 1993) llevado a cabo a finales de 1993, en el que se hace mención al hecho de que a nivel nacional, en 1990, un 86.7 por ciento de la población de 6 a 14 años asistía a la escuela; el resto, un 13.3 por ciento (que se calculaban unos 2,514,284) representa el déficit escolar de este grupo poblacional. En 1970 el déficit a nivel nacional era mucho mayor: un 40.8% de la población no asistía a la escuela.

Para el Censo de Población y Vivienda llevado a cabo en 1995 la población en edad escolar básica aumento a 19,332,243 personas de las cuales el 13.77% (2,663,835) no contaba con instrucción básica, lo que significó un aumento considerable en la proporción de la población desatendida por las instituciones de educación básica en el transcurso de cinco años.

Mas aun, de la totalidad de la población del país mayor de 6 años que debió iniciar su instrucción escolar obligatoria en 1990, el 14.0% (9,587,888) no había tenido acceso a la instrucción primaria hasta el año del censo. Esta cifra muestra una evolución negativa de la cobertura educativa nacional si tomamos en

¹ Dado que las fuentes de las cuales se obtuvieron las estadísticas presentadas son diversas, podría parecer que algunas cifras no coincidieran o carecieran de consistencia o exactitud; a pesar de ello, la información presentada tiene el respaldo de las fuentes de las cuales proceden.

consideración los datos recabados por el Censo de 1980, en el que se calculó una población 7, 292,899 habitantes mayor de 6 años sin instrucción primaria: una diferencia de 2,294,989 entre 1990 y 1980.

Los datos presentados reflejan en estadísticas las oportunidades de acceso a la educación que han sido cubiertas y las que no se han hecho efectivas. Sus implicaciones son bastante grandes ya que las personas que no han accedido a la instrucción primaria son la muestra más contundente y determinante del fracaso escolar por la oportunidad inexistente de 'concurrir' o participar en procesos educativos. No solo se debe contemplar el desempeño de los estudiantes dentro de las escuelas, si no la cobertura de los servicios educativos para la población en posibilidades y condiciones de recibirla, ya que el acceder a la escuela puede significar para la población el inicio de una trayectoria educativa larga y que si bien puede considerarse exitosa, también puede presentar otras variantes del fracaso.

A todo esto se podía contraponer el argumento de que ha sido grande el avance de la cobertura educativa de las últimas décadas a la fecha, ya que de acuerdo con Martínez Rizo (1992) en 1910 el 81.5% de la población adulta en México era analfabeta, y de entonces a 1990 el progreso educativo ha llevado a situar en 8% la cifra de la población adulta que no sabía leer o escribir. Aunque no puede negarse el avance educativo del país a lo largo de su historia, es importante reconocer que en la actualidad son otras las necesidades y circunstancias que nos llevan a señalar estas mismas deficiencias, aunque en proporciones distintas, y otras más con implicaciones igualmente diferentes.

Una vez que el grueso de la población ha incursionado en la práctica educativa, el riesgo de padecer otras formas de fracaso permanece latente, incluyendo el de abandonar la escuela con el paso de los ciclos escolares y los ciclos académicos, desde la primaria hasta los niveles técnicos y superiores. Las tendencias de deserción escolar se acentúan de manera drástica a partir de los niveles medios superior, técnico y superior; y en el trayecto que va desde los niveles básicos y obligatorios hasta los superiores se presenta una acumulación considerable de estudiantes que abandonan los procesos educativos por diversas circunstancias: Guevara Niebla (1995) calculó que en 1988 existían 25,000,000

mexicanos mayores de 14 años que no habían terminado la educación primaria; así mismo señala que como consecuencia de la baja eficiencia terminal mostrada a nivel nacional, los coeficientes de satisfacción de la demanda en las diversas edades descienden de valores cercanos al 100% (en los grupos comprendidos entre los siete y los diez años), a los valores que se aproximan al 50% (en los grupos ubicados entre los 11 y los 14 años); esto quiere decir que la mitad de la población cercana a los 14 años ya habrá dejado de estudiar si la tendencia continúa de la misma manera.

Al igual que el indicador de cobertura, la evolución de la escolarización a través de las décadas ha sido bastante positiva: En 1930 la población mexicana alcanzaba en promedio un año y medio de escolarización; para 1970 el promedio de escolarización había aumentado a 3.38 años, para 1980 el promedio era de 5.44, y para 1990 el promedio de escolarización de la población mexicana era de 6.65 años de estudio, un poco más allá de lo que comprende la educación primaria (6 años).

Para ilustrar de forma más minuciosa la magnitud de esta problemática en la actualidad sería necesario contar con información cualitativa y cuantitativa que nos permitiera hacer un seguimiento de las generaciones completas y su curso por los diferentes grados y ciclos académicos; pero ya que no existen dichas fuentes, nos conformaremos con presentar información referente a la forma en como disminuye la cantidad de personas con oportunidades de concluir sus estudios hasta los niveles superiores: en el año de 1990 solo 11,553,695 personas habían concluido sus seis años de educación primaria de una población total mayor de 12 años de 55,913,847; en ese mismo año la cantidad de personas con educación secundaria completa era de 11,209,081 personas, y en total existían 47,587,144 individuos mayores de 15 años; solo 4,104,305 personas habían concluido su educación superior y únicamente 350,483 personas contaban con estudios de postgrado concluidos. Solo habría que agregar que estas cifras dependen lógicamente de otras estadísticas, sobre todo del crecimiento y desarrollo demográfico del país. (Fuente: Censo General de Población y Vivienda 1990, Indicadores Sociodemográficos y Características Educativas).

Dentro de la escuela se encuentran un sin número de prácticas y situaciones que se traducen a si mismas como fracaso escolar, y aun cuando no se les considere así, su presencia recurrente puede desembocar en tal situación. Podemos referirnos en primer lugar al aprovechamiento escolar, es decir al resultado de las evaluaciones realizadas por la institución acerca del desempeño de los alumnos con referencia al aprendizaje de los contenidos académicos. Es necesario considerar que dichas evaluaciones carecen de un sustento sólido y de los mínimos criterios de validez y confiabilidad, por lo que sus resultados pueden o no ser tomados con la seriedad suficiente al ser analizados. Martínez Rizo (1992) menciona que los resultados de las evaluaciones que realiza cada maestro durante y al final de cada ciclo escolar no son comparables ni confiables; y agrega, con respecto a un diagnóstico realizado en el estado de Aguascalientes realizado en 1983, que: “Si cada maestro es prácticamente autónomo para decidir quienes de sus alumnos serán promovidos al año siguiente y quienes serán reprobados, resulta sorprendente la continuidad de las cifras de reprobación y la estabilidad de las grandes tendencias que se han observado en las cifras”. Y continúa:

... para cualquier persona que esté lo suficientemente bien informada sobre las prácticas habituales en el medio educativo mexicano la respuesta es sencilla: la estabilidad de las cifras y tendencias (de reprobación) mencionadas se debe a la permanencia de las políticas que, si no en forma oficial, por lo menos extraoficialmente, son implantadas por las autoridades educativas, sobre todo a nivel inspectores de zona (Martínez Rizo, 1992).

Aun así, las evaluaciones realizadas al interior de las instituciones educativas constituyen una fuente valiosísima de información, sobre todo si se toma en consideración que a final de cuentas los criterios de reprobación y aprobación resultan ser acuerdos establecidos explícita o implícitamente por la comunidad escolar, y más aun si estos determinan qué alumno si será promovido y quién no, de tal forma que no se les puede despreciar del todo. Guevara Niebla (1995) refiere con respecto al aprovechamiento escolar en primarias que los coeficientes de reprobación en las estadísticas (alrededor de un 10% de los niños

inscritos) no son el resultado de la aplicación de criterios homogéneos en todo el país; y como consecuencia de la reprobación, cerca del 10% de los niños inscritos están repitiendo el curso en el que se encuentran; sin embargo, en el primer grado esta proporción rebasa el 40% en promedio. La repetición a su vez, tiene como resultado que el 49.5% de los alumnos de las escuelas primarias estén inscritos en grados inferiores a los que corresponden a sus respectivas edades; y cuando este desfase es mayor a los dos años, los estudiantes ya no se encuentran en condiciones de culminar su educación básica antes de que cumplan los quince años de edad y en un sistema regular.

Martínez Rizo (1992) hace referencia al diagnóstico educativo realizado en el estado de Aguascalientes contrastado con las evaluaciones oficiales de las escuelas, resumiendo la información en las siguientes dos tablas:

Tabla 1							
Tasas de reprobación por grado, control y tipo. Aguascalientes 1981-1982.							
Tipo de Escuela	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Urbanas	9.63	6.50	7.20	6.70	5.44	1.30	6.43
Rurales	15.85	12.15	10.93	8.93	7.33	.57	10.67
Públicas	12.67	8.11	8.91	7.70	6.20	1.0	8.27
Privadas	5.98	4.25	4.95	4.72	4.28	1.98	4.48
Total	12.17	8.71	8.57	7.45	6.02	1.09	7.95

Tabla 2											
Porcentaje de Alumnos Reprobados Según Pruebas											
Grados y Áreas											
	2º			4º			6º				
Escuela	Esp.	Mat.	Total	Esp.	Mat.	Total	Esp.	Mat.	C.Soc	C.Nat.	Total
Urbana	55.5	67.8	66.6	33.9	78.6	63.1	62.8	85.7	36.1	64.7	83.8
Rural	72.0	83.7	85.7	52.7	83.7	75.6	72.9	87.2	45.7	61.1	84.9
Pública	62.1	75.5	75.1	41.2	84.6	70.1	69.0	89.0	38.5	66.2	86.8
Privada	47.3	53.8	57.0	17.0	34.0	26.0	44.3	68.8	41.8	47.8	67.2
Total	60.7	73.4	73.3	38.9	80.0	66.4	65.7	86.1	38.9	63.6	84.1

Las diferencias entre unas cifras y otras es tremenda: 8.71% (tabla 1) contra 73.3% (tabla 2) de reprobación global en segundo grado; 7.45% contra 66.4% en cuarto; y 1.09% contra 84.1% en sexto.

En cuanto a la educación secundaria Guevara Niebla menciona que los niños que logran terminar su educación primaria, no encuentran por lo general, obstáculos para ingresar a la secundaria, ya que no existen mecanismos de selección para pasar de una modalidad educativa a otra. Los estudios de secundaria presentan los más altos índices de eficiencia terminal y las tasas más bajas de reprobación, así como los mejores índices de eficiencia interna al considerarse a los índices de transición grado a grado como elevados. El documento denominado 'Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000' (Secretaría de Educación Pública, 1993b) señala que a nivel secundaria el número de desertores y reprobados entre el primero y segundo grados durante el periodo de 1970 a 1977 nunca fue superior al 14% de los inscritos en primero, y el de segundo y tercero, al 11.5%. Señala que en el ciclo escolar 1977-1978 la eficiencia del paso de primero a segundo grado fue de 85.6%, mientras que la de segundo a tercer grado fue de 88.5%.

Con tales cifras no debería existir preocupación alguna por el nivel de aprovechamiento del nivel medio básico, sin embargo las dificultades se evidencian cuando los egresados de la educación secundaria presentan exámenes de admisión para los niveles medio superior o técnico, en los que las cifras de rechazados llegan a ser considerables, y más aun las de aprovechamiento:

Por otra parte, los resultados de los exámenes de selección para el ingreso al bachillerato o nivel medio superior, y aun en los de ingreso a licenciatura, tienden a confirmar la persuasión, casi generalizada, de que los niveles de calidad de la educación básica resultan insatisfactorios y que han experimentado cierto grado de deterioro en las últimas décadas.

Debido al pase automático o reglamentado que algunas instituciones aun sostienen, entre el bachillerato y la licenciatura,

no es raro encontrarse en la educación superior con jóvenes que no saben leer, ni comprenden lo que leen; que no saben estudiar, ni tomar notas; que no pueden expresarse en forma clara y ordenada ni oralmente, ni por escrito; que no han asimilado los principios fundamentales de las operaciones matemáticas básicas; que no se han formado hábitos de observación y estudio; y que, consiguientemente, tienen muy pocas o nulas probabilidades de terminar con éxito una carrera profesional (Álvarez, 2000).

Algunos datos parecen indicar que el aprovechamiento real en este nivel educativo es, efectivamente, muy deficiente. En los exámenes de admisión que se aplican al ingresar al bachillerato, los estudiantes han obtenido muy bajas calificaciones y, con frecuencia, los promedios son reprobatorios. En la UNAM, durante el decenio de 1975-1986, los alumnos que lograron ingresar a la educación media superior (400,000) lo hicieron obteniendo calificaciones que en promedio fueron muy bajas; la calificación de corte en el decenio fue de 3.5 en la escala de uno a diez, de lo cual se infiere que quienes no lograron el ingreso (más de 300,000) obtuvieron calificaciones inferiores al 3.5. Otro tipo de fuentes ratifica los bajos niveles de aprovechamiento en el nivel medio básico del sistema educativo: en el examen de admisión de 1989 en el Colegio de Bachilleres del Distrito Federal, los resultados fueron los siguientes en forma de porcentajes del número de aciertos: Ciencias Sociales, 66; Lingüística, 62; Física, 59; y Matemáticas, 46. (Guevara Niebla, 1995).

Por otra parte, una peculiaridad más que caracteriza la situación de la educación pública en México, derivada del análisis de cifras y estadísticas como las hasta ahora presentadas, es la desigualdad existente en cuanto al aprovechamiento escolar en las diferentes regiones en las que se interviene: en los medios rurales el desempeño de los estudiantes resulta ser mucho más deficiente que en los medios urbanos, según los indicadores de calidad educativa. De acuerdo con Martínez Rizo (1993) los análisis recientemente publicados sobre la desigualdad educativa en México muestran grandes diferencias entre los

estados avanzados y los atrasados, en cuanto a los indicadores de calidad educativa de que puede disponerse, como escolaridad promedio, analfabetismo, eficiencia terminal, etc.; menciona que la opinión generalizada entre las personas que conocen el sistema educativo mexicano es que en nuestro país sigue habiendo diferencias muy fuertes de recursos entre escuelas de zonas relativamente favorecidas o desfavorecidas; estas impresiones se fundamentan en los datos relativos a la proporción de niños sin acceso a educación preescolar, a la proporción de niños sin acceso a 1º de primaria, la proporción de niños de 6 a 14 años que no asiste a la escuela, la proporción de escuelas incompletas, etc.

Las distancias en cuanto a los promedios de escolaridad de la población mayor de 15 años entre un estado y otro en el transcurso de las últimas décadas es bastante considerable: en 1970 el promedio de escolaridad iba de 1.77 años para el estado de Chiapas, 1.85 para Oaxaca y Guerrero hasta 4.26 para Baja California Norte, 4.76 para Nuevo León y 5.71 años para el Distrito Federal. En 1980 el promedio de escolarización varió de 3.18 para Chiapas, 3.43 para Oaxaca, y 3.88 para Guerrero, hasta 6.51 para Baja California Norte, 6.82 para Nuevo León y 7.61 para el Distrito Federal. Por último, en 1990, la variación del promedio de escolarización fue de 4.33 años para Chiapas, 4.62 para Oaxaca y 5.24 para Guerrero, hasta 7.82 años para Baja California Norte, 8.12 para Nuevo León y 8.95 para el Distrito Federal (Martínez Rizo, 1992)

Coincidentemente son los estados de Guerrero, Chiapas y Oaxaca, junto con Michoacán, a los que corresponden las mayores proporciones de población con ingresos inferiores al salario mínimo, aun cuando sus índices de escolarización hayan aumentado cerca de 3 años en tres décadas; a su vez, es a los estados de Nuevo León, Baja California Norte, Coahuila y el Distrito Federal a los que corresponden las menores proporciones de habitantes con ingresos inferiores al salario mínimo (Muñoz Izquierdo, 1992).

En cuanto a la cobertura educativa, es en el nivel medio básico donde se acentúan las diferencias de la población matriculada por estado, sobre todo en relación con los niveles de marginalidad. Al hacer el comparativo de la población de 13 a 15 años de cada entidad con la población matriculada en secundaria en

1970 se observa que, en los estados de mayor marginalidad (Estrato I: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Tabasco, Querétaro y Puebla) se atendía solo al 19% del grupo de edad; en cambio, en los estados de Chihuahua, Baja California Sur, Tamaulipas, Coahuila, Sonora, Nuevo León y Baja California Norte (estrato IV, de menor marginalidad) la matrícula fluctuaba entre el 36 y el 100% del mismo grupo de edad y se atendía, en promedio, el 42.7%; en el Distrito Federal se atendía el 69.6% de la población total de 13 a 15 años de edad. Para 1977 se incrementó la cobertura de la educación secundaria en todas las entidades con mayor y menor marginación; sin embargo, en ambos años el menor porcentaje de población matriculada correspondió a Chiapas, Oaxaca y Guanajuato (Necesidades Esenciales en México. Situación Actual y Perspectivas al año 2000, en Secretaría de Educación Pública, 1993b).

En las conclusiones de la mayoría de los estudios y análisis similares acerca de la calidad de la educación en distintas regiones del país se menciona a la economía como el factor determinante que marca las desigualdades en cuanto al aprovechamiento escolar y el fracaso en los procesos educativos: el número de desertores y reprobados en secundaria está sujeto tanto a las condiciones económicas y sociales en que viven los alumnos como al propio funcionamiento de las instituciones educativas. Sin embargo, es necesario reconocer que son muchas otras las variables correlacionadas con el fenómeno del fracaso escolar, algunas derivadas del factor económico y otras no tanto.

Estas diferencias de desempeño se deben también al hecho de que en las localidades rurales los contenidos académicos regularmente se encuentran desvinculados con la práctica cotidiana de los adolescentes, y frecuentemente con las actividades económicas propias de la región, por lo que no es de extrañarse que el fracaso escolar se acentúe de manera significativa en algunas zonas y en otras no.

Por otro lado, el impacto de fracasar escolarmente tampoco es igual en una región u otra; en las regiones rurales cuyas actividades económicas predominantes y oportunidades de participación tiene poco o nada que ver con los procesos de escolarización, el impacto del fracaso escolar en la vida práctica de

los adolescente puede ser mínimo o nulo, pues esto no les obstaculizaría hacer válidas otras oportunidades de desarrollo. Sin embargo en las regiones urbanas que se encuentran en vías de desarrollo (las zonas ubicadas en las cercanías de las grande urbes) la educación es considerada como un vehículo indispensable y eficaz para logra una superación. Los adolescentes de bachillerato de Nezahualcóyotl (Estado de México), por ejemplo, se encuentran entre la disyuntiva de continuar sus estudios o incorporarse a las fuerzas de trabajo, aunque la mayoría planea continuar sus estudios a nivel superior, lo que permite concluir la forma positiva en como valoran la educación. Esta forma de valoración se debe posiblemente a que no solo la educación puede presentarse como un medio para mejorar un origen socioeconómico bajo, sino también porque se considera que, en si misma, una trayectoria educativa exitosa genera nuevas expectativas y estilos de vida (Valle,1993).

De esta manera, el impacto y significado de fracasar escolarmente se encuentra en clara dependencia con la diversidad de oportunidades para participar de manera activa y/o económica en la comunidad a la que pertenecen los estudiantes. Si bien es cierto que las formas de evaluar pueden tener en sí mismas un efecto destructivo en los estudiantes por las oportunidades que pierden al no concluir sus estudios, si existen otras posibilidades de desarrollo que no tiene que ver con la educación, el significado y trascendencia de fracasar escolarmente será menor.

En los casos en los que la escolarización resulta trascendental para alcanzar cierta condición dentro de una comunidad, los procesos de evaluación recobran importancia, ya que de ellos se derivan los ciclos escolares llevados a buen término, o aquellos mal logrados. Es cierto que las formas de evaluar a los sistemas educativos influyen en las evaluaciones individuales, como también es real que el impacto que estas últimas genera en los adolescentes puede ser bastante considerable, sobre todo cuando no se sale bien librado de ellas. Fernández Pérez (1995) ilustra este hecho con la anécdota de una ancianita muy respetable que tenía unos pies especialmente delicados, plagados con dolorosas llagas, molestas durezas y huesos desviados propios de las personas que han

estado largos años de pie trabajando; cuenta que dicha mujer nunca olvidará el pisotón que un soldado recluta le clavó, justo con su tacón de chapas de acero, sobre una de sus peores heridas en un tranvía. Y lo peor del caso es que el pobre muchacho ni se dio cuenta del daño que le había causado, ya que ella se quedó sin habla del dolor que le produjo, y él se apeó a los pocos segundos de producirse.

Una situación similar es la que vivencian en lo individual los adolescentes al ser evaluados en su escuela: el profesor se encuentra completamente instalado en su labor calificadora, que son pocas las ocasiones en las que se da cuenta del efecto destructivo que tienen las calificaciones negativas sobre el adolescente y sobre su futuro, ya que estas, si bien pueden no traer graves consecuencias, pueden señalar al estudiante para el resto de su desempeño educativo. Cuando el alumno, en el mejor de los casos ya ubicado en la madurez profesional, percibe con claridad lo absurdo de los métodos con los que lo valoraba el sistema educativo, ya es demasiado tarde: el tranvía ha seguido su camino y ya no se encuentra ahí la persona que él hizo daño y cometió el error.

En los medios urbanos la magnitud del problema de fracaso escolar detectado por las autoridades es distinta a la de los medios rurales, tan solo por la proporción de la población que se concentran en estos medios: en 1995 de la totalidad de la población mexicana (91,120,433 personas) el 73.53% vivía en medios urbanos. Dicha concentración poblacional hace que los índices más alarmantes se muestren en las grandes ciudades como la Ciudad de México o el área metropolitana (Censo de Población y Vivienda del INEGI, 1995).

Esto hace que existan por lo menos dos razones de peso para hacer una revisión minuciosa del desempeño educativo de los adolescentes en las comunidades semiurbanas: la primera es su condición misma de encontrarse en vías de desarrollo, y en la cual la educación es una parte fundamental para alcanzar el estatus de una comunidad desarrollada; y la segunda es la cantidad de personas que se concentran en zonas urbanas en vías de desarrollo o semiurbanas (algunos de los municipios aledaños a la ciudad de México, como Ecatepec o Nezahualcóyotl tienen una población mayor a 1 millón de personas, de

un total de siete ciudades en todo el país con más de un millón de habitantes, entre las que se encuentra la Ciudad de México con cerca de 20 millones).

1.3. La educación en zonas urbanas en vías de desarrollo: Nezahualcóyotl.

El análisis se centra en el desempeño de los estudiantes de la Ciudad de Nezahualcóyotl que cursaron el nivel medio básico (en la modalidad de educación secundaria general, que es la que concentra a la mayor parte de la población adolescente en este municipio) en los ciclos escolares 1998-1999, 1999-2000 y los que cursaron el ciclo escolar 2000-2001. Consideramos que es necesario abordar este nivel educativo porque, si bien en términos generales muestra un desempeño elevado en cuanto a la captación de alumnos provenientes de la educación básica, los niveles de aprovechamiento no son los más bajos y su eficiencia terminal es la mayor de todas las modalidades educativas, también es cierto que muchos de los estudiantes truncan sus estudios al terminar este nivel. Muchos estudiantes no ingresan a los niveles medio superior o técnico, o simplemente fracasan debido a sus deficiencias en cuanto a conocimientos básicos.

Aunado a lo anterior debemos afirmar que es la secundaria el último nivel educativo obligatorio para la población mexicana y que su objetivo es el de propiciar que el educando profundice los conocimientos y amplíe las habilidades adquiridas en educación primaria, que conozca las opciones educativas que pueda seguir o se incorpore a las fuerzas de trabajo (Estadística Básica de Fin de Cursos 1995-1996, en Servicios Educativos Integrados al Estado de México 1996).

La intención de centrarnos en el desempeño educativo de los estudiantes de este municipio en específico, es la de ilustrar parte del comportamiento de los adolescentes en uno de los ámbitos principales del estilo de vida de su comunidad, a través de las cifras arrojadas por las evaluaciones realizadas por las mismas escuelas y por las autoridades educativas competentes.

En Ciudad Nezahualcóyotl, dada su densidad poblacional, existen un total de 134 escuelas de educación secundaria en sus diferentes modalidades, que

concentraron en 1996 a 55,810 alumnos, de acuerdo al Anuario Estadístico de México de 1996 del INEGI (Revista 'Nezahualcóyotl', en H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl, 1998). De todas ellas, el Subsistema de Educación Secundaria General administra un total de 19 Escuelas Secundarias Diurnas Oficiales, 4 Escuelas Secundarias Particulares y 1 Secundaria Oficial para Trabajadores (conocida como Nocturna)².

En ese mismo año el Subsistema de Educación Secundaria General tenía matriculados al inicio del ciclo escolar 1996-1997 a 21,443 alumnos, es decir, al 38.42% del total de la población de educación media básica del municipio. De esta cifra se concluye que es esta modalidad educativa la que capta más estudiantes por encima de las demás, que se reparten entre ellas al 62.58% de los alumnos restantes.

Una proporción similar se ha mantenido hasta los últimos años, pues el mismo subsistema ha matriculado a 21,787 en ciclo escolar 1998-1999, a 21,599 en el ciclo escolar 1999-2000, y a 20,556 en el ciclo escolar 2000-2001.

Dado que nuestra intención es mostrar el desempeño de los adolescentes en el contexto escolar en lo referente a su participación en las actividades exclusivamente académicas, nos limitaremos a analizar la evolución de una generación en particular (la que inició el primer grado en el ciclo escolar 1998-1999 y que concluyó sus estudios en el ciclo 2000-2001) a lo largo de su trayectoria por la secundaria³. Es necesario precisar que en el análisis resultante se deben guardar ciertas reservas, ya que el seguimiento generacional se ve fuertemente influenciado por la alta movilidad de la población dentro del municipio

² En el Municipio de Nezahualcóyotl, así como en la mayor parte del Estado de México, existen diversas modalidades de educación secundaria: Por parte del Gobierno del Estado y dependientes directas de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social se encuentran las escuelas secundarias generales, las secundarias técnicas y las telesecundarias; todas ellas estatales. Por parte del Gobierno Federal, y administradas por los Servicios Educativos Integrados al Estado de México se encuentran también secundarias generales, técnicas y telesecundarias; llamadas federalizadas. En el presente capítulo solo se trabajará con información de las escuelas secundarias federalizadas generales del municipio, escuelas particulares y nocturnas (incorporadas al sistema federalizado).

³ La información presentada proviene principalmente de las evaluaciones realizadas por las mismas autoridades educativas encargadas de administrar las escuelas secundarias generales federalizadas; tales como las 'Evaluaciones Institucionales' realizadas al término de cada ciclo escolar y de informes rendidos a las autoridades. La mayoría de los datos resumidos aquí provienen de informes manejados al interior de las escuelas y departamentos de educación, por lo que generalmente no son dados a conocer al público y no son publicados.

de Nezahualcóyotl y hacia otros poblados y por la alta movilidad de la comunidad estudiantil hacia otras escuelas, producto de la cercanía de diversas instituciones educativas pertenecientes a municipios aledaños o administradas por dependencias distintas.

Al inicio del ciclo escolar 1998-1999 se inscribieron para el primer grado un total de 7884 alumnos en todas las escuelas; de esta población, para el final del año, el 7.16% (565 alumnos) había sido dado de baja de su escuela original. Se registraron también un total de 143 altas; por lo tanto la existencia para el final del año fue de 7462 alumnos egresados del primer grado: 422 menos que al inicio de cursos (Evaluación Institucional 1998-1999, Sector Educativo No. 5, 1999). La misma matrícula final se esperaba que se inscribiera al segundo grado en el siguiente ciclo escolar, sin embargo para septiembre de 1999 se iniciaron las actividades escolares con una inscripción inicial de 7359 en el segundo grado y para finales del año, terminaron únicamente 6804 alumnos: 103 alumnos perdidos en el receso de clases, y 555 menos de los que iniciaron (Evaluación Institucional 1999-2000, en Sector Educativo No. 5, 2000).

En el Ciclo 2000-2001 la misma generación de estudiantes comenzó el tercer grado acumulando una inscripción inicial de 6368 alumnos (436 estudiantes menos que los que egresaron de segundo grado en el ciclo escolar 1999-2000); para fines de ese ciclo escolar ya se habían presentado 346 bajas, acompañadas de únicamente 106 altas, por lo que la cantidad de alumnos que terminaron el tercer grado fue de 6110 estudiantes. Por lo tanto, la eficiencia terminal de la generación 1998-2001 se situó en 77.49% del total de alumnos inscritos desde el primer grado en septiembre de 1998.(Formato 911 de Inicio y Fin de Cursos 2000-2001).

Cabe señalar que de tal proporción de alumnos, no todos obtuvieron el correspondiente certificado de secundaria debido al adeudo de asignaturas con que terminaron el tercer grado: de acuerdo con los mismos informes presentados por las autoridades educativas, de aquellos alumnos que concluyeron sus estudios a nivel medio básico en julio del 2001, solo 4927 terminaron como alumnos regulares, reduciendo la eficiencia terminal a un 62.49%, dado que el resto de

estudiantes irregulares no se encontraba en posibilidades de continuar con sus estudios por la falta de su certificado de secundaria a tiempo.

En total fueron 1774 alumnos de la generación 1998-2001 los que dejaron de cursar la secundaria hasta julio del 2001; solo como referencia habrá que mencionar que es el equivalente a una escuela diurna completa con 32 grupos de 55 alumnos en cada uno. Los motivos de abandono suelen ser diversos, y los más nombrados por las autoridades escolares son los cambios de domicilio o las transferencias a otras instituciones; sin embargo no existe un instrumento que permita conocer los motivos reales que llevan a un alumno a dejar la escuela, y mucho menos se cuenta con medios para hacer un seguimiento de los mismos, ya que una vez que han abandonado la escuela, ésta se desentiende de ellos. Si las mencionadas por las autoridades fueran las principales razones de abandono, las bajas detectadas año con año y generación tras generación se registrarían como altas en escuelas de otras regiones o de otras dependencias, lo cual no sucede pues, en general, las escuelas (algunas en menor grado) muestran más altos los índices de deserción que los de captación. Así mismo, se sabe que dentro de las escuelas un buen número de bajas se debe a expulsiones por problemas de disciplina y por excesivo adeudo de asignaturas.

En cuanto al aprovechamiento escolar, las tendencias se han mantenido estables en los distintos rubros a través de los años, tanto en las asignaturas con mayor y menor índices de reprobación, los promedios más bajos, y los promedios globales. Es necesario señalar, también, que se presenta cierta regularidad en cuanto a los promedios en los distintos grados: los promedios generales de los terceros grados suelen ser más altos que los de los demás, así como el número de reprobados, que también suele ser menor.

Existe una constante en cuanto a las materias en las cuales los alumnos muestran menor eficiencia a lo largo de los tres grados: la misma generación (1998-2001) al término del primer grado, había alcanzado un promedio de 7.05 en Matemáticas, 7.10 en Introducción a la Física y a la Química y 7.25 en Inglés, siendo éstas las más bajas. Las asignaturas con más alto promedio fueron 7.85 para Educación Tecnológica, 8.15 en Educación Física y 8.05 en Expresión y

Apreciación Artística. Para el segundo grado las materias con el desempeño deficiente más acentuado continuaron siendo las mismas y sus promedios fueron de 7.04 para Matemáticas, 7.21 para Física y 7.25 en Química e Inglés; a la vez que las materias con mejor promedio global fueron las de Educación Tecnológica con 7.66, 7.86 para Educación y apreciación Artística, y Educación Física con 8.50. En el tercer grado la tendencia no varió sustancialmente pues continuó siendo Matemáticas (7.25), Física (7.39), Química (7.47) y Español (7.54) las asignaturas con menores calificaciones; mientras que Educación Tecnológica (7.89), Educación y apreciación Artística (8.02) y Educación Física (8.55) terminaron siendo las asignaturas que muestran en sus evaluaciones un mayor aprovechamiento por parte de los adolescentes.

Y es precisamente en las materias de las cuales es necesario tener un mayor dominio de los contenidos si se quiere continuar con una trayectoria académica, en las que se muestran los peores promedios; aquellas en las que se apoyan los exámenes de admisión a los niveles superiores; mientras que en las que se tiene un mejor desempeño, tales como Educación Física y Educación y apreciación Artística, resultan ser las menos trascendentales para la vida de los adolescentes, a menos que se dedicaran a prepararse en tales materias en lo particular. Un caso aparte resulta la Educación Tecnológica, pues esta cumple la función específica de dar a conocer a los estudiantes los principios básicos para el desempeño de un oficio como alternativa en caso de no continuar con sus estudios; las buenas calificaciones en tales asignaturas se podría traducir en una buena asimilación de contenidos que les permitirían a los adolescentes el desempeñarse de manera efectiva en su comunidad a través de un oficio remunerable, al mismo tiempo que señalaría el reconocimiento de una mayor importancia a los oficios desde la perspectiva de los adolescentes.

Las mayores cantidades de reprobados se encuentran también en las asignaturas de Física, Química y Matemáticas en cualquiera de los tres grados, llegando incluso a existir cerca de 900 reprobados en una sola asignatura. Tan solo en lo que se reportó en el segundo periodo de evaluación del ciclo escolar 2000-2001 en el tercer grado, se contabilizaban un total de 5738 asignaturas

reprobadas, repartidas entre 3461 alumnos que adeudan una o más materias; esto hacía que existiera únicamente un 61.96% de alumnos regulares del total de la existencia en tercer grado, cerca de 3907 alumnos. La acumulación de los adeudos de materias puede traer consigo consecuencias más graves, si no son regularizadas a tiempo por los estudiantes, que pueden llegar inclusive a la no-culminación de sus estudios a nivel medio básico.

En lo que respecta a los promedios generales anuales, estos confirman el mismo comportamiento que los indicadores anteriores: en primer grado el promedio general fue de 7.40, para segundo de 7.48 y en tercero fue de 7.71.

De esta síntesis de resultados se concluye que son los primeros años de la secundaria los que fungen como los mayores filtros para la población estudiantil; sobre todo el segundo grado, pues es ahí donde los indicadores de fracaso escolar, tales como la deserción y el número de asignaturas reprobadas, se recrudecen (la población estudiantil llegó a adeudar hasta 7400 materias en segundo grado, además de que se presentó el mayor número de bajas en el tiempo que iba de las inscripciones al segundo año hasta el inicio del tercero)

La intención de ilustrar el desempeño de los adolescentes en el ámbito escolar no es la de exhibir los resultados logrados por las instituciones educativas para con los adolescentes, ni para considerar a aquellos que logran culminar con 'éxito' su paso por la secundaria con grandes deficiencias, y que son los que a final de cuentas llegan a ser mayoría; la finalidad es identificar a aquellos que ya abandonaron la escuela, los que tienen un bajo desempeño académico que les inhibe otras oportunidades de desarrollo y aquellos que dejan de interesarse por estudiar; a los estudiantes que se encuentran a punto de quedar marginados de los procesos educativos con o sin la conciencia de lo que ello representa en términos concretos. Estos adolescentes merecen un espacio y un poco de atención que nos permita entender cuál es el impacto que en lo personal reconocen al no aprovechar su estancia en la escuela, cuál es la utilidad en lo individual de concluir satisfactoriamente una trayectoria educativa y qué otras oportunidades de desarrollo y ámbitos de participación conocen ajenos al que podría proporcionarles la escuela.

2. CARACTERIZACION DEL MUNICIPIO DE NEZAHUALCOYOTL

Ante el fracaso escolar, no únicamente la escuela es responsable al presentar las condiciones necesarias y los parámetros con que se ha de evaluar al alumno para identificarlo como fracasado escolar. Ya hemos mencionado que si en el medio en donde se desenvuelve el adolescente existen otros ámbitos de participación mucho más efectivos que la escuela y que proveen de una condición y estatus estable dentro de la comunidad, es muy probable que el estudiante se decida a involucrarse en ellos y desatienda su desempeño en la escuela. En tal caso, no cumplir con los requerimientos mínimos que indiquen un buen desempeño escolar, puede no ser relevante para el adolescente: 'Es posible que una persona que abandona la escuela no necesariamente se concibe a sí misma como una fracasada, si no que quizá tenga acceso a otros campos de competencia laboral y social (compartidos en ciertas prácticas de su comunidad de origen) valiosos para ella. En ese sentido, para esa persona la escuela nunca fue o deja de ser un espacio para la elaboración de la propia identidad. Por el contrario, cuando una persona se considera "fracasada" por no cumplir con ciertas expectativas en relación con la escuela, el sentido del fracaso está estrechamente relacionado a los significados que en su contexto social se atribuyen a los logros de una identidad escolarizada' (Saucedo Ramos, 1998).

Es necesario reconocer que cada adolescente establece una relación singular con la escuela así como frente al fracaso escolar; y el significado atribuido a un estado de escolarización exitoso o a uno de fracaso escolar, que media en esa relación, suele ser distinto en cada uno de los casos dependiendo en gran medida del sentido social que guarde cada una de las condiciones mencionadas en el contexto que comparte el adolescente. De igual forma, lo que Saucedo Ramos refiere como "los significados que en el contexto social se atribuyen a los logros de una identidad escolarizada", se encuentra en dependencia con la

diversidad y eficacia de los distintos campos de competencia¹ social y sobre todo laboral con los que el adolescente cuenta, sobre el entendido de que la escolarización puede guardar una estrecha relación con condiciones de empleo más favorables.

Por otra parte se hace necesario reconocer también que en una comunidad existen elementos y actividades que son compartidos por la mayoría (son colectivos) y predisponen una secuencia de eventos que, si bien no son asimilados igual por todos (singularidad), si obligan a actuar con referencia en ellos. Tal es el caso de los ya mencionados ámbitos de participación o competencia pues aun cuando la totalidad de la población no se relaciona de la misma manera con ellos, si son posibilidades presentes para la comunidad. Con ellos se establece también una relación singular que puede caracterizarse por una 'simple postura u opinión' hasta una participación activa.

No solo es el tipo de relación que establece las personas con las distintas opciones que se le presentan, sino los efectos que estas últimas generan sobre los desempeños de los adolescentes. Existen un sin numero de variables cuya presencia se correlaciona de manera positiva con el aprovechamiento de los estudiantes, de manera que las características socioeconómicas de su comunidad resultan ser determinantes.

Así, podemos referirnos a los ámbitos de lo familiar, laboral, educativo y el de amistades como campos de competencia; pero al mismo tiempo los podemos valorar como parte importante en la historia de vida de los adolescentes y que lógicamente influye en la forma en que valoran a la escuela y en el significado del fracaso escolar, dependiendo de cómo se les presenten.

En el análisis de las variables socioculturales y socioeconómicas que se correlacionan de manera más fuerte con los resultados en los exámenes de admisión a bachillerato, señalado en el Informe del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1996-

¹ Los diferentes ámbitos de competencia son entendidos en este caso como aquellos espacios en donde tiene cabida la participación de los adolescentes, y son identificados con cierta eficacia, efectividad y funcionalidad. Tienen la cualidad de otorgarle a quienes se involucran una 'ganancia' por su participación en ellos.

2000 (en Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, 2000), se ha encontrado que: las diferencias más importantes entre las variables consideradas se presentan al comparar los resultados del Examen Único (EXANI-I), según el promedio de calificaciones que obtienen los aspirantes en secundaria, la escolaridad de los padres y el tipo de secundaria de procedencia; en estos tres casos, al incrementarse estas variables, aumentan gradualmente los porcentajes de aciertos de los aspirantes en el EXANI-I. Para el caso de la escuela de procedencia, son los alumnos de las secundarias generales particulares los que obtienen los más altos porcentajes de aciertos.

Otras diferencias importantes se encontraron al comparar el tiempo dedicado al estudio y a la lectura fuera del horario de clases, el nivel de ingreso familiar mensual, la ocupación de los padres y el número de hermanos de los aspirantes; en todos los casos, también al incrementarse los niveles de cada una de estas variables (mayor ingreso familiar, mayor tiempo dedicado al estudio o lectura, etc.), aumentan gradualmente los porcentajes de aciertos de los sustentantes.

Por otra parte, las diferencias poco importantes se presentan al comparar el desempeño de los aspirantes, según los antecedentes de reprobación de grados escolares previos, su situación laboral y el género (las mujeres obtienen en promedio 2.9 puntos porcentuales menos en el EXANI-I).

Cabe señalar que en dicho análisis solo se tomaron en consideración aquellas variables socioculturales que los aspirantes reportaron al momento de solicitar su examen de admisión a los ciclos de bachillerato desde 1996 al año 2000.

De manera similar, resulta importante hacer referencia a las características prevalecientes de una comunidad (en este caso Nezahualcóyotl) sobre todo si se tienen evidencias 'tangibles' que muestran que éstas tienen 'algo' que ver con el fracaso escolar, y que parte de ese algo probablemente se encuentre en la percepción de los adolescentes de su entorno y sus posibilidades.

Por ello, el objetivo de los siguientes apartados es el de sintetizar de manera breve las características de la localidad en las que se desenvuelven los

adolescentes de Nezahualcóyotl e ilustrar las distintas posibilidades que se les presentan.

2.1. ¿Cómo es Neza?

La historia de Cd. Nezahualcóyotl es relativamente reciente, ya que existe como municipio integrado al Estado de México apenas desde el primero de enero de 1964, año en que adquiere personalidad jurídica, orgánica y social. Los primeros habitantes de esas regiones ocuparon los territorios dejados por el Lago de Texcoco (lo que antiguamente era conocido como el 'Vaso de Texcoco') pertenecientes a los Municipios aledaños de Ecatepec, Atenco, Texcoco, Chimalhuacán y Los Reyes La Paz (Revista 'Nezahualcóyotl', en H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl, 1998). El Municipio de Nezahualcóyotl siempre se ha caracterizado por su alta densidad poblacional: ya desde 1963, año en que se elaboró el acuerdo para la formación del municipio, contaba con cerca de 100,000 habitantes (Alvarado Guevara, 1982).

Desde sus orígenes, las porciones de territorio dejadas por el lago fueron vendidas y revendidas por los distintos gobiernos desde 1919 hasta el sexenio de Pacual Ortiz Rubio en el cual se abarataron las extensas porciones de territorio, provocando un acaparamiento y caótico crecimiento de la población (Los Municipios del Estado de México, en Centro Nacional de Estudios Municipales / SEGOB, 1983). La mayor parte de los terrenos quedaron en manos de extranjeros los cuales trazaron porciones de tierra y caminos, y los fraccionaron para su venta en pequeños pedazos destinados a la construcción de viviendas. La orografía del municipio facilitó el trazado y la venta de terrenos, pues debido a que el área se originó de la desecación del lago, esta no cuenta con desniveles ni prominencias importantes, además de que la composición del suelo facilitaba la construcción por la concentración de arcillas y su alto índice de salinidad, a pesar de la alta humedad que guarda (Alvarado Guevara, 1982).

Debido a lo anterior, la población aumentó drásticamente año con año, creándose en cada ocasión nuevas colonias y barrios. En la actualidad

prácticamente todo el municipio está ocupado por casas habitación y unidades habitacionales. La población que se concentra hoy en día no se puede calcular con facilidad debido a la movilidad de la población y a la cercanía de otros municipios y del Distrito Federal. De acuerdo con los Censos de Población llevados a cabo por el INEGI la población total del municipio en 1990 era de 1,256,115, para 1995 de 1,233,680 y para el año 2000 de 1,224,924 habitantes (INEGI, 1990, 1995, 2000). Sin embargo otros autores mencionan que desde 1982 la población total de Nezahualcóyotl alcanzaba 1,827,789 habitantes (García Luna, 1992); Alvarado Guevara (1982) menciona que aun cuando las especulaciones son variadas, los Censos de Población han arrojado que la población difícilmente sobrepasa el 1,800,000 habitantes, aunque debido al notable crecimiento demográfico provocado por la comercialización del suelo se han llegado a mencionar cifras de más de dos millones y medio de habitantes. Podemos citar, por ejemplo, que de acuerdo con datos más certeros que se reflejan en el padrón electoral, así como estudios y seguimientos extraoficiales la población es de alrededor de tres millones de habitantes para 1998 (Revista 'Nezahualcóyotl', en H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl, 1998); Otra referencia más: según la compilación 'Los Municipios del Estado de México' (Centro Nacional de Estudios Municipales / SEGOB, 1983) la población del municipio alcanza los 2,100,000, cifra que representaría el 20.11 por ciento de la población del Estado de México.

De cualquier manera la población resulta demasiada si se tiene en cuenta que la superficie del municipio es de 62.44 a 77 kilómetros cuadrados, haciendo que la densidad poblacional por kilómetro cuadrado sea una de las más elevadas del país (la densidad poblacional varía de acuerdo a las cifras de población que se manejen, por lo que su cálculo es relativo).

El rápido crecimiento demográfico modificó sustancialmente el medio ambiente prevaleciente, pues desde la colonización, el suelo no se prestó más al cultivo de semillas o frutos y mucho menos a la cría de animales o ganado; a pesar de que en sus inicios contaba con dos ríos principales (El Churubusco y el De la Compañía). La flora prácticamente no existía y la actual está compuesta del

tipo doméstico, especialmente árboles ornamentales y otras especies capaces de soportar la salinidad del suelo. De igual forma la fauna anteriormente compuesta de garzas, grullas, patos, chichicuilotos y otras especies de aves emigrantes ahora solo se observa de manera esporádica; y la actual está compuesta también de animales domésticos tales como gatos, equinos, asnos (que pasan recogiendo la basura), porcinos y perros callejeros.

Así, las principales actividades económicas de la población de Nezahualcóyotl se alejan de lo que comúnmente sucede en otros municipios en los que la agricultura, la ganadería o la industria de la manufactura son las principales fuentes de empleo para los habitantes. El 99.9% de la superficie del municipio se encuentra destinado al desarrollo urbano, y dado que el suelo es salitroso el desarrollo de la actividad agrícola prácticamente no existe: en 1975 esta actividad prácticamente desapareció incluso de las áreas periféricas; en cuanto a la ganadería esta solo se presenta en forma casera, se practica como una forma complementaria a las demás actividades de la población, sobre todo en lo que se refiere a ganado menor, pues la mayor parte de las familias cría dentro de sus casas aves, cerdos y solo en algunos casos ganado bovino y ovino (Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000, en H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl, 1997).

En cuanto a la industria en el municipio se observa una disminución en el ritmo de captación de inversiones industriales debido a los costos superiores a los del resto de la entidad y del país. Por otra parte, como en el resto del estado, las actividades del sector terciario (comercio y servicios) son objeto de una rápida transformación: aumenta su participación en el empleo y el producto y genera nuevas actividades. La industria manufacturera en forma de microempresas es junto con el comercio la actividad que genera más empleos. El Simposio 'El comercio en el siglo XXI' realizado en octubre de 1997 en el Palacio Municipal, arrojó que en el municipio hay 36,033 establecimientos, de los cuales 20,608 se dedican al comercio, 12,047 a servicios y 3,378 a la industria manufacturera, de estos el 80% corresponde a talleres de ropa.

La actividad económica más importante del municipio, por la generación de empleos, se distribuye de la siguiente manera: el 43.73% para los giros

comerciales se ubican en el rubro de Alimentos, Bebidas y Tabaco; el 11.72% en la venta de textiles y cuero, mientras que el 20.15% en la comercialización de maquinaria y equipo; como se podrá observar, estos tres rubros concentran al 75.6% del comercio, muy por encima de los otros renglones económicos que deben fortalecerse y diversificarse para atender con mayor amplitud las más diversas demandas de la población y de la Industria.

Lo correspondiente sucede con la población con posibilidades de trabajar: En 1983 existía una población económicamente activa de 584,650 aproximadamente, aunque no se logra determinar con absoluta precisión (otros autores señalan un total de 415,627) de los cuales el 73.1% se dedicaba al ramo de los servicios, el 26.7% a la industria y el 0.2% al sector agropecuario. El comercio absorbe a la mayor parte de los activos en el sector terciario y las ocupaciones del sector secundario se concentran en la industria manufacturera (García Luna, 1992).

En 1990, de acuerdo con información manejada por el Gobierno Municipal, debido al crecimiento poblacional negativo que se ha verido presentando en Nezahualcóyotl, los índices de desempleo y las cifras de la Población Económicamente Activa ha ido decreciendo también. Del millón 256 mil 115 habitantes registrados en el Censo de Población y Vivienda, 908 mil habitantes conformaban la población mayor de 12 años, y sus estatus se distribuían de la siguiente manera: la Población Económicamente Activa era del orden de 412 mil 307 (aquella porción de la población que se encontraba en posibilidades de desempeñar alguna actividad remunerativa), encontrándose que tan solo 12 mil 510 estaban desempleadas; el resto (alrededor de 495 mil) eran personas económicamente inactivas, de las cuales el 55.97% eran amas de casa y demás personas dedicadas al hogar, 34.07% eran estudiantes, 1.34% eran personas jubiladas, pensionadas o incapacitadas para trabajar; y el resto 8.62% se contabilizaban como personas con otras inactividades.

La mayoría de la Población Económicamente Activa (399,797, el 96.96%) se encuentra ocupada en diversas actividades tales como los artesanos y obreros

(19.77%), le siguen los comerciantes independientes (15.64%) y en tercer lugar se encuentran los oficinistas con 12.63%, entre otras actividades.

Sin embargo existen otros indicadores poblacionales que conjugados con las anteriores cifras hacen que el estatus de los habitantes del municipio no sea tan fácil de ilustrar: de acuerdo con Margarita García Luna (1992) un hecho relevante es que el 79% de la Población Económicamente Activa trabaja fuera del municipio: 68% trabaja en el Distrito Federal y 11% en alguna localidad cercana perteneciente al Estado de México, haciendo parecer a Nezahualcóyotl como una 'ciudad dormitorio' en la que se concentra un buen número de personas que laboran fuera y solo regresan al municipio a desarrollar actividades no remunerativas. Esto resulta incongruente si tomamos en cuenta la gran actividad (sobre todo comercial) que se desarrolla dentro del municipio.

Una explicación razonable a este hecho se encuentra en el doble papel que desempeñan la mayoría de las amas de casa y los estudiantes de la comunidad, que aunque oficialmente se encuentren registrados como población económicamente inactiva, desempeñan otras funciones distintas a las principales para su condición de amas de casa o de estudiantes. Frecuentemente es una parte de esta población la que atiende los locales y establecimientos registrados legalmente a nombres de otras personas, ya sea en mercados, establecimientos, puestos móviles, mercados sobre ruedas, etc.

Este fenómeno se ve impulsado también por la proliferación de los comercios informales que no cuentan con registro alguno y están ubicados en las calles, cruceros, mercados sobre ruedas, zonas aledañas a escuelas, parques, y oficinas²; así como por la existencia de un considerable número de pequeñas y micro empresas familiares, muchas de las cuales se mantienen de manera clandestina en el municipio. Otra característica que impulsa la participación de amas de casa y estudiantes en actividades remunerativas son las percepciones

² Un ejemplo de ello es la proliferación de la fuente de empleo en el municipio proveniente de los bici taxis, los cuales generan empleos tanto formales como marginales; esta actividad ocupa primordialmente a jóvenes y de acuerdo a opiniones de ellos mismos, se trata de una actividad maginal solo para aquellos que no son propietarios del bici taxi (64%), en tanto que para aquellos que son dueños tienen más tiempo de duración. Debido a la demanda de este medio de transporte, se ha convertido en una fuente de empleo emergente. (Atlas Mercadológico de Cd. Nezahualcóyotl, 1998).

económicas por persona y por familia, que suelen ser muy bajas; prácticamente toda la población de municipio afronta la problemática económica y social derivada de la existencia de bajos ingresos, solo baste decir que el 92% de la PEA percibía en 1983 hasta una vez el salario mínimo (44.1%) o de 1 a 2 veces el salario mínimo (47.6%).

Información del Atlas Mercadológico de Cd. Nezahualcóyotl (Universidad Tecnológica de Neza, 1998) menciona al respecto que casi el 50% de la población percibe hasta dos salarios mínimos, tomando en cuenta que se trata de la población ocupada que recibe un ingreso; le sigue un 17.6% que percibe mas de dos salarios mínimos y menos de tres, en tercer lugar se ubica un 11.7% que dijo recibir tres y hasta cinco salarios mínimos. Si se toman en cuenta estos parámetros de ingreso se clasificaría al municipio con un nivel socioeconómico caracterizado como 'Popular'; y si consideramos las necesidades sociales como la vivienda, salud, educación, calzado, vestido y los satisfactores básicos como la alimentación, se desprendería que aun cuando el desempleo es en términos generales bajo, los ocupados con los ingresos ya mencionados no cubren eficientemente los niveles de bienestar requeridos, y por ello se el ubicaría dentro de un sector popular o de pobreza.

De acuerdo con información de una investigación de mercado realizada en 1997 (en Atlas Mercadológico de Cd. Nezahualcóyotl, Universidad Tecnológica de Neza, 1998) el número de perceptores promedio por hogar llega a ser de dos; es decir que en cada familia encuestada durante la investigación existían dos personas que sostenían a la familia, pudiendo ser el padre y la madre o algún hijo, denotando que en la actualidad difícilmente una familia sobrevive cubriendo todas sus necesidades con un solo salario, por lo que se hace imperiosa la colaboración de algún miembro más. Esta situación se deriva de varios factores: por un lado la integración de la mujer al sector productivo, otro factor es la crisis económica que vive el país donde la supervivencia económica influye para que más personas se integren al sector laboral, ya que los sueldos no alcanzan para mantener a la familia. En los hogares del municipio no solo trabaja el jefe de

familia, sino también la ama de casa y en ocasiones alguno de los hijos participa en el ingreso familiar.

Así pues, para los adolescentes de Nezahualcóyotl el hecho de poder emplearse además de estudiar constituye una alternativa real y en ocasiones obligatoria dentro de su comunidad, a la vez que se presenta como una opción de participación social; en el caso de aquellos que ya trabajan, representa el beneficio tangible de percibir un salario que en cierta forma pudiera ser mucho más cercano y útil que los beneficios que supone el estudio. Esta situación pudiera influir en la forma en como el adolescente percibe la escuela, las perspectivas que genera con respecto a ésta y lo que pudiera representar para él en términos de algún beneficio. Vargas Santana (1985) inclusive menciona al empleo o los factores de carácter económico como aquellos que llevan a los alumnos de Neza a desertar de la escuela, sobre todo ante una situación económicamente crítica: 'La incultura, el abandono, la despreocupación son causas no tan generalizadas como la miseria, pero que vienen a contribuir a la gravedad del fenómeno que los ocupa. Hay familias que por su ambición dejan de enviar a los niños a la escuela o los retiran antes de tiempo, para obtener mayores ingresos con su trabajo. Se cae en un estrecho círculo vicioso: el analfabetismo, la incultura de los padres produce en ellos un desprecio o una indiferencia por las actividades escolares y la adquisición del saber.'

El mismo autor menciona también que hay padres que han alcanzado una desahogada posición social o política aún siendo analfabetas, afirmando que si ellos han alcanzado esa jerarquía y ese mando sin siquiera saber leer, lo mismo pueden hacer sus hijos; así mismo hay otros casos opuestos en los que los padres incultos tienen la angustia de liberar a sus hijos de tales causas de insuficiencia social.

En lo que se refiere a otras actividades características de los habitantes jóvenes del municipio, tenemos que los adolescentes en raras ocasiones intervienen en actividades organizadas formalmente distintas a las de la escuela o el trabajo, pues su recreación se reduce prácticamente a la práctica de algún deporte de manera informal: en Neza después de asistir a la escuela, y para

algunos jóvenes después de cumplir con las tareas domésticas, queda un margen de tiempo libre que crece durante los fines de semana y las vacaciones, y en el cual no hay actividades específicas que desarrollar. Por lo tanto cada joven busca qué hacer con ese tiempo libre junto con sus compañeros: algunos juegan en las calles o se las ingenian para improvisar campos deportivos sin la ayuda oficial; otros, en cambio, reciben y desarrollan influencias negativas en sus conductas sociales, cayendo en el consumo de drogas y otra serie de conductas viciosas como el alcoholismo, pandillerismo, etc. (Domínguez Duardo, 1989).

En este caso, las características demográficas del municipio y la estructura municipal vuelven a influir de manera importante en las actividades cotidianas desarrolladas por los adolescentes, pues la escasa e insuficiente infraestructura destinada a la promoción del deporte y la cultura han hecho que la población del municipio desarrolle un perfil similar para la mayoría de sus habitantes alejado de lo que son la práctica deportiva y otras formas de educación formal.

En el apartado 'Perfil del Residente de Cd. Nezahualcóyotl' del Atlas Mercadológico de Cd. Nezahualcóyotl se menciona que, dado que la mayoría de la población del municipio es gente joven (34.8% en edades que van de 15 años a 29), buena parte de las actividades desarrolladas en el municipio son no remunerativas y los hábitos de entretenimiento del residente de la ciudad se enfocan a escuchar la radio y a ver la televisión, siendo los canales 2 y 13 los de mayor audiencia. En cuanto a estaciones de radio que se escuchan en el municipio, estas suelen ser muy variadas, aunque el mayor rating lo tienen 'Sonido Z 92.1' y 'Ke buena 92.9'; de lo anterior se puede observar que las estaciones de música grupera y tropical son las más escuchadas en el municipio.

El hábito de la lectura no es muy común en los residentes del municipio, y los pocos lectores de medios impresos existentes se limitan a la lectura de periódicos y revistas: existe una tercera parte de la población que lee periódico destacando 'La Prensa', 'El Esto', 'La Jornada' y 'El Universal'; y una cuarta parte que lee revistas, no identificándose alguna en especial, destacan solamente 'TV Novelas', 'Eres' y 'Muy Interesante'.

Fuera del hogar el entretenimiento se reduce a algunas salidas a comer a restaurantes en un promedio de dos veces al mes, deduciéndose que no es frecuente para la población el comer en la calle, y cuando lo hacen los lugares a los que asisten son establecimientos de comida rápida, taquerías y cocinas económicas. Tampoco son muy frecuentes los viajes de placer, ya que solo 3 de cada 10 personas acostumbra hacerlos.

Otro aspecto característico de la población adolescente del municipio y que sin lugar a dudas ofrece un espacio de expresión para los jóvenes es la existencia de las pandillas. Cd. Nezahualcóyotl se ha caracterizado desde sus inicios por la organización de pandillas y bandas que llevaron a la ciudad a ganarse una fama de ciudad violenta y con altos grados de delincuencia. Diversas fuentes bibliográficas referidas al municipio se han visto obligadas a tratar el tema, algunas justificándolas y otras dándoles un matiz distinto al criminalístico: 'A la vez que Nezahualcóyotl se empezaba a poblar, se fueron formando las palomillas o bandas que "tomaron por asalto las esquinas", chavos que al no encontrar alternativas de recreación y esparcimiento se reunían para chacotear y platicar la juerga del día anterior, rolaban la chela en signo de solidaridad y fumaban del mismo cigarro que invariablemente era de marca Carmencitas, Alas o Faros' (Barranco Salazar, 2000).

'La banda' es una de las formas de organización juvenil bastante proliferada en el municipio a la cual los adolescentes le destinan buena parte de sus energías y de su tiempo. Inclusive, de acuerdo a las crónicas del municipio, llega a ser un espacio en el que encuentran los satisfactores que no hallan en su familia, ya que 'después de todo, la banda se convertía en una familia para quien la conformaba, porque a veces en la casa ni eso se encontraba, pues el seno familiar estaba más que fragmentado (Barranco Salazar, 2000). La función que desempeña la palomilla en la comunidad juvenil en Neza no ha sido suficientemente estudiada y lo poco que se puede mencionar acerca de ella son los mismos relatos y testimonios que de manera más o menos seria hacen los habitantes y cronistas del municipio.

Las pandillas fungen como un medio a través de las cuales se pueden obtener elementos valiosos para quienes la conforman, es un vehículo que genera una diversidad de posibilidades para satisfacer necesidades de muy distinta índole que pueden ir desde aquellas de origen económico o material, hasta las sociales, emocionales e inclusive de seguridad. Su organización representa opciones de diversión y recreación cuando desarrolla actividades de tipo deportivas o lúdicas (la llamada 'chacota'); también ingresos económicos cuando se organiza para incorporarse a actividades laborales o para llevar a cabo actos delictivos; así mismo es parte importante para el desarrollo de la personalidad de los adolescentes y para la conformación de una identidad.

La evolución social e histórica de Nezahualcóyotl como municipio y la influencia de diferentes factores han llevado a que sobresalgan tales actividades por sobre otras prácticas que permitan una participación social. Las distintas formas de empleo, el asistir a la escuela, las actividades de entretenimiento, la familia y los círculos de amistades son los espacios de participación usados con mayor frecuencia por los jóvenes del municipio, y el grado de involucramiento y la forma en como se relacionen con ellos suele ser singular para cada uno de los casos.

Algunas de estas prácticas establecen condiciones -para aquellos que las hacen válidas- que si bien no son totalmente contrarias a la participación exitosa en la escuela tampoco la favorecen, entorpeciendo los procesos de escolarización de los adolescentes y evitando que lleguen a buen término. De esta forma las actividades complementarias de los estudiantes pudieran no resultar benéficas o compatibles con el desarrollo de las actividades académicas; tal es el caso de la incursión en las diferentes formas de empleo o subempleo, ya que cuando un estudiante comienza a trabajar no solo divide su tiempo entre la escuela y su trabajo si no que encuentra en este último satisfactores distintos y beneficios más inmediatos que los que le proporciona su trayectoria académica, por lo que puede prolongar y cambiar su participación en el mercado laboral haciéndola más formal, así como propiciar una valoración de la educación desde una perspectiva distinta.

Algo similar sucede con el caso de las pandillas en donde los adolescentes hallan compañerismo, amistad y diversión, descubriendo que estos últimos no son exclusivos de la estancia en la escuela, por lo que dejan de ser elementos que los mantienen vinculados a las instituciones educativas.

Por otra parte es necesario señalar que el hecho de que se compartan espacios y existan actividades comunes de ninguna manera quiere decir que la población adolescente conforme una comunidad culturalmente homogénea, por el contrario, dadas las circunstancias de la formación del municipio en este convergen una serie de prácticas de orígenes distintos, algunas de las cuales suelen ser en un principio más afines con las actividades escolares que otras.

Con relación al fracaso escolar presentado en la escuelas del municipio, como los suponen distintos autores, éste se explicaría en buena medida por las diferencias culturales existentes entre la comunidad estudiantil, de las cuales algunas prácticas resultan más compatibles que otras con respecto a lo que pretende una institución educativa³. En ese mismo sentido, la diversidad de bases culturales que convergen en la escuela podría ser causa de fracaso o éxito escolar, aunque no necesariamente se vuelve el único factor interviniente, pues existen elementos intermedios que hacen que individuos de orígenes culturales muy distintos al modelo que pretende la escuela desarrollen una trayectoria educativa exitosa.

De esta forma se tienen al menos dos componentes que pueden ser determinantes para el desenlace de la escolarización de los adolescentes: el primero son las actividades y espacios de participación social compartidos dentro de la comunidad por aquellos que ostentan el estatus de adolescentes o jóvenes; y el segundo las bases culturales originales generalmente fomentadas por la familia. Son al menos estos dos componentes los que alimentan el campo de significados que el adolescente elabora con respecto al hecho de educarse, y que media en su relación con la escuela y con los contenidos académicos; a estos significados intermedios se debe que un estudiante realice o no los esfuerzos

³ Este planteamiento fue en un principio ampliamente difundido y generó una serie de teorías de conflicto cultural que frenaron las explicaciones que situaban las causas del fracaso únicamente en diferencias individuales, en factores económicos, en desviaciones sociales o en variables genéticas.

necesarios para culminar con lo que considere una trayectoria educativa exitosa, aun cuando las actividades extraescolares⁴ que realice y/o sus bases culturales no establezcan el ambiente más propicio para ello.

Dicho de otro modo, el significado que le atribuye el adolescente al fracaso o éxito escolar que media su participación en las actividades académicas y determina los esfuerzos que lo lleven a una escolarización exitosa, puede ser parte fundamental de esos elementos intermedios que origina que algunos jóvenes de bases culturales distintas al modelo educacional alcancen éxitos escolares y otros no. El significado del fracaso puede ser alimentado por las prácticas habituales de la comunidad y por los orígenes culturales de cada individuo en los que los distintos ámbitos y posibilidades de participación y su funcionalidad recobran importancia: si la escuela no representa ningún beneficio, ni siquiera en términos de un estatus más elevado o como vehículo hacia una condición más favorable, la cuestión para los estudiantes sería ¿para qué estudiar?

En este apartado hemos dado a conocer algunas de las características más notables del municipio de Nezahualcóyotl sobre el entendido, como lo señala Balderrama de Crespo (1982), de que:

el medio socioeconómico del niño y de la escuela, necesita también ser conocido tanto en sus características sociales y económicos cuanto en las actitudes y valores de aquellos que pueden influir en las motivaciones escolares de los niños... (ya que) el tipo de comunidad que rodea a la escuela, en muchos aspectos puede ser determinante en la relación o interacción del maestro con sus alumnos, para estimular o frustrar los avances educativos de los unos y los otros (Balderrama, 1982).

⁴ Como actividades extraescolares entenderemos todas aquellas acciones que el adolescente realiza fuera de los muros de la escuela. Aquellas que se realizan dentro de las instituciones se considerarán como escolares aun cuando no tengan que ver con la asimilación de contenidos o con lo que los profesores identifiquen como educativo.

Solo restaría ilustrar acerca de lo que una serie de autores refieren como la 'cultura de la escuela', que se crea con el encuentro de nuevas pautas y normas, reglamentos, nuevas relaciones sociales, nuevas exigencias y estilos de trabajo, provenientes de alumnos, maestros, padres de familia, directivos, autoridades y de más. La escuela se convierte en determinado momento en un sitio de encuentro de diversos rasgos culturales singulares portados en cada uno de los que intervienen en el hecho educativo, que en la negociación diaria y constante configuran una nueva maraña de significados y entendidos característicos de las instituciones educativas: en palabras de Edwards Risopatrón (1985) diremos que los alumnos y los maestros participan en la construcción de la situación escolar, y que esta puede ser entendida como una serie de rutinas y coerciones, como aquello que aparece como algo dado con lo cual el sujeto educativo se encuentra y que lo define; dichas regularidades son producidas, modificadas y reproducidas por sujetos particulares, que en sus prácticas diarias, heterogéneas e irregulares constituyen la situación escolar.

3. LA NOCIÓN DE LA 'CULTURA' EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Las investigaciones cualitativas en educación, valiéndose de herramientas metodológicas diversas provenientes de ciencias sociales como la antropología y la sociología, han hecho grandes aportes para intentar comprender la dinámica y las relaciones que se entretienen al interior de las escuelas. Dentro de ellos, la noción de cultura resulta bastante importante, pues permea prácticamente todas sus conclusiones, sobre todo aquellas en las que se aborda la función social de la escuela y las que se relacionan con lo que se define como fracaso o éxito escolar. Por ello, no debe ser poca la preocupación que exista entre la mayor parte de los investigadores educativos por esclarecer lo que el término 'cultura' implica, como lo reconoce Wolcott (1993) al afirmar que lo que preocupa al leer la mayor parte de la investigación educativa de supuesta orientación etnográfica es la ausencia de reflexión auto-conciente sobre la naturaleza de la cultura, aun cuando no sea de esperarse que alguien establezca de manera definitiva lo que se implica en la 'cultura'.

Y es que tal reflexión se hace necesaria en la medida en que deseemos reconocer en qué sentido es fundamental nuestra visión de trabajo sobre la cultura en relación con aquello hacia lo que miramos; para posteriormente derivar las distintas estrategias para nuestra recolección y análisis de información.

De esta forma, ahora nos resulta inevitable abordar tal noción y el papel que desempeña la escuela en el desarrollo de las comunidades, con la finalidad de comprender aspectos de las relaciones que se entretienen dentro de los muros de las escuelas, y finalmente delimitar aquellos que de alguna manera tienen algo que ver con el fracaso escolar de los estudiantes.

Elsie Rockwell (1997) sintetiza el desarrollo de diversas investigaciones mencionando que al intentar comprender los procesos que ocurren a diario en las escuelas, inevitablemente nos encontramos con la noción de cultura, y por ello se hace necesario hacer una revisión de la historia de este concepto en las ciencias

sociales para poder elaborar otros tantos que nos permitan comprender la complejidad de la dinámica cultural en las escuelas.

Con la universalización de la educación básica se empezó a plantear que la función de la escuela es transmitir una cultura, considerada la única legítima, a toda la población infantil como requisito para la inclusión en la vida social. En el discurso educativo, se tiende a suponer que la cultura escolar corresponde a una cultura dominante, y que tiende a eliminar a los estudiantes provenientes de culturas distintas, considerando que no cuentan con las competencias básicas necesarias para la vida académica (Rockwell, 1997).

Es señalado que el discurso público suele definir a la escuela como la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad, y presupone una coherencia entre la cultura de determinada sociedad y la cultura que transmiten los maestros; esta postura en un principio fue ampliamente respaldada por la visión de educación expuesta por Durkheim en la cual la educación universal aseguraba la internalización de una base común, constituida por las normas y representaciones que corresponden al espíritu nacional: para Durkheim, la acción educativa de la sociedad sobre el individuo hace de él un ser verdaderamente humano. En otras palabras, la educación tiene para Durkheim la función de suscitar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros, así como suscitar algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular considera que deben estar en todos aquellos que la integran (Victorino Ramírez, 1996).

Sobre esta misma línea de pensamiento Talcott Parsons (en Rokwell, 1997) realizó una versión más elaborada de la relación entre cultura y escuela, señalando que la interiorización de valores es producto del proceso de socialización, y que se logra sobre todo durante la escolarización básica. De acuerdo con Victorino Ramírez (1996) son precisamente las relaciones niño-maestro las que interiorizan los infantes en la escuela, interiorizando a la vez modelos universalistas; por lo tanto, para Parsons la socialización y la selección en la escuela se realiza a través de un proceso de: a) emancipación del niño

respecto a su relación primaria emocional con su familia, b) interiorización de normas y valores sociales que se sitúan por encima de los que pueda aprender únicamente por medio de la familia, c) una diferenciación de clases y una selección de atributos respecto al sistema de roles adultos. Sin embargo estos planteamientos no reconocieron la existencia de grupos o sectores sociales con diferentes valores básicos, por lo que el modelo propuesto por Parsons resulta bastante cuestionable, ya que abundan las evidencias que muestran la creciente conciencia de las relaciones conflictivas entre clases, etnias y géneros¹.

A partir del reconocimiento de las diferencias culturales y en una clara oposición al etnocentrismo, la investigación en educación se ocupó en las relaciones conflictivas presentes en la escuela, por lo que se estudiaron procesos de dominación y resistencia, así como los de transmisión e integración entre grupos culturalmente distintos. La antropología cultural norteamericana - estrechamente vinculada con los movimientos por los derechos de las comunidades minoritarias- contribuyó con la teoría del relativismo e introdujo la noción de 'conflicto cultural', la cual ofrecía una explicación al alto índice de reprobación de los niños indios y afroamericanos en las escuelas públicas de aquel país; de acuerdo a este modelo, los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura representada por la escuela generan situaciones de incomunicación e incomprensión entre los maestros y los alumnos, situaciones que a la larga producen fracaso escolar. Desde la perspectiva relativista de la antropología norteamericana se enfatizó que se trataban de diferencias culturales las que producían conflictos.

La teoría de la reproducción de Bordieu y Passeron ofreció una versión crítica de la concepción durkheimiana. Su análisis intentó mostrar, desde su perspectiva crítica, cómo la escuela garantiza una socialización diferencial y no uniforme que mantiene una distribución desigual del capital cultural; desarrollaron el concepto de *habitus*, definido como un sistema de esquemas de producción de

¹ En los años sesentas el tema de la desigualdad educativa se pone de moda y su principal detonador lo constituyó el Informe Coleman, publicado en 1966, a encargo del congreso norteamericano para justificar un incremento de presupuesto para las escuelas negras. El informe mostró que, pese a los que recursos destinados a las escuelas de blancos, negros y otras minorías eran muy semejantes, los resultados de los alumnos de los diversos grupos eran bastante diferentes (Martínez Rizo, 1992)

prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas, el cual explicaría las diferencias radicales e irreversibles existentes entre los distintos grupos sociales. Bajo este modelo, la eficacia de la acción pedagógica dependería del distanciamiento que exista entre el *habitus* que intenta inculcar la escuela y el *hábitus* primario u original; por ello la relativa continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes asegura la reproducción del patrimonio cultural, mismo que, dada la discontinuidad entre las formas culturales que presupone la escuela y aquellas propias de la cultura dominada, resulta inaccesible para otro sector de la comunidad escolar. Así mismo, Bordieu y Passeron reconocieron que las escuelas son consideradas como parte de un amplio universo cuya misión no solo es imponer docilidad ante la opresión, si no que, reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes en la cultura dominante, enfatizando con frecuencia lo que significa 'tener educación': el sistema educativo goza de relativa autonomía que le permite cumplir con las exigencias anteriores bajo la apariencia de independencia y neutralidad

De esta forma, para Rockwell (1997) existen semejanzas importantes entre la formulación de la reproducción cultural y la teoría del conflicto cultural, ya que ambas presentan a la escuela como portadora de una cultura que es continua con la cultura dominante y que explica la exclusión de ciertos estudiantes por la discontinuidad entre su cultura o *habitus* de origen y las prácticas escolares, sin que la escuela haga más que actuar de manera aparentemente neutral. Sin embargo, estas dos teorías no lograron explicar, como ya se ha señalado, cómo es que algunos grupos tendían a avanzar más en las escuelas norteamericanas a pesar de las profundas diferencias culturales mientras que otros con una supuesta mayor cercanía a la cultura mayoritaria, quedaban excluidos. Investigaciones subsecuentes de corte etnográfico han cuestionado el esquema común de estas dos teorías que presuponen disposiciones culturales básicas, perpetuadas mediante un proceso de socialización primaria, incompatibles con la cultura escolar. En ellas se ha encontrado que la historia social de cada grupo y comunidad provee de modelos y estrategias culturales específicas para tratar con

la cultura dominante, y que los grupos de minoritarios 'involuntarios' definen su relación con la escuela en términos de rechazo o indiferencia, ya que una mayor escolaridad no les ha garantizado históricamente un avance social o económico en el pasado.

Bajo esta misma tendencia se ha llevado a cabo el microanálisis de experiencias en contextos escolares que han arrojado conclusiones señalando que las diferencias culturales existentes dentro de la escuela tienden a usarse como instrumentos de discriminación y de resistencia en algunos casos; así, no es que los estudiantes minoritarios no puedan aprender dadas sus características culturales, más bien, en situaciones conflictivas ellos recurren a la única arma que tienen y que es la posibilidad de resistirse a aprender lo que la escuela quiere que aprendan, lo que los condena al fracaso escolar. Por otro lado, estudios realizados desde distintas perspectivas han evidenciado la diversidad y complejidad de la dinámica cultural en la escuela, llegándose incluso a afirmar que existen múltiples formas en que se ponen en juego el control y la apropiación, la negociación y la resistencia, en la construcción cotidiana de la vida escolar.

La idea misma de una cultura dominante representada en la escuela ha sido cuestionada y sustituida por los planteamientos que sugieren la construcción de trayectorias académicas, que no tienen una relación muy estrecha con los antecedentes sociales de los alumnos, e ilustran las múltiples negociaciones cotidianas mediante las cuales se construye el destino de cada alumno, incluso de alumnos provenientes de clases dominantes.

Es tal la heterogeneidad de la cultura escolar que aun dentro de los sistemas escolares centralizados, se empiezan a mostrar formas de construcción cotidiana de conocimientos, significados y prácticas particulares; incluso la noción de cultura ha dejado de concebirse como una pauta de y para el comportamiento, y se empieza a pensar en la cultura en términos de un diálogo constante en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas.

Por ello, en el presente trabajo concebimos a la escuela como un lugar de encuentro de diversas bases culturales representadas por los individuos que

participan en el hecho escolar; y es a través de la convivencia diaria como se construye la cultura de la escuela (en un diálogo permanente), misma que es constantemente asimilada, negociada, producida y reproducida por la comunidad.

Como nos lo señala Rockwell (1997), la concepción de una cultura única característica de un grupo y la noción de homogeneidad cultural como criterio de identificación de grupos sociales también ha dejado de tener validez aun para el caso de los grupos étnicos; incluso cuando es posible identificar tradiciones culturales profundamente diferenciadas y arraigadas en determinados grupos que perduran durante siglos, las culturas siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables. El caso de la escuela no puede ser diferente, ya que es un sitio de intersección de distintos 'vestigios' de bases culturales que han sido elaboradas a través de un largo proceso histórico, a la vez que se encuentran en un proceso de reelaboración constante²:

...hay que considerar los hechos sociales, no como objetos, sino como realizaciones prácticas. Entre una regla, una instrucción, una norma social, y su aplicación por parte de los individuos, se abre un campo inmenso de contingencias engendrado por la práctica, que nunca consiste en una mera aplicación o en la simple imitación de los modelos preestablecidos. El hecho social no es un objeto estable, sino el producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, procedimientos, reglas de conducta, en otras palabras, una metodología profana que confiere un sentido a sus actividades, y cuyo análisis constituye la auténtica tarea del sociólogo (Coulon, A., 1990).

² Ibáñez, T. (1994) en una argumentación a propósito de la naturaleza de los fenómenos sociales (de orden ontológico) de los cuales se ocupa la psicología social, señala que uno de sus atributos es precisamente el de su dimensión histórica, pues todos los fenómenos sociales son producciones históricamente situadas y por lo tanto son cambiantes con las épocas; la modificación de los fenómenos sociales resulta inevitable si se piensa que las prácticas humanas que los constituyen presentan la peculiaridad de ser unos procesos que crean en el transcurso de su desarrollo las condiciones para su propia transformación; 'por lo tanto el conocimiento que elabora la psicología social sobre sus objetos de estudio no es un conocimiento que cambia... porque se hace más preciso... si no que es un conocimiento que también es cambiante porque cambian las características de los objetos sobre los que versa'. Lo correspondiente sucede con de las características del conocimiento que se produce sobre los fenómenos sociales (de orden epistemológico) que son también intrínsecamente históricos.

3.1. Los espacios comunes en la dinámica cultural de la escuela.

Si bien hasta ahora se ha cuestionado la idea de una cultura dominante que ejerce su dominio a través de la escuela, consideramos que en el contexto escolar se presentan ciertas regularidades (aquellas ‘tradiciones culturales profundamente diferenciadas y arraigadas’) producto de la interacción entre los individuos y los elementos estructurales propios de las instituciones educativas, generalmente manifestadas en forma de reglamentos, políticas, objetivos y entendidos. Estas regularidades pudieran ser elementos comunes para los casos particulares, y pudieran ser característicos de la construcción de la dinámica cultural de la escuela, que dan lugar a la más rica expresión social. De ellas daremos cuenta a continuación.³, tomando en consideración que la Cultura como tal (única e indivisible) no existe, si no en forma de un diálogo permanente; que no espera pacientemente ser descubierta, si no que existe hasta que alguien – el etnógrafo - la sitúa allí:

Las instituciones educativas cuentan, para su organización, con una serie de instrumentos en forma de reglamentos, políticas y entendidos, a través de los cuales se pretende llevar a buen término los objetivos y metas institucionales para los cuales han sido creadas. Estos son planteados con la finalidad de regir la actividad desarrollada dentro de la escuela y dirigirla hacia un ideal, en el cual la escuela debe ser el centro formador de ciudadanos eficaces, debe preparar a los hombres para su vida de trabajo y su adaptación en la sociedad a la cual pertenece; debe ayudar a adquirir habilidades, destrezas y conocimientos que le facilitarán su desempeño en las tareas a las que se verá sometido y también le ayudará a la interacción social, facilitando en alguna medida, su desarrollo en el

³ Se ha cuestionado la validez de las teorías que señalan a la escuela y su organización como manifestaciones exclusivas de las intenciones de una cultura dominante; sin embargo, no se puede negar del todo que existe una influencia importante de una cultura dominante que toma su forma en la organización escolar, volviéndose parte de los elementos que nos permiten la comprensión de la dinámica escolar, y no el todo explicativo.

trabajo y posibilitando una mejor inserción en la sociedad (Balderrama de Crespo, 1982).

Sin embargo es bien sabido el hecho de que la escuela no cumple con su cometido tal y como se esperaría, ya que, en primer lugar, la reglamentación y las políticas imperantes responden a un modelo de escuela, de maestro, de directivo y a un ideal de alumno que no existen y que mucho menos son congruentes con la realidad a la cual van a ser aplicadas. Por otro lado, existen determinadas políticas educativas bienintencionadas que antes de hacerse efectivas son mediadas por múltiples estrategias operativas y apropiaciones locales, por lo que terminan transformadas, con ciertos desfases temporales, en las prácticas educativas nocivas que finalmente se observan en las escuelas.

Rockwell (1989) menciona que algunas concepciones educativas se incorporan en el quehacer cotidiano de la escuela y se han materializado, aunque no de la manera esperada, en el aula; además de que la eficacia de la aplicación de la normatividad es siempre relativa pues no existen los mecanismos que garanticen la reproducción inmediata y exacta de los reglamentos o modelos en la práctica educativa diaria. Todo ello reduce considerablemente la efectividad de cualquier iniciativa aplicada a la diversidad de los contextos escolares, que bien pueden deformarla si no es que rechazarla.

Una consecuencia directa de la imposición de medidas a la diversidad de contextos escolares es la generación o construcción de prácticas locales en cada centro educativo en donde solo se llega a observar una filtración de los decretos oficiales y de las innovaciones prescritas:

..los mecanismos burocráticos de control existentes propician a menudo efectos imprevistos, producto de la negociación y la adecuación local. Las propuestas sufren modificaciones, muchas veces positivas, al incorporarse a cada estructura y tradición preexistente. Esto no excluye que ciertas reformas efectivamente generen procesos de transformación y revitalización en los ambientes educativos. El reto político es prever y calibrar qué tipo de procesos se propiciarían mediante determinadas estrategias de cambio y no fijar un

nuevo 'deber ser' de la educación' (Rockwell, 1989).

La normatividad escolar también establece grados y jerarquías dentro de la estructura organizacional de la escuela, a la vez que delimita funciones y deslinda responsabilidades; pero a pesar de ello los reglamentos no contemplan que la normatividad es sujeta a la interpretación de quienes la ejercen, haciendo que se generen diferentes estilos en el ejercicio de la profesión de maestro: cada sitio o puesto es vivenciado de manera particular por cada sujeto; así un profesor puede ostentar el rango máximo como autoridad oficial dentro de la escuela, aunque esto no le garantice autoridad o respeto frente a los demás maestros y alumnos. Es necesario señalar también que la normatividad – aun cuando se le considere como un primer elemento estructural - abarcan una mínima parte de la totalidad de las prácticas observadas en la escuela y por lo general se ocupa de la aplicación de medidas disciplinarias o correctivas en caso de faltas administrativas, por lo que queda un amplio campo para la creación por parte de los actores que participan en el hecho escolar; es más, se podría afirmar incluso que sobre lo señalado en las legislaciones escolares se imbrican prácticamente la totalidad de las prácticas observadas en la escuela.

Otro de los elementos estructurales generalizado a los contextos escolares es la disposición del espacio y del tiempo, que al parecer son establecidos de manera ajena a la voluntad de alumnos y maestros; estos son elementos a través de los cuales pasa la mediación del maestro – aunque dispone de cierta cuota de poder para cambiar los escenarios o manejar los momentos - en la definición de la situación escolar. Verónica Edwards (1985) indica que tanto el tiempo como el espacio dan continuidad a la cotidianidad escolar por su característica de invariabilidad, además de que enmarcan los aconteceres en el aula y son impuestos a los sujetos, quienes siempre los encuentran ahí y están sometidos a su organización.

La arquitectura escolar y las instalaciones delimitan el campo de acción de maestros y alumnos, restringiendo su accionar a determinadas actividades. A los diferentes espacios existentes les son asignadas funciones especiales: a la enseñanza de los contenidos académicos corresponde de manera exclusiva el

salón de clase y lo que ahí acontece es, al menos de manera oficial, responsabilidad mayoritaria del maestro (es su territorio); el patio generalmente es usado para actos cívicos, recesos y algunas veces para actividades deportivas; las direcciones y subdirecciones son usadas únicamente por maestros y el acceso es limitado para los alumnos, inclusive el comportamiento de estos últimos en las áreas pertenecientes a los directivos es notablemente diferente que cuando están en su propio territorio. La manera que cómo se sitúan los actores sociales en los distintos espacios denota también el significado de los mismos: la disposición de las butacas y del escritorio en el salón de clase supone derechos, jerarquías, obligaciones distintas para quienes las ocupan; el estrado desde donde se dirige la ceremonia, los sitios de honor, los más *burros* hasta atrás para que no se noten, los edificios y las oficinas con el patio cívico al frente, las canchas de juego en la parte trasera, la residencia del conserje cerca de la entrada principal, etc.

Las disposiciones de tiempo y espacio, así como de responsabilidades, hacen que las competencias de la escuela terminen prácticamente del otro lado de la barda que la delimita, pero lo que resulta aun más lastimoso es que su influencia también termina donde llegan sus muros.

En cuanto a la organización temporal, los tiempos que se destinan a diversas actividades, los cortes en el tiempo, el modo de utilizarlo, van estructurando unas significaciones específicas que cruzan las prácticas que se desarrollan en la escuela; el uso del tiempo se encuentra en relación con los contenidos a tratar tanto dentro del aula como fuera de ella, y su asignación generalmente está ligada a la importancia de los diversos asuntos a tratar, concretizándose en una forma de organización en horarios: la distribución de horas de clase, recesos, entradas y salidas, la asignación de determinadas horas a materias específicas, conllevan un mensaje explícito de valoraciones.

Aparte de las restricciones impuestas por el tiempo y el espacio que estructuran la realidad en donde se significan las relaciones que allí se establecen, estos mismos pueden ser sujetos de interpretación. Un determinado ordenamiento espacial y temporal está expresando una concepción sobre las prácticas que en

dichas condiciones debe llevarse a cabo, implica que está imprimiendo un determinado significado a estas prácticas, y en ese mismo sentido las estructura⁴.

Sin embargo, Verónica Edwards (1985) menciona que aun cuando el espacio y el tiempo en la escuela cumplen su función como elementos estructurales, estos tienen un doble sentido; primero, funcionan como medios coercitivos o permisivos en el acto educativo, pero por otro lado no son suficientes para definir por sí mismos la relación con los conocimientos ni la relación entre el maestro y los alumnos. Estos elementos generales - continúa - que estructuran la situación escolar no la definen completamente, la relación maestro alumno pautada por el espacio y el tiempo es solo una parte de ella, aunque esta relación es la que con más frecuencia se considera en los análisis sobre currículum o acerca de transmisión cultural. Pero al igual que el tiempo y el espacio, el maestro ocupa un lugar central al impartir el conocimiento y decidir cómo se ha de llevar a cabo, aunque es imposible que él pueda abarcar la totalidad de los momentos de la interacción de los sujetos en el aula.

Si, como ya se mencionó, el objetivo primordial de las escuelas es el de transmitir conocimientos, luego entonces el accionar del maestro debiera ser relevante. En los ámbitos educativos el maestro ocupa la parte más alta de la autoridad vertical, y de acuerdo a Balderrama (1982) es con él con quien se generan todas las interacciones e interrelaciones con respecto al conocimiento dentro del aula; estas interacciones e interrelaciones tienen variadas connotaciones para cada uno de los protagonistas directos e indirectos del quehacer educativo y es precisamente a partir de este hecho donde se producen acciones positivas o negativas que repercuten directamente en el éxito o fracaso escolar.

En los contextos escolares es bien sabido que los profesores tienen una concepción asociacionista del aprendizaje y que predominan las creencias en las cuales el profesor es el único que sabe y puede dar los contenidos que la escuela

⁴ Verónica Edwards hace referencia a los escritos de M. Foucault en los cuales desarrolla ampliamente las ideas referentes al lenguaje del espacio; la arquitectura de la escuela no es casual, como tampoco lo sería la de la cárcel o la de un hospital. Son una expresión de las relaciones de poder que ocupan ese espacio; es decir, la ordenación del espacio es un modo de organizar la vida desde una concepción de ella.

le encarga, ocupándose de sancionar, corregir y transmitir 'el saber concebido como real', inmutable; que los niños deben repetirlo y retransmitirlo sin que se les permita recrearlo. Posteriormente señalaremos – contrariamente a lo mencionado por Balderrama - cómo es que el maestro deja de ser, en diversas situaciones, el agente exclusivo del conocimiento dentro de la variada gama de interrelaciones puestas en juego en la escuela.

Desde esta postura mesiánica, el maestro interacciona con los estudiantes haciendo uso de un conjunto de palabras, gestos, acciones que tienen como trasfondo el contexto global del maestro y del alumno, que evoca, desarrolla o inhibe valores que afectan los resultados escolares y que más tarde serán los valores que el sujeto llevará consigo en la sociedad y en su vida de hombre adulto (Balderrama, 1982). Valiéndose de esta circunstancia, el profesor ejerce la autoridad otorgada en primera instancia por la estructura diseñada a través de las reglamentaciones escolares, para transformarse en agente de selectividad: 'Corresponde al docente a través de la adjudicación de la nota, operativizar el éxito o el fracaso en la escuela y es por esta razón que a menudo son calificados como agentes de selectividad, generadores de alumnos de sentimientos de vulnerabilidad. Tener éxito escolar significa ser promovido al año inmediato superior y el fracaso escolar es la no internalización de las enseñanzas impartidas por la escuela lo cual conduce a una pérdida del año escolar' (Hernández Hernández, 1983). En este sentido podemos indicar que en el ejercicio de la evaluación en el salón de clases se observa con regularidad la influencia del maestro al imprimir un estilo personal de calificación, mismo que tiene más que ver con estilos de evaluación regionales y tradiciones disciplinarias que con una medición de la apropiación real del saber por parte de los estudiantes; como consecuencia directa de este hecho se encuentra la elaboración de estrategias específicas que les permiten a los estudiantes aprobar exámenes y promoverse a grados superiores, sobresaliendo la memorización de datos por encima de otras formas de aprendizaje. De esta manera a los alumnos les resulta más importante aprobar el grado que asimilar contenidos, colocando al aprendizaje significativo en un nivel de valoración inferior al cual debiera tener.

Otros factores que recobran importancia y particularizan las relaciones maestro - alumno se refieren a los rasgos de personalidad del profesor, que juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje, trayendo como consecuencia el establecimiento de políticas en relación con la selección y capacitación de maestros; así mismo los efectos de la experiencia, la edad, el sexo y otras variables como la satisfacción en el trabajo y las actitudes hacia las enseñanzas influyen en los posibles cambios generados en los alumnos. En algunos casos resulta bastante evidente que estas actitudes ejercen un efecto, por ejemplo, sobre el rendimiento estudiantil, como en el caso de los estilos de impartir cátedra, que pueden caracterizarse por actitudes democráticas o autoritarias, o tan solo en las expectativas que genera el maestro acerca de los alumnos.

Y es que la actividad y los roles de los personajes de la escuela no son rígidos, no están plenamente constituidos por lo que alumnos, maestros, y su relación, se definen continuamente cuando se encuentran e interactúan en la escuela; ambos se constituyen en la relación que establecen. Por ello mismo la escuela no es sin alumnos, el alumno tampoco existe sin otros alumnos al igual que sin el maestro. El papel de este último, aunque se distingue por su labor instructora - autoritaria, no puede entenderse como una simple sucesión de rutinas ya que frecuentemente cuestiona su propia práctica y la significa, es un sujeto con intenciones, con anhelos, con deseos, con concepciones de las cosas, todas las cuales juegan también con la definición que adquiere la relación con los alumnos y con el conocimiento. Dado que la intención primera del maestro continúa siendo impartir conocimientos, y tomando en cuenta que no hay una relación rígida, se da entonces una reconstrucción de los contenidos académicos por parte del maestro con la finalidad de hacerlos más accesibles para sus alumnos: es entonces cuando los contenidos académicos se vuelven uno más de los elementos que vinculan a los profesores con sus estudiantes.

Así, la asimilación de contenidos depende en gran medida de la dinámica impuesta por el maestro en el salón de clases, y aun cuando las condiciones no sean las más propicias para el aprendizaje es frecuente ver que existen estudiantes que, a pesar del entorno adverso que los rodea, demuestran cierto

progreso. El alumno en ocasiones aprende gracias al maestro, con su ayuda y orientación; en otras aprende a pesar de él, hecho que se explicaría por que el maestro no es el agente exclusivo que vincula al alumno con el conocimiento o lo lleva hacia él. Dentro de la escuela es imposible que el profesor acapare la totalidad de las actividades relacionadas con los contenidos académicos, y menos dentro del aula, como lo señala Edwards Risopatrón (1985) cuando distingue los diversos modos de interacción más usados entre los niños en el salón de clase. Dicho autor indica tres constructos o modos de relación alumno-alumno en los que la temática central es el trabajo académico y no incluyen de manera protagónica al maestro:

- Al primero lo denomina como la 'Relación de Ayuda' o "¿Así se hace?" en la cual los niños se prestan auxilio con el trabajo escolar de manera gratuita, sin ninguna prescripción o exigencia para hacerlo, sin premios ni castigos. Existe entre los estudiantes una práctica de involucrarse en la tarea del otro y de enseñarse mutuamente, y en ocasiones los niños demuestran que han aprendido a interpretar las necesidades de ayuda de sus compañeros aunque estos no lo expresen claramente. También es frecuente que los niños soliciten la ayuda de un compañero para que les explique, complete o evalúe su tarea; en este caso es algún estudiante el que asume el papel de maestro con toda naturalidad, asignación que es cambiante e inestable bajo la confianza de que puede ser cualquier otro el que puede enseñarles algo que ellos no saben; sin embargo este juego de roles intercambiables (alumno – maestro) tiene sus condiciones, pues para que se lleve a cabo la ayuda es necesario que quien ha sido asignado circunstancialmente como maestro no 'abuse' de su calidad de tal dando muestras de poder o autoritarismo de cualquier especie, en tal caso la interacción se suspende. Y es que lo que se pone en juego es el modo en que los niños manejan sus relaciones: para que alguien acepte la ayuda de un igual requiere que la ayuda se de dentro de ciertos márgenes que no violenten precisamente la relación de igualdad, es decir, que el hecho de que ese momento quede definido por la situación de que uno de los dos sabe más no quiere decir que se deba acompañar de signos, aunque sean sutiles, de autoridad.

- Al igual que la anterior, la interacción denominada “Y el trabajo escolar ¿para quién” expresa un comportamiento bastante autónomo de los alumnos en el sentido de que ocurre con relativa independencia de las normas escolares representadas por la maestra o por otros; estos modos señalan una relación directa, no mediada, entre los alumnos y el contenido de la actividad a la cual están abocados. Como lo menciona la interrogante que da nombre al modo de relacionarse, es frecuente encontrar en la escuela que los niños hacen las tareas para la maestra y no para sí mismos, impulsados por ella; de esta forma toman la tarea como un trámite o una serie de cosas que hay que hacer para poder pasar a lo que realmente les interesa, como por ejemplo el recreo; o que tomen la tarea o el producto de esta como algo ajeno a sí mismos. Junto a este tipo de relación con el trabajo escolar, también se encuentra otra en la cual los alumnos se involucran como si fuera una empresa propia, autorregulando su desempeño y procurándose los elementos necesarios con los cuales trabajar. Los alumnos no toman estas iniciativas por encontrarse bajo el control de la maestra sino que están generadas autónomamente en el interés particular de ellos por el trabajo; estos rasgos indican de qué modo el trabajo escolar es en algunas ocasiones para los niños algo de lo cual se apropian.

- El tercer y último modo de relación en el que se ven inmiscuidas las labores escolares es la denominada “La construcción de conocimientos” o “Aquí nos estamos haciendo Licenciados”. Aquí los estudiantes dentro de la actividad incesante y cotidiana construyen colectivamente un conjunto de conocimientos que forman parte de un proceso de construcción que es previo a la escuela, que la rebasa, y que está integrado por lo que los sujetos viven y piensan dentro y fuera de ella. Este proceso de construcción está organizado desde el sujeto y está diversamente motivado por necesidades que a veces son solo de conocer y que no son siempre pragmáticas; a veces es solo un intento por explicarse una situación junto con quienes comparten sus circunstancias. Los conocimientos que construyen son complejos y con frecuencia muestran la apropiación de un conocimiento socialmente construido en su propio medio social, y que a la vez constituyen el modo como ellos problematizan y se explican su mundo. Los

objetos del diálogo de los estudiantes son las tensiones presentes: la tensión entre el trabajo y el estudio (generalmente la duda de que la educación les sirva a ellos para mejorar, cambiar de estrato o de clase social), los conflictos de autoridad, etc. Un proceso social similar de construcción de conocimientos sigue ocurriendo en forma más pautada, en donde los conocimientos se presentan más formalizados y de manera sistemática a los alumnos; éstos ya no se interrogan acerca de un mundo relativamente vasto al cual discriminan y ordenan de determinada manera; ahora se le presenta un determinado ordenamiento de la realidad o contenido escolar el cual también es tomado para la elaboración y reinterpretación. El conocimiento no es interiorizado ni asimilado por el sujeto de igual manera, ya que es transformado por el sujeto el cual lo interpreta de modo singular; los alumnos están siempre organizando su propio proceso de conocimiento, cada quien reinterpreta, por ejemplo, las instrucciones que da la maestra para hacer una tarea.

Esto es posible porque ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto, ya que el conocer implica hacerlo sobre la base de otros anteriores; por ello, entre otras cosas, cada alumno hace una reelaboración singular del contenido, cada cual lo interpreta y construye desde sus conocimientos.

Como ya hemos señalado dentro del aula se dan prácticas ínter individuos con la finalidad de hacer más comprensible lo que el profesor no ha podido hacer inteligible para los demás estudiantes. Pero tampoco los temas de las asignaturas son el pan diario en las escuelas; el adolescente hace mucho más que estudiar, ejerciendo otras posibilidades en las relaciones con sus similares, desarrollando una actividad permanente dentro y fuera del salón que a veces puede resultar más evidente y otras más sutil. Hay que tomar en consideración que los contenidos académicos y su enseñanza, están en constante competencia con los contenidos escolares no curriculares y de ellos el alumno lleva a cabo un proceso selectivo de apropiación dentro de la gama de experiencias educativas. Rafael Quiroz (1990) señala que del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia solo de lo que le es necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado, lo mismo sucede con la experiencia escolar:

significa que los estudiantes solo se apropian selectivamente de los múltiples contenidos educativos presentes; por ello en la selección de lo que es más importante de apropiarse en cada momento, los contenidos no curriculares entran en competencia con los del currículum formal. Un ejemplo de lo anterior serían de nueva cuenta las estrategias expresas para aprobar materias, pues para el pragmatismo de los estudiantes es más importante contestar un examen para pasar la materia que apropiarse de los contenidos escolares a que se refiere el mismo; en tal caso lo que se apropia son los usos y costumbres que cada materia y cada maestro imponen.

Edwards (1985) señala otras dos maneras de interactuar entre los pares en los que los contenidos curriculares son dejados de lado: “La violencia y el relajó” y “El control propio de sus relaciones”. La violencia es una de las formas por medio de las cuales los alumnos se relacionan, no es excepcional y forma parte de la vida cotidiana en el salón de clases; y al igual que el trabajo escolar, la violencia marca el ritmo del salón formando una comunicación entre los alumnos, que incluso llegan a defenderla como medio para resolver diversas situaciones. Los niños viven la agresión como una forma de relación, y la reivindican como tal imponiéndola por sobre otros métodos generalmente expuestos por los maestros, para resolver las diferencias con sus iguales; a través de ella se estructuran las relaciones en el aula y forma parte de ese constante movimiento que se observa en las aulas, alternándose con la tarea escolar y con el ‘relajo’.

En cuanto al “Relajo” generalmente es un momento lúdico en el que igual se entremezclan las bromas con asuntos serios, que agresividad con dulzura; son momentos en los cuales los niños platican, hacen chistes y se ríen sobre el contenido de sus vidas dentro o fuera de la escuela, expresando a la vez sus intereses y preocupaciones. Al hacerlo también siguen un proceso de socialización secundaria, compartiendo opiniones y conocimientos sobre el mundo común que los rodea y sobre ellos mismos; de esta forma generan una visión del mundo compartida que constituye su sentido común a través del uso de un lenguaje particular cargado de sobreentendidos y de evocación de situaciones: sus opiniones, conceptualizaciones y comentarios acerca de determinadas situaciones

forman parte de la generación de conocimientos que tienen lugar en la escuela sobre contenidos que no están directamente relacionados con los contenidos escolares.

Este tipo de socialización constituye un espacio importante del proceso de enseñanza y aprendizaje que toma lugar en la escuela, y nos muestra cómo el proceso de apropiación de conocimientos de los sujetos involucrados en la situación escolar es social y permanente, y que desde luego las tareas escolares forman una mínima parte de los contenidos tratados en las interacciones.

La misma autora señala que en el aparente caos, las relaciones entre los alumnos se dan pautadas por ciertas condiciones; en las interacciones que los niños desarrollan en el salón se va estructurando un 'modo de relación' que solo suponen un control disciplinario de la maestra, pues el control de las relaciones entre los niños no ocurre siempre bajo su intervención, sino que son también los propios niños los que ejercen un control sobre sí. Son ellos los que solucionan entre sí las situaciones conflictivas, al mismo tiempo que elaboran sus propias reglas para 'arreglar' sus diferencias, por lo que acusarse con el maestro no inspira temor y se lleva a cabo solo como un recurso formal.

Hasta el momento solo hemos esbozado una ínfima parte de los elementos estructurales que conforman a la escuela y que caracterizan a la mayoría de las instituciones educativas, dotándolas de una forma nunca completamente acabada en la que se suceden unos acontecimientos tras otros, llevados a cabo por todos y cada uno de los actores sociales que participan en su espacio – tanto físico como simbólico. Esta estructura da lugar para que tanto alumnos como maestros se conduzcan con la confianza que les permite el saber que la escuela es como es; que posee cierta estructura a su disposición a partir de la cual pueden adoptar posturas, emitir juicios, actuar, etc.

Se incluyen los modos que utilizan los alumnos para relacionarse con los contenidos académicos y con el maestro; la postura desde la cual el profesorado intenta dotar de una dinámica específica en el salón de clases, respondiendo a objetivos y fines previamente reglamentados; la normatividad como primera estancia estructuradora y jerarquizadora con la que juegan los individuos; y el

espacio físico y temporal en donde se observa el constante actuar de los que ahí participan, a la vez que delimita su participación.

Solo restaría, para los efectos del presente trabajo, esbozar el planteamiento de investigación, considerando que una vez apropiado aquel conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la escuela por parte de los individuos, queda en sus manos la significación que hacen sobre todo lo que ya saben acerca de la escuela, y que los orienta a actuar en uno u otro sentido con respecto a su éxito o fracaso escolar. Ninguno de los estudiantes dudaría, por ejemplo, que si no se traen tareas, no se pone atención al maestro, no se portan bien, y demás, se va a reprobado o vendrán otro tipo de consecuencias que resultarían obvias para ellos; aunque lo que haría la principal diferencia entre un alumno y otro sería el significado que le otorgarían al hecho en si.

4. ‘¿QUE A QUÉ VOY A LA ESCUELA?’ PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

El presente planteamiento de investigación encuentra su fundamento y justificación en una serie de supuestos que ya hemos desarrollado a lo largo de los capítulos precedentes; estos se sintetizan en una secuencia de ideas que presentamos a continuación y que finalmente dan cabida a la metodología y a nuestra propuesta de investigación:

El interés por abordar la problemática del sistema educativo nacional nace del vínculo estrecho que guarda con la mayoría de los procesos productivos del país y con el desarrollo de diversos aspectos de interés nacional, tales como la gobernabilidad, salubridad, la vida cultural y artística, investigación, etc.; de ahí la constante preocupación por ofrecer y procurar una educación de calidad que involucre a la mayor parte de la población. En dicho afán las autoridades educativas han desarrollado una serie de instrumentos y procedimientos para contar con parámetros que permitan evaluar la calidad de la educación que se ofrece; y de acuerdo a los resultados que reflejen, serán las medidas a instrumentar con la finalidad de corregir o mantener el rumbo hacia un ideal de educación de calidad.

El desmedido uso de determinados métodos de evaluación por parte de las autoridades -y dada su naturaleza- ha derivado en formas específicas de evaluación individual al interior de las escuelas, mismas que nos han conducido a la producción de uno de los problemas más graves del sistema educativo nacional: el fracaso escolar. De esta forma es frecuentemente que se tipifique a los estudiantes con fracaso escolar como aquellos que dentro de su trayectoria educativa presentan una o varias de estas características: indisciplina al interior de las escuelas, una o varias asignaturas reprobadas, ausentismo, suspensiones, o finalmente deserción.

La tipificación institucionalizada del fracaso escolar sería más irrelevante que la conceptualización y significación que hacen los estudiantes acerca del mismo concepto, si no fuera porque finalmente son las instituciones educativas las

que determinan quiénes han de continuar con un proceso de escolarización y quiénes no; por ello es importante, para los fines de esta investigación, situarse en los casos en los que los alumnos ya han sido calificados como fracasos dentro de su escuela, con la intención de abordar aspectos como los valores y significaciones que elaboran alrededor del hecho educativo y de su situación en particular. Es necesario tomar en cuenta que atendiendo estos aspectos se encontraría buena parte de la explicación de su fracaso, pues consideramos que las valoraciones y significaciones determinan los esfuerzos que los estudiantes realizan por mantener una trayectoria educativa favorable para sus intereses.

Con la finalidad de familiarizarnos lo más posible con el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes ya se ha incluido una descripción somera de la comunidad en la que viven, sus gustos, posibilidades de desarrollo, situación económica, etc. Así como un recuento de los productos de algunas investigaciones cualitativas en ámbitos educativos que hacen referencia, en general, a el modo en que funciona la escuela; aunque finalmente la forma en cómo los estudiantes lo empleen y la lógica de la cual echen mano para ello, queda pendiente para el análisis de la presente investigación.

En aras de encontrar indicios que nos permitan conocer cómo el adolescente valora y conceptualiza a la educación, planteamos una cuestión central: ¿cómo reconoce el adolescente su situación cuando es catalogado por las instituciones educativas como un fracasado escolar, o aquel que se encuentra en riesgo de fracasar?, también se han planteado otras interrogantes:

¿Cómo se reconoce a sí mismo un estudiante catalogado como fracasado escolar?

¿Cuál es la funcionalidad que identifican estos alumnos de los conocimientos adquiridos dentro del aula?

Por lo tanto ¿cuál es la trascendencia de las actividades académicas desarrolladas dentro del salón de clase?

¿En qué aspectos radica el valor de permanecer inscrito en una institución educativa?

Y por último ¿la escuela se presenta a los adolescentes como una opción que represente algún beneficio, que se encuentre a su alcance, que sea práctico y/o funcional?

En congruencia con la naturaleza de las interrogantes de la presente investigación recurrimos a una metodología cuya esencia es la interpretación cultural, en este caso la interpretación de la cultura que se construye alrededor del hecho escolar; tomando en cuenta que el propósito de toda investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural (Wolcott, 1993).

Se adopta a la etnografía por su carácter cualitativo, que supone un modo de encarar el mundo empírico caracterizado por lo siguiente (Sánchez Candamio, 1995):

- El foco de estudio son los significados, las percepciones de las personas;
- Las tareas realizadas para llevarlo a cabo son de tipo observacional, descriptivo, interpretativo y comprensivo;
- Y tienen un carácter netamente inductivo y centrado en un contexto concreto.

El método a emplear se basa en las entrevistas a profundidad, ya que posibilitan la exposición de una serie de ideas, sentimientos y valoraciones que tiene los estudiantes ante su circunstancia en particular o los hechos que viven a diario; los aspectos a abordar poseen rasgos subjetivos que son construidos a través de un proceso social en el que se incluyen experiencias en los diversos ámbitos de participación de los adolescentes, y en ese sentido, la entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada estudiante resignifica sus experiencias a partir de la manera en como han conformado su esquema referencial. Es precisamente en el discurso que realizan los adolescentes con respecto a su situación académica en donde se pueden encontrar elementos fundamentales para responder a las preguntas de investigación.

En el intento por abordar el reconocimiento que hacen los estudiantes de su situación escolar calificada como mala, se realizan entrevistas a profundidad a

adolescentes inscritos en Instituciones de Educación Media Básica, pertenecientes al municipio de Nezahualcóyotl; los cuales cursan por una situación caracterizada por su bajo rendimiento académico.

Las entrevistas se realizan en los mismos espacios en donde generalmente se encuentran los alumnos dentro de la escuela (patio escolar, aula, oficinas). Se realiza primero una serie de entrevistas a dos estudiantes de cada grado, de las cuales se aclaran conceptos y se definen las líneas principales para darles seguimiento, así mismo se realiza un análisis que permite elaborar un primer bosquejo de los esquemas conceptuales empleados por los adolescentes, mismos que se redefinen con las interacciones subsecuentes.

No existe una norma metodológica que indique qué se puede hacer o se debe hacer técnicamente; como lo señala Rockwell (1988), lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye, depende de la interacción que se busca con la realidad, depende de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. Esto nos da un margen para plantear un método flexible que no incluye de manera exclusiva a las entrevistas como único medio para la obtención de información: se realizan incursiones en el salón de clases, interacciones con alumnos durante los recesos, observaciones regulares en distintos momentos, e inclusive la creación de un pequeño espacio de interacción que toma la forma de 'Taller de estudio' en el cual los jóvenes con problemas académicos asisten regularmente a hacer tareas, estudiar, etc.; y por último, tomando en consideración que maestros y alumnos no se constituyen unos sin otros, se realizan entrevistas con algunos maestros.

La secuencia de estas intervenciones no es rigurosa, ya que en la etnografía los datos y su interpretación se desarrollan conjuntamente, uno informando al otro: los datos nuevos proporcionan una ilustración, comprueban la exactitud de lo desarrollado y sugieren vías para una nueva investigación; así, el trabajo de campo y la interpretación marchan uno al lado del otro (Wolcott, 1993).

5. RESULTADOS

La intención de las siguientes líneas es la de mostrar parte importante de la lógica que emplean los estudiantes incluidos en la investigación para orientarse con respecto a su situación escolar; y satisfacer a la vez los planteamientos expresados en la propuesta de investigación que se refieren a: cómo los estudiantes se reconocen a sí mismos y su situación cuando son catalogados por la escuela en la que participan como alumnos de bajo rendimiento escolar, cuál es la funcionalidad que reconocen los estudiantes en los conocimientos adquiridos dentro del aula, y por lo tanto, la importancia de las actividades académicas o aquellas destinadas a promover los aprendizajes; también la definición de aquellos aspectos en los cuáles radica el valor de permanecer inscrito en la escuela, y por último, si la escuela se les presenta a los adolescentes como una opción válida o útil para su desarrollo.

En este sentido hemos de mencionar que consideramos a la escuela como un lugar con una fuerte carga de significados en el que en cada espacio se ven manifestados conocimientos, intenciones, expectativas, etc. de los que ahí participan, haciendo posible la vida escolar cotidiana. Cada uno de los estudiantes van significando sus experiencias y orientando sus actividades diarias toda vez que se han apropiado de parte de aquel conocimiento sobre la estructura y organización de la escuela, que les permite guiarse con la seguridad que les da el saber que la escuela es como es, y que posee cierta estructura propia, invariable y permanente de la cual pueden echar mano¹. La forma como significan – y por lo tanto emplean – ese conocimiento del sentido común propio del ámbito escolar, determinará si un estudiante llevará o no a buen término su paso por la escuela, usando los medios adecuados y emprendiendo las acciones propias para ello. Por

¹ La estructura de la escuela sirve como marco (trasfondo) para la acción social; cumple con su función organizativa en tanto es apropiada por los individuos, pues determina jerarquías, procedimientos, disposición de espacios y materiales, etc.; al mismo tiempo que orienta, ya que sirve como guía para el proceder de cada uno dentro de la escuela, sea maestro, estudiante, padre de familia, etc. Este bagaje (el conocimiento de la estructura de la escuela) es apropiado por los individuos tras sus experiencias en contextos similares (escolarizados), y es el mismo al que recurren cuando reordenan las situaciones novedosas a las que se ven sometidos cotidianamente en la escuela, validándolo en cada ocasión que les es útil. De los detalles de la parte estructural característica de la escuela, nos hemos referido ampliamente en el Capítulo III

lo tanto no queda más que abocarse al esclarecimiento de aquellos elementos de los cuales echan mano los estudiantes para dar sentido a sus actividades en la escuela y significar sus experiencias.

Para ello será necesario recuperar aquellos trozos de historia significativos que tienen algún nexo con las cuestiones de nuestro interés, tales como partes importantes de las historias de vida de los adolescentes, de sus trayectorias educativas, y demás experiencias significativas. Todas ellas nos darán un referente a partir del cual podremos reconstruir las particularidades presentadas con estos adolescentes de fracaso escolar o bajo rendimiento académico.

5.1. 'Echarle ganas' y aprender.

Iniciaremos el análisis de la información recabada abordando uno de los conceptos más empleados por los adolescentes al referirse a las cuestiones escolares, y que es el 'echarle ganas': durante la estancia con los estudiantes era frecuente escuchar que una de las estrategias más eficaces para salir bien librado de las diversas situaciones que les planteaba la escuela era 'echándole ganas'; con lo que se referían a una serie de pasos a seguir cuya acertada realización los conduciría sin lugar a dudas a una conclusión satisfactoria tanto para ellos como para los maestros, e incluso para sus padres. Se referían en particular a cumplir con las tareas, trabajar en clase, poner atención al maestro, no salirse del salón, mostrar una conducta adecuada dentro de la escuela, estudiar, etc. Tal era el modelo a seguir para ellos si se tenía la intención de 'cumplir' con los requerimientos de la escuela. Más sin embargo, en el caso de los estudiantes con los que trabajamos, era el no seguimiento de tales lineamientos una de sus características principales: no destacaban por entregar tareas, por atender la clase o siquiera permanecer en ella, o mostrar un comportamiento aceptable y demás.

Este hecho no sugiere que estos estudiantes no se hayan apropiado del conocimiento que les permitiera salir bien librados de la escuela; si no que, al parecer, contaban con elementos que a su juicio les permitían decidir no aplicarlo, o bien carecían de tales elementos. Lo que si se puede afirmar es que estos

estudiantes sabían lo que podían hacer y cómo hacerlo en el caso de que intentaran ir bien en la escuela, dado que era frecuente observar – sobre todo durante el Círculo de Estudios – que eran capaces de cumplir prácticamente con cualquier labor de carácter escolar y mostrar una conducta apropiada para el desarrollo habitual de una clase; incluso se podían presenciar prácticas benéficas para el aprendizaje, como la socialización del conocimiento en forma de cooperación, competencia, asesoría, ayuda, etc.:

Durante el Círculo de Estudios, las sesiones con Carlos, Lupita, Muñoz (Guadalupe Muñoz), Sergio y Alfonso se caracterizaban por que acostumbraban a ponerse de acuerdo si querían o no revisar alguna de sus materias. En caso de que se pusieran a trabajar, también se ponían de acuerdo en cuanto a la asignatura a trabajar, para que de esta manera se pudieran pasar la tarea o las respuestas.

Comenzando una de las sesiones les pregunté a los hombres que qué taller tenían, a lo que Carlos me respondió que tenían ‘estructuras’ (estructuras metálicas), con ‘el pingüinito’. Al momento todos sueltan la carcajada y Carlos me describe cómo es su maestro. Enseguida les pregunto:

Entonces qué van a hacer?

Todos: nada...

Lupita: No, hay que hacer otra cosa... nada más traemos la mochila, pero no traemos cosas, para que nos dejen salir...

Entonces comienzan a platicar entre ellos y a propósito de ‘el pingüinito’, comienzan a comentar como son sus maestros: ‘el maestro Fidel es buena onda...’. Al poco rato comienzan a trabajar con su libro de matemáticas y a pasarse las respuestas; cuando contestan suelen amontonarse para dar la respuesta, aun cuando estén mal, o cuando ya todos la sepan:

Lupita: yo, yo, yo... cinco por cinco, veinticinco, por cinco... ciento veinticinco...

Sergio: ay... ya lo tengo...

Y la siguiente...?

Lupita, contestando rápidamente: yo... seiscientos veinticinco... cinco por cinco... (comienza a explicarle Muñoz)...y tu cuánto tienes, Carlos...?

Carlos: hee... igual, lo mismo

Las chicas comienzan a contestar entre ellas todos los demás problemas sin esperar a que se les pregunte y arman un alboroto y ya nadie sabe la respuesta a cada pregunta.

Alfonso: a ver, otra vez...

Ay, están muy facilitas...

Lupita: verdad que sí...? yo ya tengo todas. Cinco a la sexta...

Así terminan varias de las sesiones con ellos en las que se tratan cosas con respecto a sus

deberes escolares, o cuando se trata de resolver algún problema académico.

De esta forma no se podría atribuir su fracaso escolar a una deficiencia en sus habilidades escolares, dado que tampoco eran muy distintas a las de los alumnos regulares. Por lo tanto uno de los elementos que nos permitiría explicar la falta de motivación para que los estudiantes se esforzaran por ir bien en la escuela, se refiere al hecho de que en varias ocasiones los estudiantes perciben que entre las diversas actividades que comprenden el 'echarle ganas', y los fines para los cuales son planteadas no siempre existe una relación estrecha; surgen entonces calificativos que las sitúan como absurdas, inútiles, tediosas y aburridas. Los adolescentes reconocen que las tareas y trabajos en clase no siempre están vinculados con el aprendizaje de los contenidos, las normas de comportamiento dentro y fuera del salón tienen que ver menos con la disciplina y el orden, permanecer atentos al maestro no siempre deriva en el aprendizaje de algo nuevo o interesante, etc.

Erika comenta sobre algunas actividades que hacen en clases. Tiene 14 años de edad y pertenece al 3°B, también con varias materias reprobadas: 6 en total. Parece una niña preocupada por verse bien por que su ropa siempre esta limpia y le queda bien, se peina, se pinta las uñas y usa maquillaje, lo que no está permitido en la escuela. En ocasiones anteriores la había yo visto en el patio de la escuela siempre rodeada de sus amigos y algunos chavos:

$\frac{3}{4}$ ¿Te aburres aquí?

$\frac{3}{4}$ Si, luego hay maestros que no quieren hacer nada y me aburro. A mi me gustaría leer, dar la vuelta, platicar con alguien.

$\frac{3}{4}$ Por cierto ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases, para que fueran interesantes?

$\frac{3}{4}$ Pues... no aburridas. No sé.

$\frac{3}{4}$ ¿Hay alguna que no sea aburrida?

$\frac{3}{4}$ Física... porque no hacemos nada, por eso no es aburrida. La maestra nada más se la pasa leyendo pero nadie le pone atención; unos están platicando, otros están comiendo, luego se pone que a revisar tarea y tarda un montón. O luego nos pone a hacer una copia y nada más.

$\frac{3}{4}$ ¿Y así te gustaría que fueran las demás?

$\frac{3}{4}$ Ajá... que me pusieran a hacer copias, pero no tan largas. Luego nos pone a hacer 'veces'.

$\frac{3}{4}$ ¿Qué es eso?

$\frac{3}{4}$ Así, 'debo permanecer sentado' cien veces.

$\frac{3}{4}$ ¿Y a ti te ha tocado?

$\frac{3}{4}$ Si, apenas me tocó: 'debo portarme bien en clases'.

$\frac{3}{4}$ **¿Y las hiciste?**

$\frac{3}{4}$ Noo, las quiere apenas para el miércoles. Apenas es la primera vez. Luego nos dice '¿se quieren ganar un punto? hagan cien veces'.

$\frac{3}{4}$ **¿Y se los ganan?**

$\frac{3}{4}$ Si...

Sin un vínculo claro entre lo que refieren como 'echarle ganas' y los fines que se persiguen, es posible notar que los estudiantes resignifican una serie de actividades escolares atribuyéndoles un sentido completamente distinto y bastante pobre; sobre todo si se consideran los fines originales para los cuales fueron planteadas²:

Daniel, de 12 años de edad, perteneciente al 1° 'C' y con 8 asignaturas reprobadas, era un niño bajito de estatura, delgado, morenito, con la cara manchada y de aspecto un tanto descuidado; usaba un suéter que le quedaba grande y arremangado, con sus pantalones guangos y manchados; sus zapatos los traía sucios. Su aspecto en general era humilde, se comportaba de manera tímida y casi no hablaba o cuando lo hacía, apenas y se le escuchaba; de vez en cuando preguntaba alguna cosa pero parecía no mostrar interés en lo que se le contestaba, además de que cambiaba de tema muy fácilmente y no mantenía la atención en una sola cosa. Era muy pasivo.

De acuerdo con lo que me comentó la trabajadora social, ese podría ser su primer y último año en la escuela por lo 'extremo de su caso', pues además del gran número de asignaturas reprobadas, no se le veían 'ganas' de mejorar, aun cuando no era muy indisciplinado o travieso. Le cuestioné sobre las actividades escolares y comenta:

$\frac{3}{4}$ **Oye ¿y lo que te enseñan en la escuela, o sea los maestros, te sirve de algo?**

$\frac{3}{4}$ Si, por si te llegan a preguntar algo tus hijos cuando te cases, ya tu les debes de responder. O así trabajando, así te puedes preparar, te preguntan las cosas y ya pus tu se las contestas.

$\frac{3}{4}$ **¿Tu haces tareas?**

$\frac{3}{4}$ A veces.

$\frac{3}{4}$ **¿O trabajas en clase, haces ejercicios?**

$\frac{3}{4}$ Ah, si.

² Al respecto, cabe mencionar que son los profesores quienes atribuyen a las actividades escolares una relación estrecha con lo que a su juicio debiera ser el aprendizaje de los estudiantes y su comportamiento al interior de la escuela; una perspectiva que en varias ocasiones no es compartida por los estudiantes.

^{3/4} ¿Y esos ejercicios que te ponen para que servirían?

^{3/4} Por si tienes fea la letra, ahí te sirve para mejorar la letra, porque ya en la prepa no vas a estar con la letra fea y ahorita se puede estar con la letra fea. En español igual te sirve para mejorar la letra y resolver bien algo, y otras cosas.

‘Echarle ganas’, entonces, pareciera ser un esfuerzo para adaptarse a las condiciones que plantea la escuela, y no necesariamente un vehículo para el aprendizaje y aprovechamiento; es el conjunto de habilidades, destrezas, sentido común, etc. que le permiten al alumno ser efectivo, permanecer en la escuela en tanto ésta cuenta con una organización y estructura definida; aun cuando no garanticen el aprendizaje de los contenidos ni el dominio de los temas. Pertenecen al ámbito de lo útil, lo práctico y efectivo. Representa el modo apropiado de resolver las situaciones que plantea la escuela, y a ello le deben los estudiantes su valoración, así como a la poca relación que guarda con la capacidad de generar aprendizajes³.

Aquí se hace conveniente considerar la forma como los adolescentes valoran el conocimiento contenido en las asignaturas, dado que de ello podría depender también si éste se convierte o no en uno de aquellos elementos que le permitirán al alumno poner en práctica el ‘echarle ganas’ o generar alguna otra estrategia apropiada para ello, a pesar de la poca relación que reconocen entre ambos. En prácticamente todas las entrevistas llevadas a cabo con los estudiantes, se pudo observar la dificultad que tenían para elaborar argumentos cuando se les cuestionaba acerca de la utilidad de lo que les enseñaban en sus respectivas asignaturas. Sus respuestas dejaban ver, por un lado, que los conocimientos de las asignaturas poseen un valor en tanto se encuentran vinculados con aspectos prácticos de su vida cotidiana y les permiten resolver situaciones concretas, cosa que rara vez sucedía; y por otro, que se apropiaban de los dichos de sus padres, maestros y demás, en los cuales situaban los conocimientos en un nivel en el cual su posesión era deseable y útil porque genera mejores expectativas, aunque no se supiera exactamente para qué y cuándo.

³ ¿Será lo mismo para el caso de los alumnos regulares o ‘exitosos’? ¿se presentará para ellos tal disociación entre lo que comprende ‘echarle ganas’ y la apropiación de contenidos académicos?

En el ámbito de lo inmediato, pareciera ser que los conocimientos se les presentan a los estudiantes como un bagaje cuya utilidad no va más allá de lo discursivo, pues en la práctica no les permite resolver situaciones concretas, sobre todo aquellas que se sitúan fuera de la organización escolar; aunque su valor lo reconocen en la creencia de que les posibilitará mayores habilidades y por lo tanto mejores oportunidades en el ámbito laboral, lo que para estos estudiantes es un asunto relevante⁴:

Carlos estaba cursando de nuevo el segundo grado, debido que el año anterior había quedado a deber más materias de las que permite el reglamento interno para poder inscribirse al grado inmediato superior. El ciclo escolar anterior adeudaba aun dos materias de primero (las cuales pasó en exámenes extraordinarios); y quedó a deber seis materias de segundo, de las cuales no paso ninguna en el periodo de exámenes extraordinarios que concluyó justo antes de iniciar el ciclo escolar 2001-2002, debido a ello no le quedó más solución que repetir el segundo grado.

Tenía 16 años, y me comentó que era el mayor de tres hermanos, vivía con sus dos papás: Carlos de 42 años, originario de Guerrero y obrero de profesión, y Soledad de 44 años, originaria de Oaxaca y ama de casa. Carlos platica sobre lo que estudiaría después de la secundaria:

— La prepa y ya después escoger una carrera, técnica.

— **¿y como qué?**

— Pues... la verdad quien sabe, a su debido tiempo que me digan 'no pus la que tú quieras', pues sabré cual, pero hasta que no se presente eso, la decisión, pues no. O sea ahorita no quiero imaginar, si no que, de las carreras que me den, voy a escoger una.

— **¿y por cierto, crees que lo que te enseñan aquí tiene alguna utilidad?**

— Pues si, matemáticas para hacer cuentas, pues si, si estudiamos contabilidad, nos van a ayudar mucho las matemáticas; si me meto por decir en artística, yo creo, por decir de esos de geólogo, yo creo, o sea algo de pinturas, nos sirve mucho la materia de artísticas. La de geografía, pues si, conocer la república, las distancias, los horarios y todo eso. De Cívica y Ética pues es nuestra... nos enseñan a respetar a echarle ganas, o sea no faltarle el respeto a nuestros mayores.

— **¿y crees que las materias solo nos sirvan si uno piensa seguir estudiando?**

— Pues... no... no sé, si no que, este... o sea nos van a servir para el futuro, si no las sabemos aprovechar pues no va a haber otra segunda oportunidad.

— **¿y cuál es la que a ti te gusta más?**

⁴ En los dichos de prácticamente todos los estudiantes con los que se trabajó, se podía apreciar la preocupación por modificar su condición actual a través de mejores oportunidades de empleo en un futuro, para lo cual los procesos educativos se les presentaban como un vehículo apropiado.

— Educación Física...

Otra de las cuestiones más notables observadas durante la estancia con los estudiantes y estrechamente vinculada con este asunto, se refiere a la forma como construyen su discurso al abordar ciertas temáticas, como lo es su extrema situación académica caracterizada por la alta reprobación. Generalmente se refieren a ella en términos negativos, descalificándola o dando a entender que no es una situación deseable. Y es que pareciera ser que para construir tal discurso, los estudiantes emplean referentes que tienen su origen en un discurso previo que retoman de sus padres y cercanos, en el cual se valora a los procesos de escolarización y de adquisición de conocimientos como algo deseable⁵; destacan aquellas ideas que indican que la escolarización les permitirá a los adolescentes más y mejores posibilidades laborales, que la educación los convertirá en mejores personas o gentes de provecho, que a una mayor escolarización corresponderán mejores salarios, que se les brindarán conocimientos aun cuando no se tenga una idea clara de su funcionalidad. Ante tales referentes, desde luego que su situación resulta reprobable.

A nuestro juicio, estas nociones e ideas adquieren el status de creencias, dado que rara vez los adolescentes las comprueban por si mismos; el discurso es apropiado por los estudiantes tal como se les presenta, pues al momento carecen de elementos que les permitan refutarlo o corroborarlo.

El mismo Carlos me comenta acerca de lo que le dijo su papá sobre su desempeño escolar:

— Carlos: me dijeron que le tenía que echar ganas, que el bien que iba a haber era para mi, que si no pues, este, que si no había visto ahorita mucha gente como anda, entonces mi papá no quiere que yo sufra, por decir, o sea que mis hijos tengan lo mejor; que tenga un buen trabajo y... pues para simplemente superarme; porque dijo que si no me supero pues, este, no nunca voy a ser alguien en la vida. Y me dijeron los maestros que, pues que no... o sea que me dijeron que no, que no tenía de dar problemas, que mi promedio era de los más bajos y que, pues... mis amigos, que siempre los amigos son los que me inducen a hacer cosas: que salte de la clase, que no hagas las tareas y eso.

⁵ Una cuestión pendiente derivada del presente trabajo se referiría a lo siguiente: si existe para los estudiantes una distinción entre cumplir con un proceso de escolarización y la adquisición de conocimientos; ya que frecuentemente se manejaban como si el primero necesariamente implicara al segundo; o bien si es posible concebir la apropiación de conocimientos fuera de un proceso de escolarización y si es así qué estrategias emplean.

- **¿y tu estás de acuerdo con lo que te dijeron tus papás?**
- Si, lo que pasa es que tengo que estudiar para echarle ganas y que me supere.
- **¿y a propósito, ellos que estudiaron?**
- Mis papás no estudiaron; este... mi papá apenas y acabó tercero de primaria, creo; y mi mamá nada más estudió hasta primero de primaria... y este, me han dicho que, este, bueno si les ha tocado buena suerte, tienen un buen trabajo, pero pues... que ellos no estudiaron mucho pero ellos creen que si alguien tiene algo de estudios, entonces tiene un nivel más alto; entonces por eso me dicen que le tengo que echar ganas.

Así mismo, en tales casos son los mismos padres quienes se presentan ante sus hijos como una evidencia viva de la veracidad de tales creencias, por que generalmente son personas sin estudios que afirman que su condición actual – que califican como mala – se debe a que ellos no estudiaron cuando tuvieron la oportunidad de hacerlo. A su vez, atribuimos el carácter de creencia a tales ideas por que tampoco existe en padres e hijos evidencia alguna de que un proceso de escolarización efectivamente los conduzca a lo que consideren mejores condiciones de vida; y si tomamos en cuenta que los ‘malos estudiantes’ rara vez culminan un ciclo académico de forma satisfactoria, las expectativas que pudieran depositar en la escolarización tampoco se verán cumplidas.

De esta forma, encontramos que el predominio de estas creencias fuertemente arraigadas concluye en que los procesos de escolarización y adquisición de conocimientos siempre son deseables y valorados positivamente dadas las expectativas que generan, lo que hace que la opinión de los estudiantes se oriente en ese mismo sentido y desapruében – al menos en sus dichos – su bajo desempeño escolar.

Ante este panorama, no es de extrañarse que los adolescentes – a sabiendas de lo que es indispensable hacer y a fin de cumplir con un proceso de escolarización que les resulte satisfactorio - afinen también otras estrategias que les permitan al menos ‘aparentar’ el cumplimiento de los requerimientos de la escuela; desarrollando formas que los habilitan para ‘jugar’ o ‘lidar’ con la institución, tales como: copiar en clase, pasarse trabajos y apuntes, pasarse respuestas en exámenes, hacer acordeones, hacer trampa en los pases de lista,

salirse de clases, esconderse de la autoridad, etc; de igual forma sin que esto implique un aprendizaje efectivo, pero si una forma más de adaptarse a la escuela.

Esta situación resulta preocupante pues nos demostraría que la escuela prioriza, a través de su estructura, el aprendizaje de habilidades y el desarrollo de estrategias que únicamente encuentran utilidad para los adolescentes en tanto se encuentran inmersos en una organización con estructura escolar; en lugar de promover la apropiación de conocimientos significativos y recursos útiles que trasciendan más allá de los muros de la escuela y para la vida posterior de los adolescentes en sus diferentes ámbitos de participación (incluyendo el laboral).

En otra ocasión Daniel me comentaba acerca de la diferencia entre la escuela y la calle:

$\frac{3}{4}$ **¿Tu te piensas casar algún día?**

$\frac{3}{4}$ Si.

$\frac{3}{4}$ **¿Y crees que por ejemplo la escuela puede ser importante para eso?**

$\frac{3}{4}$ Si.

$\frac{3}{4}$ **A ver, explícame...**

$\frac{3}{4}$ Por que así, cuando te cases tu esposa no te va a mantener a ti, al revés, nosotros la vamos a mantener a ella, así cuando ella esté embarazada la tenemos que mantener para que esté sano el niño, y después tengamos... que esté el niño tenemos que comprarle ropa.

$\frac{3}{4}$ **¿Hasta ahora para qué te ha servido lo que te han enseñado los profes?**

$\frac{3}{4}$ Para valorarnos, o sea para valorar a las mujeres; ellos nos dicen que nos debemos de valorar a los hombres y las mujeres. Para respetar también, los organismos de todos; no decir groserías y cuidar nuestras vidas.

$\frac{3}{4}$ **¿Y fuera de la escuela, para qué...?**

$\frac{3}{4}$ Para nada.

$\frac{3}{4}$ **¿O sea que afuera de la escuela no aplicas lo que te enseñan aquí?**

$\frac{3}{4}$ No. Porque aquí en la escuela es otra parte y allá en la calle igual, porque aquí casi no te mientan la madre y acá no te dicen de groserías, y allá hay veces que casi si te la mientan, vas tranquilo platicando y te dicen.

$\frac{3}{4}$ **¿Y porqué allá sí y acá no (en la escuela)?**

$\frac{3}{4}$ Porque aquí los maestros, porque aquí si dices una grosería los maestros te mandan avisar a tu mamá y allá en la calle nada mas, no hay maestros y no hay nada.

$\frac{3}{4}$ **¿y nada más por eso?**

³/₄ Es que aquí hay algunos que valoran lo que dicen los maestros y otros que dicen cuando no hay nadie en su salón.

³/₄ **¿Qué otras diferencias hay entre la calle y la escuela?**

³/₄ Pues porque creo que en la calle puedes hacer todo lo que quieras, y aquí no porque, si rompes aquí un vidrio te llevan a la dirección, mandan a citar a tu mamá si no te haces responsable. En la calle te hechas a correr y todo.

En resumen, si consideramos que la relación que reconocen los estudiantes entre el conocimiento y las actividades escolares no les es del todo clara, entonces la adquisición del conocimiento deja de ser un motivo más para la puesta en marcha de lo que llaman 'echarle ganas', aun cuando su posesión sea deseable para ellos mismos (al menos en el plano discursivo); y dado que la escuela procura el uso de determinadas formas de evaluación (cuya respuesta apropiada es el 'echarle ganas' y demás trucos), entonces los alumnos aprenden a sobrellevar la escuela, y no necesariamente a aprender.

5.2. La escuela como una opción para los adolescentes.

Si bien hemos mencionado que existen en los adolescentes creencias fuertemente arraigadas que les indican que los procesos de escolarización resultan deseables por las expectativas que generan – sobre todo para un desempeño posterior en los ámbitos laborales -, también podemos mencionar otra evidencia hallada en sus respuestas que serviría como un soporte más para comprender la orientación de sus opiniones con respecto a su desempeño académico. Nos referimos al hecho de que tal parece que por asistir a la escuela, los adolescentes están correspondiendo a una perspectiva común o compartida con sus padres y cercanos en la que a ellos les toca cumplir con un proceso de escolarización, mientras que sus padres o las personas adultas deben trabajar. A los esfuerzos de sus padres ellos deben corresponder con otro igual que los oriente a ir bien en la escuela y concluir sus estudios de forma satisfactoria, por lo que incluso llegan a manifestar malestar al no cumplir con lo que les toca:

En el círculo de estudios conocí a Ángeles de 14 años, perteneciente al 3° K del turno vespertino.

Ángeles únicamente cuenta con su mamá, quien actualmente trabaja y solamente estudió la primaria; su familia esta compuesta por ella, su mamá y un hermano mayor de 17 años (Roberto), quien está estudiando el primer año de preparatoria, además de trabajar. Me platica de cómo toman el estudio en su casa:

¾ ¿Y tu hermano a qué horas entra a trabajar?

¾ El entra a la una y media a trabajar, y sale ya a eso de la una o dos de la mañana, y se queda ahí a dormir. Después ya regresa a la casa en la mañana, como a las once.

¾ ¿y si le da chance tu mamá?

¾ Ajá... pus viene de trabajar.

¾ ¿y si tu trabajaras así?

¾ No, a mi me dice que primero estudie y luego trabaje. Es que a mi hermano le pegó su papá porque primero le dio para que estudiara y nada más lo desaprovechó.

¾ ¿qué le dijo?

¾ Le dijo que era mejor que trabajara o que se pusiera a hacer algo, porque siempre se salía con sus amigos. Es que lo que le afectó a mi hermano es que se juntó ahí con unos amigos de la once (calle once), se juntó con ellos y bajó mucho de calificaciones. Luego se salió y ya no quiso estudiar.

¾ ¿y tu mamá que le dijo?

¾ Ya lo estuvo regañando, si se enojó mi mamá. Es que esos amigos que el tiene, no... antes el se vestía bien y ahora ya no se viste bien: sus pantalones bien abajo... ahorita ya no se viste así.

¾ ¿dónde dices que trabaja?

¾ Aquí en los reyes, en la cuatro.

¾ Entonces ya no va a estudiar...

¾ El dijo que si iba a estudiar pero quien sabe. Pero mi mamá le dice que si va a estudiar que el se va a pagar, el solito.

¾ ¿O sea tu mamá ya no le va a ayudar?

¾ No, dice: 'ya dos oportunidades que le di, y todo el dinero que me pidió, ya se fue todo a la basura'.

¾ ¿por eso se enojó tu mamá?

¾ Aja... se enojó por todo, porque él no aprovechó todo lo que le estaba dando mi mamá.

¾ ¿y si pasara lo mismo contigo?

¾ También me ponía a trabajar. No pero ella quiere que yo termine bien, hasta que tenga yo una carrera.

^{3/4} **¿y tu qué dices?**

^{3/4} No pus, ahorita reprobé por no entregar trabajos, si no, no hubiera reprobado, ahorita yo estaría bien. Yo quiero terminar una carrera.

^{3/4} **¿y como qué te gustaría estudiar?**

^{3/4} Ay, no sé. Me gustaría entrar a la prepa.

Aunque pareciera claro cuál debiera ser el proceder adecuado para los adolescentes con los que trabajamos, éstos mostraban un pobre desempeño escolar; lo que se explicaría debido a que son capaces de identificar otros ámbitos adecuados distintos a la escuela en los cuales podrían participar o hacer presencia de forma aceptable y efectiva. Nos referimos al mismo ámbito laboral, en el cual manifiestan que participarían en un momento dado si abandonaran la escuela o al concluir la misma⁶. De esta forma, tanto la escuela como el trabajo se tornan opciones aceptables dada su condición de adolescentes, aunque los procesos de escolarización lo son aún más por que al parecer los circunscriben en un proyecto familiar en el cual los hijos deben superar el nivel académico de sus padres y posibilitar así mejores oportunidades de trabajo y condiciones de vida.

Algunos de los adolescentes con los que trabajamos ya habían experimentado la participación en el ámbito laboral, lo que posiblemente hace la diferencia al construir sus opiniones al respecto, en oposición al cúmulo de creencias que se elaboran alrededor de la escolarización. Inclusive se puede afirmar que algunos de ellos han llegado a definir, con base en sus experiencias, lo que sería un buen empleo: aquel en el que se trabajara poco y se ganara mucho.

Héctor, de 14 años, pertenecía al 3° C, con 9 materias reprobadas. Sus papás se habían separado y vivía con su padre, un hermano, y la pareja de su padre. Trabajaba diario empacando cosas y su expectativa para ese año era terminar como fuera la secundaria para repetir el tercer grado el año siguiente y ahora si echarle ganas. En alguna ocasión me platicó acerca del trabajo:

— **¿y tu papá estudió?**

— Él acabó hasta su secundaria.

— **Entonces por qué el les pide que sigan estudiando, si no terminó...**

⁶ Si bien reconocen en el medio laboral un espacio más de participación, este no pareciera ser excluyente con respecto a la escuela. Inclusive manifiestan que bien podrían estudiar y trabajar al mismo tiempo, aunque la condición ideal fuese continuar sus estudios satisfactoriamente

- Pues no sé... él me dice que le eche ganas, que si me conformo con lo que ahorita tengo pues no voy a hacer nada, entonces le tengo que echar ganas, para no seguir el mismo objetivo que mi papá. Llevar otro más alto.
- **¿y tu mamá que te dice?**
- No pues mi mamá... tuvo problemas y hubo separación de pareja. Nada más vivo con mi papá.
- **A ver cuéntame...**
- No tiene mucho, ya va a hacer como año y medio que mi mamá se fue; por que según mi mamá, mi papá la maltrataba mucho, y la verdad nunca vi que mi papá le haya pegado duro, que un ojo morado, que algo...
- **Pero si le llegó a pegar...**
- Si, le alcanzó a levantar la mano en la cara... y empezaron a hablar y a hablar y le dijo que si le volvía a pegar se iba a ir; y ya nosotros lo tomábamos como broma o algo así, y ya hasta a veces riéndonos de lo que nos decía. Y ya ahorita está viviendo con una hermana de ella.
- **¿y ella hasta donde estudió?**
- Hasta tercero, creo no terminó la secundaria...
- **¿y tu conoces a alguien de tu familia que si haya llegado más allá de la secundaria?**
- Si, unos primos de mi papá, tienen como una fábrica de cartón y entonces pues ellos si les va bien, tienen buen carro y todo...
- **¿y ellos qué estudiaron?**
- Contadores creo...
- **Y les va bien...**
- Pues si, tienen varios carros, una Suburban, una Nissan... pero si tienen. Uno no sé si terminó su secundaria o su prepa, no sé, pero si pasó de secundaria, y los otros pues si estudiaron.
- **A ellos si les va bien, pero también hay gente que sin estudiar también le va bien, o tu qué crees?**
- Pues, no sé... como unos que vienen de allá de Tlaxcala, nada más terminaron su secundaria y los cuatro ya tienen ahorita un taller de mecánica.
- **Y en el caso de tu papá que nada más terminó la secundaria?**
- Mi papá ahorita está trabajando en una de esas, de la empresa de la Corona; ahí solda, compone varias cosas. Él sabe hacer de todo, ahora si que de todo.
- **Y qué tal le va ahí?**
- Pues bien, más o menos. Hay veces que si le va bien.
- **¿cómo es cuando le va bien en el trabajo?**
- Pues cuando te va bien en el trabajo quiere decir que gana mucho, y casi no hace nada; y que le va mal, pues a veces es como mi papá, uno que trabaja mucho, que solda todo, pone tubos, pero gana poco.

— ¿y a ti como te gustaría ser?

— Pues como los otros, de los que nada más vienen a sentarse y ya.

Además de que, a través de la participación efectiva en el trabajo, los adolescentes entran en contacto con una serie de beneficios inmediatos y completamente efectivos dado el contexto en el cual se desenvuelven; contrariamente a lo que sucede con la escolarización, cuyo único soporte sería la expectativa sustentada en una serie de creencias.

Así, mientras que la participación en la escuela pareciera estar respondiendo a un ideal compartido e incluso impulsado por los padres y el entorno familiar; la participación en el área laboral, respondería a un real amparado por la efectividad muchas veces ya comprobada por los padres y por los mismos adolescentes. Al respecto solo restaría agregar un 'eje' más a través del cual los adolescentes bien pueden valorar la participación en uno u otro campo, y con el cual se descartan otras actividades aceptables dada su condición; nos referimos al de disponibilidad o posibilidad en su contexto, a la existencia real de espacios que les brinden la oportunidad de desenvolverse. En su comunidad no hacen falta escuelas y mucho menos empleos - ya sean formales o informales - a diferencia de lo que pasa con otras actividades que por no encontrar un espacio, dejan de tomarse en cuenta dentro de sus posibilidades, y por lo tanto su efectividad no puede ser probada, a pesar de que pudieran considerarse aceptables⁷.

Esta información nos permite, en parte, argumentar sobre otra cuestión central de la investigación referente a la forma como se reconocen los estudiantes con bajo aprovechamiento escolar. Ante la evidencia de su situación, es posible afirmar que los adolescentes con los que trabajamos, no asumen el llamado fracaso escolar como una circunstancia que se aplique a su persona, es decir que lo asuman como un fracaso personal; pareciera ser que se torna un tropiezo propio en la misma medida en que circunscriben los procesos de escolarización en el proyecto de vida personal y familiar, aunque no hay que olvidar que dentro del mismo figuran también, y de forma importante, la posibilidad real de participar en

⁷ Es de hacerse notar que en el discurso de los adolescentes, en ninguna ocasión figuró el arte o el deporte como una posibilidad de participación real y/o probable.

otros ámbitos, intentar regresar a la escuela por una segunda oportunidad para cumplir con un proceso de escolarización exitoso, y/o finalmente hacerlo en el mercado laboral.

El abanico de posibilidades es extenso para los adolescentes, el hecho de que su paso por la escuela no les parezca del todo satisfactorio – y menos para las instituciones educativas – no quiere decir que queden anuladas sus posibilidades de participar en su comunidad de una forma aceptable, productiva. De hecho, es en la escuela donde encuentran también otras oportunidades que les permiten recrearse de manera efectiva por encima de las actividades que propone la escuela: establecen relaciones de amistad y noviazgo, peleas, burlas, juegos, etc. que a final de cuentas pareciera ser que les resultan más atractivas pues les generan beneficios de otra índole (reconocimiento, un lugar dentro de su grupo, parte de su identidad).

Inclusive se puede afirmar que ante una valoración de lo que la escolarización podría significar para sus vidas, algunos de estos estudiantes no están dispuestos a pagar un alto precio por su educación: los atropellos en forma de reprimendas, la monotonía de los trabajos y su escasa relación con la posesión de un objeto de valor como lo es el conocimiento, las humillaciones que se ciernen sobre sus personas, el aburrimiento, etc. se vuelven una cuota que prefieren no cubrir aunque con ello se nieguen una posibilidad de entre varias⁸.

El papel que deben desempeñar como alumnos les parece a algunos denigrante, sin grandes posibilidades, sobre todo respecto a la relación que se ven obligados a establecer con los maestros, una relación en la que ellos, en tanto estudiantes, se ven sometidos a los dichos de los primeros, a sus reglas e incluso sus caprichos:

En una de las últimas ocasiones en que nos reuniríamos para trabajar, nos tocó presenciar un episodio que nos ilustró la forma que tienen de relacionarse el personal de trabajo social y los alumnos. Cuando nos disponíamos a comenzar a trabajar en el cubículo que nos facilitaban, ingresó la trabajadora social por unas cosas que se le habían olvidado, y a los pocos minutos

⁸ Desde luego esta no es una afirmación que pudiéramos extender a aquellos estudiantes que buscan de una u otra manera construir una trayectoria educativa ‘exitosa’, ya que en ellos probablemente la escolarización es un proceso que están dispuestos a realizar, sin considerar prácticamente otras posibilidades.

ingresó también un alumno al parecer perteneciente a los primeros grados llamado Armando. Era bajito de estatura y bastante delgado; vestía un uniforme escolar un tanto sucio que le quedaba un poco grande, pues el pantalón casi rozaba el piso, y su suéter le cubría prácticamente todas las manos y le llegaba hasta media pierna. Venía acompañado de otro niño de su grupo y al parecer se sentía enfermo, pues caminaba despacio y con la cabeza gacha.

Cuando la trabajadora social lo vio, inmediatamente lo interrogó preguntándole que qué quería, a lo que Armando contestó que se sentía mal, que le dolía mucho el estómago y que había querido vomitar; entonces le solicitó a la trabajadora social un permiso para irse a su casa, aduciendo su malestar. Ante tal petición la trabajadora social le contestó con un tono sarcástico y burlón de la siguiente manera:

— ¿te sientes mal? Pues hay que sentirse bien, o no?

Al niño pareció no hacerle mucha gracia el comentario e insistió de la misma forma como ya lo había hecho, hablando en voz baja y tímidamente:

— ... es que me siento mal...

La trabajadora entonces procedió a plantearle las posibles soluciones, o más bien lo que se hace en esos casos:

— Pues yo no manejo el botiquín, así que te vas a tener que aguantar... o qué ¿tienes tarjeta telefónica para llamar a tus papás?

El niño solo movió levemente la cabeza en forma negativa y ella siguió:

— Pues entonces ve a conseguir una, si no con qué les vas a avisar, o qué, cómo crees que van a venir...?

Al escucharla, Armando se encaminó igual de lento hacia la puerta de la oficina a fin de obedecer, solo que a medio camino la trabajadora social lo detuvo de forma intempestiva para volver a interrogarlo, casi gritando:

— ¡a ver a ver...! date la vuelta...! álzate el suéter...!¿qué es esto?!

Lo tomó del suéter, levantándose lo rápidamente y sin dar tiempo a nada para descubrir que debajo de el, en lugar de cinturón, el niño traía una cinta de colores que se anudaba al frente, además de que vestía su pantalón sin botón más abajo de las caderas, por lo que se le veía casi la mitad de su ropa interior.

— ¡...qué es esto...? – volvió a preguntarle ella al tiempo que le daba un jalón a la cinta de colores y comenzaba a desanudársela.

— Me la regaló un chavo de segundo... – contestó.

— ¡ah, qué bonito! ¿y no sabes cómo es el uniforme de la escuela? – le decía al tiempo que lo zangoloteaba en sus intentos por zafar la cinta a base de jalones - ¿y tu cinturón...? mira nada más que fachas...! y el pantalón a media nalga... ¿por qué no lo arreglas, eh? Agarras el hilo y le subes la bastilla... ahorita que venga tu mamá le voy a decir...

La trabajadora social siguió en la tarea de auscultar el uniforme del niño y, mientras todos los

demás solo atinábamos a observar atentamente lo que sucedía, ella se sentó en una silla dispuesta a tomarse su tiempo para continuar la revisión. Le ordenó quitarse el suéter, y como el niño lo comenzó a hacer muy lentamente, decidió hacerlo ella misma volviendo a sacudir al niño con los jalones que le daba. Al momento se percató de que el niño comenzaba a gimotear y, al parecer sin ninguna consideración, le dijo:

— ... mira nada más... ¿qué? ¿y ahora por qué lloras?!... ¿por qué lloras, eh? Si no te he hecho nada...!

Como el niño parecía que no iba a dejar de gimotear y todos los demás solo nos quedábamos viendo como lo hacían, no tuve más remedio que sugerirle a la trabajadora social que no lo maltratara, que no fuera así con los alumnos; al escucharme pareció recobrar cierta tranquilidad y se dirigió a mi en un tono amable tratando de disculparse.

— ¿a poco los trato mal? No, pero si no le he dicho nada... ¿a poco soy muy cruel, muy dura con ellos? – y dirigiéndose al niño- ... ándale, revisa cuáles de estas tarjetas tiene crédito y hablas a tu casa, diles que vengan por ti. Y tu – hablándole a su compañero – ándale, vete a traer la mochila de tu compañerito y los espero aquí.

Después solo esperamos a que llenaran el formato de salida y a que llegara la mamá del niño para entonces sí, comenzar a trabajar. Una vez que la trabajadora social se retiró y el niño se fue a su casa, les pregunté a los chavos que qué hubieran hecho ellos en una situación similar. Ivonne comentó:

— No, pues yo me hubiera ido, la hubiera dejado ahí. Preferiría aguantarme el dolor y irme a mi salón a que me estén regañando, pues si vengo por una cosa y resultan que hasta me regañan... yo me iba.

Unos de los alumnos prefirieron no contestar, diciendo ‘no pus...’, otros tomaron una actitud de resignación, como tratando de decir ‘así es la cosa’. Angel solo dijo que quien sabe, que a él a cada rato lo mandaban llamar a sus papás, que ya lo querían correr de la escuela pero que él no se dejaba:

— ...¿qué hubiera hecho? Quien sabe... – solo se encogió de hombros – Angelita no es así, ella es más buena onda...

Uno más de los chavos solo dijo que el niño era el que había fallado por no traer bien el uniforme, que era culpa de él y que la trabajadora social estaba bien. Después preferimos ya no tocar más el tema.

De esta forma nos atrevemos a suponer que toda vez que el estudiante participa en la escuela, sopesa con distintos elementos – algunos de los cuales ya hemos mencionado – y se encamina hacia la construcción de su vida personal en la cual determina, sobre la base de sus experiencias, si finalmente incluye o no a

la escolarización como una parte importante en la construcción de su cotidianeidad, o bien da prioridad a otras actividades.

6. CONCLUSIONES

Quienes trabajamos dentro del sistema educativo estamos acostumbrados a evaluar nuestro desempeño y el de nuestras instituciones en función de datos que obtenemos por una metodología propia; así llegamos a conclusiones, muchas veces reveladoras, que nos indican cuál debería ser el camino a seguir a fin de obtener resultados que nos parezcan un poco más satisfactorios.

Sin embargo, hemos olvidado, en el diseño de nuestros métodos e instrumentos, que la información más interesante y reveladora proviene de la materia prima con la cual trabajamos: los estudiantes. No en su opinión directa ni en sus evaluaciones, sino en lo que dejan entrever con sus dichos, sus burlas, actitudes, acciones, etc.; sobre todo las de aquellos alumnos irregulares, por que su pobre desempeño nos está indicando lo inadecuados que pudieran ser las estrategias que diseñamos para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente el problema de las escuelas no son los alumnos con desempeño excelente – esos son con los que trabajamos diariamente -, forman la parte agradable dentro de la cotidianidad de la escuela, los que nos proporcionan las mayores satisfacciones como docentes. Los ‘malos estudiantes’, por su lado, nos dan indicios de lo que pudiera ser un primer esbozo acerca de la crítica a la función social de la escuela. Cuando desertan, reprueban asignaturas, repiten grados, etc. nos están señalando que tal vez la escuela no es tan relevante y/o adecuada para ellos, que - a su corta edad - existen otras posibilidades mucho más atractivas que la preparación académica o la permanencia en un sistema escolarizado.

En el presente trabajo hemos tratado de reunir evidencia acerca de ello, dándole una forma más o menos comprensible a sus desplantes, enojos, rebeldías, etc. Estos alumnos nos han dejado ver que, en primer lugar, la escuela tradicional (aquella en la que trabajamos), propicia la formación de estudiantes aptos para sobrevivir a ambientes similares (es decir, escolarizados), más que dotar de habilidades y conocimientos básicos para la vida, de estrategias de comprensión y de análisis. Con sus exigencias, las escuelas ‘solicitan’ del alumno

ciertas habilidades que por su secuencia parecen haber conformado lo que se podría denominar como 'el modo adecuado' o 'comportamiento ideal' para la escuela: permanecer sentados y en silencio, participar cuando así se requiera, poner atención, no salirse del salón o saltarse las clases, no jugar, etc. Si se ve desde una perspectiva a futuro, estas serán las mismas actitudes que se le exigirán al alumno de continuar en un nivel educativo superior, lo que no necesariamente implica su utilidad fuera de los contextos escolarizados, al momento de desertar o egresar de una institución. Esta situación deja fuera todas aquellas actitudes que a primera vista resultan nocivas para la práctica educativa y que, sin embargo, no necesariamente lo son: hablar, jugar, realizar actividades físicas y más; marcando distancias irreconciliables, dentro de la práctica cotidiana, entre todo un universo de actitudes y comportamientos y el aprendizaje de contenidos y la adquisición de habilidades; cortando de tajo una serie infinita de situaciones de aprendizaje.

Hemos anotado que dentro de su contexto los adolescentes pueden encontrar con cierta facilidad otros ámbitos y actividades a través de las cuales pueden hacerse de un lugar dentro de su comunidad de manera aceptable. Nos referimos sobre todo al ámbito laboral, dentro del cual muchos adolescentes han probado que su participación además de ser exitosa puede también ser productiva en los términos que ellos mismos manejan: les permite ganar dinero, ser gente de provecho, aportar algún beneficio a la familia o al menos no ser una carga para la misma. Esta opción es bastante extendida y aceptada entre los adolescentes, además de que la comparten con sus padres: a final de cuentas de lo que se trata es de mejorar las condiciones de vida y conseguir un buen empleo, ya sea siguiendo una trayectoria académica o bien entrando al mercado de trabajo formal o informal, legal o no, de manera inmediata.

Cuando existen otras posibilidades de desarrollo exitoso que no involucran a la escuela y las actividades que propone la misma no parecen relevantes, se plantea la posibilidad de sustituir estas últimas por otras. Desde esta perspectiva, no resulta extraño que los estudiantes opten por desarrollar otra serie de habilidades distintas a aquel 'comportamiento ideal', que les permitan encarar las

situaciones que les plantea la escuela en un afán por adecuarse a la misma: copiarse en clase, pasarse trabajos, hacer trampas, etc. Desde luego, el desarrollo de estas actividades no significa aprendizaje efectivo o un verdadero interés por cubrir con las exigencias del currículo; si no únicamente adaptarse a él¹. La escuela se vuelve, entonces, campo fértil para el desarrollo de otras actividades completamente ajenas a la práctica educativa, y remunerativas en otros sentidos.

Se nos muestra, entonces, que la mayoría de las actividades escolares carecen de sentido para los estudiantes y que, generalmente, encuentran mejores métodos si de lo que se trata es de cubrir actividades absurdas por su poca relación con la obtención de algún objeto preciado (conocimiento); o bien, en un extremo, no resulta conflictivo para los adolescentes el no realizarlas.

* * *

Es indispensable hacer aquí una aclaración acerca de la distinción que manejan los estudiantes entre lo que llamamos el proceso de escolarización y el conocimiento o saber que promulga la escuela, así como la relación entre uno y otro:

Aquello que cuestionan primero los estudiantes con sus rebeldías no es el conocimiento que se les presenta dentro de sus asignaturas, si no el proceso de escolarización y la forma que adopta; porque, en primer lugar, la decisión de asistir a la escuela está sustentada en una serie de creencias que a esta altura de sus vidas ya encuentra evidencia de su probable falsedad, como aquella que señala que de no hacerlo se les negarán mejores condiciones laborales, presentándose los padres como evidencia viva de ello. En segundo lugar por que la escolarización no siempre los ha conducido al dominio o posesión de un conocimiento; y por último, porque el conocimiento del que se han apropiado no les ha resultado útil para las situaciones que les plantea la vida.

Con respecto al primer punto cabe hacer la suposición de que los adolescentes y tal vez sus familias - a través de la práctica y las experiencias vividas en carne propia y ajena - han empezado a cuestionar aquellas creencias

¹ Los maestros hacen como que les enseñan, y ellos hacen como que aprenden.

referentes a que la escolarización es el vehículo propicio para mejorar sus condiciones de vida y en la escala social. Por un lado han encontrado que cumplir con una trayectoria académica exitosa no siempre ha posibilitado mejores condiciones de vida para quienes lo han hecho (por ejemplo, los profesionistas que son taxistas); y por otro que el no cumplir con la misma los condene o conduzca inevitablemente al estancamiento dentro de un proyecto familiar en el que el éxito laboral – traducido en remuneración económica por poco trabajo- si es importante y trascendental: hay otros caminos para la superación.

Con respecto a la segunda afirmación, las evidencias que encuentran los estudiantes para corroborar que no siempre las actividades que realizan en clases los conducen a un aprendizaje efectivo, son demasiadas. No solo eso, si no que les resultan aburridas, tediosas, improductivas y demás.

Sobre la tercera afirmación hay un poco más que argumentar: si bien es cierto que el conocimiento del cual se han apropiado los estudiantes les ha sido de poca utilidad al momento de resolver situaciones específicas dentro de su cotidianidad, su valoración incluye también otros factores que hacen deseable, al menos a un nivel discursivo, su posesión. Este conocimiento, presentado dentro del contenido de sus asignaturas, es aceptado como válido para explicarse el mundo, sus fenómenos y sus relaciones, debido a que, por el momento, los adolescentes carecen de elementos que les permitan cuestionarlo. Por otra parte, aun cuando no les ha sido útil dentro de su vida práctica, los adolescentes han generado una expectativa sobre el mismo que les indica que será en un futuro y circunstancias diferentes cuando el conocimiento tenga sentido, que habrá situaciones dentro de las cuales les será útil y efectivo, por ejemplo, al momento de ejercer alguna profesión.

Todos estos parecieran ser elementos que el estudiante sopesa cuando finalmente decide adoptar una actitud de desinterés hacia la escuela y lo que ella representa: si bien la posesión de un saber siempre resulta deseable, el costo que hay que pagar por el mismo - en forma de aburrimiento, actividades absurdas y sin sentido, perderse otras situaciones más interesantes, etc. – resulta bastante alto, sobre todo si se tienen a la vista otros campos dentro de los cuales las

posibilidades de ser verdaderamente exitosos son altas. Así, un fracaso en forma de reprobación, deserción o repitencia en una escuela como estas, difícilmente puede resultar con un alto grado de significado para los adolescentes, quienes además siempre visualizan la posibilidad de volver a intentarlo. Entonces, es posible que ni siquiera reconozcan su mal paso por la escuela como un fracaso definitivo en un sentido estrictamente académico, y por lo tanto, que el mismo sea asumido como un fracaso personal y absoluto: lo será en la misma medida en que un proceso de escolarización exitoso se vea integrado o se circunscriba a un proyecto de vida personal más amplio.

No estamos afirmando que la escuela sea intrascendente para los adolescentes; más bien tratamos de aportar elementos que nos indiquen que, ante las circunstancias adversas que plantea para sus intereses, percepciones y valores, la misma ve reducida su presencia como una única y adecuada alternativa para los adolescentes, y que entonces emergen otras opciones que se tornan viables por su efectividad, accesibilidad y productividad. Desde luego que los adolescentes reconocen un valor en la escuela, pero este pareciera responder a aquel ideal fuertemente arraigado que les indica que lo que les corresponde hacer a ellos, en tanto adolescentes, es asistir a la escuela, mientras los adultos deben trabajar.

REFERENCIAS

- Alvarado Guevara, E. (1982). *¡A brazo partido! Historia de Ciudad Nezahualcóyotl*. México, Nezahualcóyotl: Arenas.
- Alvarez García, I. (2000). *La educación básica en México. Proyectos nacionales, diagnóstico y prospectiva*. México: Limusa.
- Avanzini, Guy. (1985) *El fracaso Escolar*. Barcelona: Herder
- Balderrama de Crespo, M. (1982). *Escuela y comunidad, una perspectiva etnográfica: el por qué del fracaso en las escuelas marginales*. Bolivia, La Paz: CEBIAE.
- Barranco Salazar, E. (2000). *De chavos banda y otras rolas o de la esquina donde corría la vida*. Revista Minezota, Nov. 2000 (2), 9-11.
- Censo General de Población y Vivienda 1980 en: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: Sistema Municipal de Base de Datos (en Red). Disponible en: www.inegi.gob.mx
- Censo General de Población y Vivienda 1990 en: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: Sistema Municipal de Base de Datos (en Red). Disponible en: www.inegi.gob.mx
- Censo General de Población y Vivienda 1990, Indicadores Sociodemográficos y Características Educativas en: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: Sistema Municipal de Base de Datos (en Red). Disponible en: www.inegi.gob.mx.
- Censo General de Población y Vivienda 2000 en: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: Sistema Municipal de Base de Datos (en Red). Disponible en: www.inegi.gob.mx
- Centro Nacional de Estudios Municipales/SEGOB. (1983) *Los Municipios del Estado de México*. Colección: Enciclopedia de los municipios. México: Autor.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. *Informe 1996-2000; concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México*. México, D.F.: Autor.

- Conteo de Población y Vivienda 1995 en: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: Sistema Municipal de Base de Datos (en Red). Disponible en: www.inegi.gob.mx
- Coulon, A. (1990). *Etnometodología y educación*. España, Madrid: Paidós.
- Domínguez Duardo, L. (1989). "La recreación juvenil en Cd. Nezahualcóyotl" Tesis no publicada, Universidad autónoma del Estado de México, Estado de Méx., México.
- Edwars Risopatrón, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Cuadernos de Investigación Educativa CINVESTAV-DIE, 19, 22-72.
- Fernández Pérez, M. (1995). *Evaluación y cambio educativo*. España, Madrid: Morata.
- Formato 911 de Inicio de Cursos Ciclo Escolar 2000-2001, Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. Inédito.
- Formato 911.5 de Fin de Cursos Ciclo Escolar 2000-2001, Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. Inédito.
- García Luna, M. (1992). *Ciudad Nezahualcóyotl: de colonias marginadas a una gran ciudad*. México, Cd. Nezahualcóyotl: Pliego Impresores.
- Guevara Niebla, G. (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hacia dónde va la Educación Pública?. Memoria del Seminario de Análisis sobre política Educativa Nacional. Septiembre-Diciembre 1993. Tomo II. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Hernández Hernández, I. (1983). La incidencia del maestro en el rendimiento de los alumnos traducido en éxito y fracaso escolar. Informe Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Venezuela, Caracas: Ministerio de Educación.
- Hernández, Cristina. *La secundaria, ¿premio o castigo?* Revista Cero en Conducta. 1987, 2 (9), 16-22.

- H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl 1997-2000. (1997) *Plan de desarrollo municipal 1997-2000*. México, Cd. Nezahualcóyotl: Autor.
- H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl 1997-2000. (1998) *Nezahualcóyotl. Historia de una gran ciudad. Serie Publicaciones Municipales con Motivo del XXXV Aniversario*. Cd. Nezahualcóyotl: Publicaciones Novarte.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología Social Construccionalista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez Rizo, F. *La desigualdad educativa en México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1992 Vol. XXII (2), 59-120.
- Martínez Rizo, F. *Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa. Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1993 Vol XXIII (2), 55-70.
- Muñoz Izquierdo, C. *Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1992 Vol. XXII (2), 11-58.
- Portellano Pérez, J.A. (1989). *Fracaso escolar: diagnóstico e intervención: una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Quiroz, Rafael (1990). *Experiencia escolar de los estudiantes de secundaria*. Documento de trabajo para la Subsecretaría de Educación Media. SEP. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Robles, Martha (1979). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo Veintiuno.
- Rockwell, E. (1988). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Documentos DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1989). *La educación básica y media básica: diagnóstico y estrategias de innovación*. Documento de trabajo para la Consulta Nacional sobre Modernización Educativa. México: CINVESTAV-DIE.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (21-38). España, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rosas, Renato. *La investigación como recurso didáctico*. Revista Cero en Conducta, 1993, 8 (35), 42-52.
- Sánchez Candamio, M. (1995). *La etnografía en psicología social*. Revista de Psicología Social Aplicada, 5 (1,2), 27-37.
- Saucedo Ramos, Claudia (1998) 'La singularidad de la relación de las personas con la escuela. Cuestionando el fracaso escolar'. Anteproyecto de Investigación no publicado, Doctorado en Educación, CINVESTAV/ IPN, México, D.F.
- Scherer Ibarra, Gabriela (1995) *Los hijos de la calle. Niños sin infancia*. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (1993a). *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*. México, D.F.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1993b). *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. *Evaluación Institucional 1998-1999* (Julio de 1999). Informe no publicado.
- Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. *Evaluación Institucional 1999-2000* (Julio de 2000). Informe no publicado.
- Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. *Informe Final de Rendimiento Escolar Ciclo 1998-1999* (Julio de 1999). Informe inédito.
- Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. *Informe Final de Rendimiento Escolar Ciclo 1999-2000* (Julio de 2000). Informe inédito.
- Sector Educativo No. 5 del Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. *Informe Final de Rendimiento Escolar Ciclo 2000-2001* (Julio de 2001). Informe inédito.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (1996). *Estadística Básica de Fin de Curso 1995-1996*. México: Autor.

- Servicios Educativos Integrados al Estado de México. (2000). *Programa para el fortalecimiento institucional de la Dirección de Educación Media y Servicios de Apoyo*. México, Toluca: Autor.
- Universidad Tecnológica de Neza. (1998). *Atlas mercadológico de Cd. Nezahualcóyotl*. México, Cd. Nezahualcóyotl: Autor.
- Valle, Angeles. (1993) *La escolaridad como un valor para los jóvenes*. Revista Perfiles Educativos, (60), 83-86.
- Vargas Santana. (1985). "La deserción escolar". Tesis Memoria no publicada. Escuela Normal No. 7, Estado de Méx., México.
- Victorino Ramírez, L. (1996). *Enfoque sociales para el estudio de la educación*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Wolcott, Harry F. (1993). La interpretación de la cultura. En: García Castaño, F.J. (Ed.) *Lecturas de antropología para educadores* . (56-88). España, Madrid: Trota.