



---

---

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

División de Estudios de Posgrado

Programa de Posgrado de Pedagogía

Maestría

El disenso estudiantil, entre la ruptura y el diálogo.

Tesis que para obtener el grado de  
Maestro en Pedagogía presenta  
Francisco Javier Conde González

Tutora Dra. Julieta Valentina García Méndez

Ciudad de México  
2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

*A mi papá, Isidro Conde Zermeño  
por su amor  
y porque supo abrirse camino  
en una infancia vivida en la adversidad.*

*A mi mamá, Ángela González González  
por su amor  
y por su vida entregada y generosa.*

*A mis hermanos todos,  
compañeros de camino  
que luchan por el advenimiento  
de unos Cielos Nuevos y una Nueva Tierra  
en los que manen  
la bondad, la libertad y la justicia.*

# ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
PRESENTACIÓN .....	3
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. La construcción de nuestro problema de investigación.....	13
1.1 Mi punto de partida.....	20
1.2 La experiencia escolar de los adolescentes y mis motivaciones.....	23
1.3 De cómo se fue transformando mi objeto de estudio.....	24
1.4 Delimitación del problema de investigación.....	30
1.5 La pedagogía y nuestro objeto de estudio.....	33
1.6 Síntesis del marco teórico y metodológico.....	39
1.7 Estado del arte.....	40
CAPÍTULO 2. Enfoque epistemológico y metodológico.....	45
2.1 La hermenéutica.....	45
2.1.1 La discusión epistemológica de fondo.....	48
2.1.2 La producción del conocimiento en las ciencias sociales.....	49
2.1.3 La reflexividad del método.....	50
2.1.4 Indagar la subjetividad.....	51
2.2 La pertinencia de la investigación etnográfica.....	52
2.2.1 La observación.....	55
2.2.2 La entrevista.....	56
2.2.3 El análisis de documentos.....	57
2.2.4 Los niveles de reconstrucción epistemológica.....	58
2.2.5 Las aportaciones de la investigación etnográfica a la educación.....	59
2.2.6 Nuestro referente empírico.....	59
CAPÍTULO 3. La centralidad de los adolescentes en el discurso pedagógico de la escuela secundaria: breve historia de esta buena intención.....	61
3.1 Los inicios de la escuela secundaria.....	62
3.2 La escuela secundaria y la homogeneización cultural del país.....	65
3.3. La modernización educativa.....	66
3.4 El debate actual.....	67
3.5 En la escuela católica progresista.....	70
3.6 Conclusiones.....	74
CAPÍTULO 4. El mundo adolescente que se nos revela en el conflicto escolar.....	77
4.1 La cultura adolescente en la última reforma a la Educación Secundaria.....	78
4.2 El interés pedagógico en la aproximación al mundo de significación de los adolescentes.....	79
4.3 Aproximaciones a una huida adolescencia.....	81
4.4 ¿Por qué el conflicto escolar?.....	88
4.5 El afán de normar.....	92
4.6 De insolentes y disidentes.....	96
4.7 Poder y transformación en la vida cotidiana escolar.....	99
CAPÍTULO 5. Una escuela en la orilla.....	103
5.1 La colonia.....	103

5.2 Los adolescentes en la colonia (la vida que se muestra).....	104
5.3 Los jóvenes y la escuela .....	106
5.4 La escuela .....	107
5.5 Referentes conceptuales de la escuela .....	117
CAPÍTULO 6. Trabajo de campo.....	119
6.1 Conflictos por el deber ser, en la relación alumnos – docentes.....	120
6.1.1 Los profesores titulares.....	121
6.1.2 Los profesores de materia.....	126
6.1.3 Conclusiones.....	146
6.2 Colisiones entre alumnos por el deber ser.....	150
6.2.1 Conclusiones.....	169
6.3 Conflicto por el deber ser en la relación alumnos – personal de apoyo.....	173
6.3.1 Boicot a la cooperativa escolar.....	173
6.3.2 Conclusiones.....	188
CAPÍTULO 7. Volver a sí mismo como otro... las consecuencias pedagógicas.....	193
7.1 Conclusiones.....	193
7.2 Perspectivas de desarrollo.....	208
ANEXO 1. FORMATO PARA REGISTRO DE OBSERVACIÓN.....	215
ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTAS .....	217
BIBLIOGRAFÍA .....	219

## PRESENTACIÓN

Ocho años de experiencia educativa en la orilla oriente de la Ciudad de México han dejado profundas huellas en la trayectoria de mi vida personal y profesional, porque he tenido el privilegio de desarrollar mi labor docente en una institución que en veinte años de trabajo educativo, ha buscado ponerse al servicio de una comunidad con altos niveles de marginación pero aún más altos niveles de esperanza en la transformación de sus condiciones de vida.

El tesoro que he ido descubriendo en estos territorios donde ciertamente se asienta la carencia, pero en los que fluye una vida que de ser encauzada hace del desierto tierra fértil, está constituido por una manera de entender y hacer la educación en permanente construcción. Algunos de los rasgos de esta praxis educativa son:

- La convicción de que si educamos es para formar hombres (formándonos también nosotros mismos) libres y justos, que ensanchen sus posibilidades de una vida plena y feliz y asuman su responsabilidad en la construcción de un mundo mejor para sí mismos y para todos (de ahí el lema que da sentido a todo cuanto hacemos en la vida cotidiana escolar “*Cultura es libertad*”).
- La importancia del trabajo docente en equipo (que se materializa en largas horas de diálogo para analizar nuestra labor educativa y encauzar el trabajo de cada uno en coherencia con el esfuerzo común).
- La búsqueda de opciones didácticas que hagan posible el aprendizaje efectivo de los contenidos filosóficos, científicos, tecnológicos y artísticos, herencia cultural que nos toca recibir, recrear y transmitir (recuperando el anhelo comeniano de que *todos aprendan todo totalmente*).
- La atención a las problemáticas de la comunidad y la participación en la búsqueda de soluciones (al comprender que una escuela que se encierra en las cuatro bardas que la limitan, tal vez, de manera imperceptible comienza a perecer de asfixia).
- El esfuerzo constante por democratizar las estructuras de la organización escolar haciendo efectiva la igualdad de oportunidades de acceso y de participación de todos los actores que confluyen en la escuela (abriendo espacios para que se oiga y

se tome en cuenta la palabra de alumnos, docentes, padres de familia y personal de apoyo).

- El dinamismo que suscita el aprender a caminar en la lógica de proyectos pedagógicos (cuya riqueza radica en tensar las condiciones sociohistóricas presentes con el horizonte utópico futuro, identificando e inventando todos los medios que nos permitan caminar en esa dirección).
- La opción preferencial por los niños y jóvenes más pobres y con mayores dificultades para hacer frente a las exigencias de la vida, es un don y un desafío que jamás deja inmóvil la manera de entender y hacer educación (no es una pedagogía defectuosa, porque no se excluye a nadie, creemos en la educación de todo ser humano pero comenzando por aquellos cuya dignidad está más amenazada).
- La conciencia de que nuestro compromiso cristiano, la vivencia de nuestra fe debe pasar por la lucha amorosa y esperanzada para alcanzar en nuestra historia los cielos nuevos y la tierra nueva, en los que sea posible la justicia, la igualdad y la libertad (nuestro trabajo educativo busca responder a la evangélica exhortación *Sean perfectos como nuestro buen Padre Dios es perfecto*).

Después de cinco años de ininterrumpida labor docente, sentí la necesidad de otorgarme un espacio para continuar mi propia formación magisterial de manera que el aporte a mi comunidad educativa fuera más eficaz. El ingreso al posgrado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en febrero de 2005, significó una valiosa oportunidad para repensar mi labor docente en el marco más amplio de la realidad nacional y mundial. Agradezco a todos y cada uno de mis maestros y compañeros de la maestría porque me han enriquecido con sus inquietudes, sus conocimientos compartidos, sus reflexiones y sus testimonios de vida.

Porque creo en la labor educativa que brevemente he descrito, consideré que el primer aporte que podría dar, a partir de los conocimientos adquiridos en el campus universitario, era el análisis crítico, la reflexión escindida (como si no fuera mi propia práctica, ni mi propia comunidad educativa, es más como si yo mismo no fuera educador, cosa en realidad imposible, pero que por lo menos limita toda tentación de autocensura) del proceso de educación del que soy partícipe. Con la única certeza de que quería indagar algo desde la

perspectiva de los estudiantes, comencé un proyecto de investigación que como describo en el primer capítulo, poco a poco se fue centrando en un punto que según mi parecer, es relevante en la escuela secundaria: el disenso o el desacuerdo estudiantil ante las normas escolares.

Concluido este trabajo de investigación (pero abiertas otras muchas vetas de indagación que nos fue imposible considerar) no sé bien si fui yo quien construyó un objeto de estudio, o un objeto de estudio me encontró a mí. Porque en una breve estadía intencional en el campo de estudio, se suscitaron una serie de acontecimientos que atraparon mi atención y desencadenaron la reflexión pedagógica que hoy toma cuerpo en esta tesis que interpreta el disenso estudiantil, situado permanentemente entre la ruptura y el diálogo.

Mucho debo a mis compañeros docentes porque en todo momento me apoyaron, en primer lugar, para poder asistir dos o tres veces por semana a las clases del posgrado, y después se mostraron todos ellos muy generosos al permitirme realizar algunas observaciones en sus aulas. Sepan que la presente es una lectura parcial (desde los estudiantes) pero no por ello, menos valiosa o tergiversadora de lo que pude atestiguar en sus salones de clase. La rispidez de las experiencias que presento tal vez pueden eclipsar momentáneamente los muchos éxitos y aciertos, fruto de la entrega cotidiana en su labor docente. Entre ellos he aprendido que la crítica y la confrontación son esenciales para la transformación de toda práctica humana, no podemos eximir de ellas a nuestra propia práctica educativa.

Gracias a los alumnos que me permitieron estar entre ellos, como testigo mudo del acontecer cotidiano. En sus diálogos francos y sencillos pude entender algo de la otra cara de la moneda escolar. Su crítica inmisericorde cuando cometí algún error en mi proceder como investigador (del que también doy cuenta), confirmó que la mordacidad que les caracteriza, hace que la verdad salga a flote. Sus continuas preguntas por el avance de mi trabajo me urgieron a concluirlo y compartirlo.

Jorge y Alejandra, mis hermanos de comunidad, sin su apoyo incondicional, este proceso hubiera sido mucho más lento. Sus observaciones y sus preguntas mucho enriquecieron mi reflexión. Sus continuas demandas para que apretara el paso, mantuvieron constante mi esfuerzo. Una pasión que se comparte no puede sino acrecentarse, la nuestra es la pasión por educar y evangelizar, desde la periferia y entre el pueblo pobre.

Finalmente, mi profundo agradecimiento a mi asesora Dra. Julieta Valentina García, por saber lidiar con este contumaz, porque en todo momento se mostró crítica e incisiva del conocimiento que fui construyendo, proceso que en algunos momentos me pareció largo y sinuoso pero que finalmente encontró buen puerto. De igual manera, a mis sinodales de tesis, Dr. Enrique Ruiz-Velasco, Mtra. Martha Corenstein, Mtra. Marcela Gómez y Mtra. Miriam V. Muñoz, por su lectura atenta y crítica de este trabajo.

Sin lugar a dudas, el más valioso de los aprendizajes personales, fruto de la elaboración de esta tesis es que he comenzado a vencer el miedo de pronunciar mi propia palabra.

Ciudad de México, mayo de 2008.

# INTRODUCCIÓN

Estudiar la rebeldía, el disenso estudiantil parte de mi indignación ante toda práctica escolar (empezando por los errores propios) que al negarse a entablar un auténtico diálogo con los alumnos, no sólo los niega como sujetos de su propia educación, sino que obstaculiza seriamente el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que éste sólo tiene lugar en el ejercicio comunicativo entre quien enseña y quien aprende, generando un proceso que educa a ambos.

Cada adolescente que deja la escuela o es excluido de ella sin haber acrecentado su cultura, sin haber aumentado su deseo de aprender, sin haberse formado un juicio crítico, sin haberse hecho de mayores recursos para sacar el mejor provecho de sus condiciones de vida, es la más clara denuncia del fracaso educativo de la sociedad y de la escuela.

Porque creo en la escuela como un medio privilegiado para que la sociedad y el Estado cumplan su función educativa, el propósito que guía la presente investigación es contribuir al análisis crítico de la escuela secundaria, en el campo específico de las normas escolares. Desde la perspectiva de los estudiantes elaboré una interpretación de ciertos conflictos en la vida cotidiana escolar, con la intención de ir más allá de la trasgresión y generar una relectura de lo que ahí se revela de la relación entre alumnos y docentes, alumnos y alumnos, alumnos y personal de apoyo. Interacciones que están mediadas por el conjunto de normas que regulan la vida en el espacio escolar.

La disciplina escolar la entendemos como ese deber ser con minúscula, que permite el alcance del Deber Ser mayor que la sociedad ha encomendado a la escuela: ser un espacio eficaz (por su carácter sistemático) en la consecución del proyecto pedagógico del sistema educativo nacional. A la acción educativa le subyace un proyecto de nación que precisa del ciudadano culto, libre, virtuoso, que por muchos medios la sociedad busca formar, y sin lugar a dudas, la escuela sigue siendo un medio privilegiado para ello. Desde esta perspectiva entendemos que la escuela no está para disciplinar, sino que disciplina (a todos los que en ella confluyen, no sólo a los alumnos) para educar, para garantizar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos didácticos, y finalmente, para aprender a vivir en sociedad mirando en todo el provecho propio y el bien común.

Construí mi problema de investigación desde una posición libertaria, crítica y democrática. Libertaria, porque creo que la escuela educa para la libertad, para saber elegir lo mejor, o no educa. Crítica, porque he elaborado un análisis escindido de la acción educativa en la que soy partícipe. Democrática, porque al considerar la igualdad de participación de todos los actores en el espacio escolar, tan válida e importante es la palabra de los docentes, como la de los alumnos y el personal de apoyo.

El problema fundamental que abordo es la recuperación del carácter hermenéutico de la Pedagogía y de los procesos educativos en el campo de las normas escolares. Tema que desde mi punto de vista, cobra especial relevancia en la escuela secundaria por que los adolescentes que a ella asisten, están en incesante búsqueda de mayores espacios de autonomía e independencia. Consideré que la falta de diálogo ante el disenso que los alumnos de secundaria expresan eventualmente respecto a las normas escolares o la manera en que éstas son aplicadas, dificulta la convivencia en el espacio escolar y obstaculiza el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Al educar interpretamos al otro y desde ahí actuamos, dicha interpretación puede estar cerrada al otro y su mundo ante quien construimos un monólogo, o bien podemos abrirnos al otro y su mundo y entablar un diálogo con él: la presente tesis es de suyo, un ejercicio de apertura.

En nuestro estudio, el conflicto es valorado en su potencial revelador de la relación que se establece entre el deber ser (objetivado en normas específicas que son portadoras de una concepción de la escuela y los adolescentes en ella) y los comportamientos desafiantes que los estudiantes expresan (comportamientos igualmente portadores de una concepción que los alumnos han construido de la escuela y de sí mismos en ella, desde su propia historia escolar en el contexto cultural en el que han crecido), tomando distancia y resignificando las concepciones que ordenan la vida escolar.

La Pedagogía, como disciplina y como sistema de reflexión sobre los procesos educativos impulsó nuestro proyecto de investigación, de manera que no quedara limitado a una descripción detallada de acontecimientos. La nuestra, es la preocupación por la formación del ser humano, por la educación de los adolescentes que asisten a nuestras aulas, de ahí que nuestro estudio concluye con una serie de orientaciones pedagógicas y didácticas a partir de las experiencias analizadas.

La tesis que sostenemos en la presente investigación, desde la recuperación del carácter hermenéutico de la Pedagogía, es la presentación del disenso estudiantil como una estrategia utilizada ante el conflicto escolar, mediante la cual, los alumnos de secundaria pueden construir interpretaciones y aplicaciones alternas respecto al conjunto de normas que ordenan la vida cotidiana escolar. Disenso situado permanentemente entre el diálogo y la ruptura, en su interpretación reside una posibilidad de transformación de las prácticas educativas que al generar procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje, hacen su aporte en la consecución del fin último de toda propuesta pedagógica utópica: la formación del ser humano libre, justo, feliz, virtuoso, que busca en todo el bienestar personal, colectivo y de la casa común de la humanidad, la Tierra.

En el desarrollo de la presente tesis, explicitamos las características de lo que consideramos el inevitable conflicto escolar, analizamos el entramado de significaciones que se construyen en la relación estudiantes – escuela, estudiamos la naturaleza de las normas que ordenan la vida escolar y su relevancia para la consecución de los fines educativos, damos cuenta de algunas de las características psicosociales de los adolescentes y su compleja relación respecto al deber ser escolar, realizamos un ejercicio interpretativo de algunas situaciones de conflicto surgidas en la vida cotidiana escolar para mostrar su potencial educativo más allá de la trasgresión. Todo lo anterior enmarcado en las características específicas de una institución escolar y de unos adolescentes en la orilla oriente de la Ciudad de México.

La presente tesis está estructurada en siete capítulos que presento a continuación:

1. Nuestro problema de investigación.
2. Enfoque epistemológico y metodológico.
3. La centralidad de los adolescentes en el discurso del sistema educativo mexicano: breve historia de esta buena intención.
4. El mundo adolescente que se nos revela en el conflicto escolar.
5. Una escuela en la orilla.
6. Trabajo de campo.
7. Volver a sí mismo como otro... las consecuencias pedagógicas.

**En el capítulo 1. Nuestro problema de investigación,** doy cuenta del camino recorrido hasta lograr delimitar nuestro objeto de estudio, evidenciando su relevancia con algunos datos sobre la situación de los adolescentes en nuestro país. Hago una primera valoración de la importancia que tiene la escuela en la educación de las jóvenes generaciones y el papel que juegan en ella las normas morales, éticas, jurídicas como medios que garantizan el proceso de enseñanza aprendizaje y preparan para la vida en sociedad. Respondo a la pregunta por la Pedagogía y mi objeto de estudio. Presento el estado que guarda la investigación educativa (en nuestro país y en el contexto internacional) centrada en la experiencia escolar de los estudiantes.

**En el capítulo 2. Enfoque epistemológico y metodológico,** explico que para acceder a los significados que los estudiantes construyen en el espacio escolar, se precisa una aproximación a los espacios donde ellos pronuncian la escuela a partir de la vida cotidiana. Fue en ese nombrar la escuela, donde encontramos las categorías que nos permitieron reconstruir la trama significativa que da sentido a sus acciones y comportamientos. Los fundamentos de este ejercicio los encontramos en la teoría hermenéutica, en donde se considera que la interpretación es una herramienta de carácter conceptual, provista de una fuerza de penetración que permite derrumbar las resistencias desplegadas en los escenarios de investigación. En el enfoque etnográfico de investigación (caracterizado por atender a la dimensión cultural en la producción de textos que incluyen descripciones contextualizadas e interpretativas de ciertas áreas de la vida social que permiten el avance en el diálogo teórico) encontramos elementos metodológicos valiosos para indagar cuestiones como la vida cotidiana y la cultura de los grupos sociales, mediante el análisis crítico de acontecimientos rutinarios y no problematizados.

**En el capítulo 3. La centralidad de los adolescentes en el discurso pedagógico de la escuela secundaria: breve historia de esta buena intención,** planteo un panorama general del devenir histórico de la escuela secundaria en nuestro país, concebida como una institución dirigida especialmente a la formación de los adolescentes. Debido al carácter confesional de la escuela en la que desarrollamos nuestra investigación, a muy grandes rasgos presento el papel de la escuela católica en la educación nacional. Todo ello para entender lo que se espera de los alumnos en la escuela secundaria, configurando un conjunto de normas, ante la cual los

alumnos construyen relaciones complejas de aceptación, adaptación, diferenciación o abierta contradicción.

**En el capítulo 4. El mundo adolescente que se nos revela en el conflicto escolar,** llamamos la atención del concepto “cultura adolescente”, que ha comenzado a circular en el discurso de las autoridades educativas de nuestro país y que también está presente en la última reforma de la escuela secundaria. Elaboramos una serie de conjeturas sobre lo que significa ser adolescente en nuestra sociedad y finalmente, planteamos el conflicto como potencial revelador de los intereses, expectativas, intenciones, significados que los adolescentes construyen en su experiencia escolar.

**En el capítulo 5. Una escuela en la orilla,** describo el contexto cultural e histórico en el que se sitúa la institución<sup>1</sup> donde desarrollamos nuestra investigación. Explicito las concepciones más importantes de la escuela respecto al proceso educativo y a las normas escolares.

**En el capítulo 6. Trabajo de campo,** presento una selección de las situaciones que se configuraron como escenarios en donde los alumnos desafiaban las normas escolares dando pie a conflictos que tensaban la relación entre alumnos - docentes, alumnos – alumnos, alumnos – personal de apoyo. Ahí constato la construcción del saber moral práctico entendido como una apertura de la experiencia de significación de las normas escolares, donde los alumnos asumen opciones que en algunos casos pueden convertirse en ejercicios prácticos de autonomía e independencia.

**En el capítulo 7. Volver así mismo como otro... las consecuencias pedagógicas,** afirmo que la reflexión pedagógica no puede quedarse en la descripción detallada de la realidad a la que nos hemos acercado. La Pedagogía, nos ayuda a comprender las problemáticas del proceso educativo, pero nos enseña a ver por encima de ellas y nos permite dibujar escenarios en los que el proceso educativo apunta a la transformación personal, colectiva e institucional. De esta manera, concluimos con una breve disertación sobre las consecuencias pedagógicas a partir de la interpretación que elaboramos del disenso estudiantil.

---

<sup>1</sup> En respeto al compromiso de confidencialidad que establecí con los docentes y alumnos al iniciar mi trabajo de campo, cambio todos los nombres propios.

## CAPÍTULO 1. La construcción de nuestro problema de investigación.

*“Es preciso enviar a los mejores maestros a las últimas escuelas... pero no basta enviar maestros: es preciso enviar también investigadores del alma campesina, hombres que vayan no sólo a enseñar sino a aprender”*  
(Antonio Machado)

Enviar a los mejores maestros a las últimas escuelas, las que están situadas en el margen, en la frontera (como veremos más adelante, en la descripción del contexto situacional en el que se desarrolla nuestra investigación, dicha frontera es geográfica y social), ahí donde la dignidad<sup>2</sup> de los adolescentes está doblemente negada por ser jóvenes y por ser pobres. Marginados vecinos de la opulencia, en una ciudad que dibuja con precisión la terrible desigualdad que impera en un país donde muy pocos lo tienen todo y muchos, apenas tienen lo indispensable para sobrevivir.

Afirmamos lo “terrible” de la desigualdad que padece nuestro país, a partir de los siguientes datos: La distribución de la riqueza en México, es una de las más desiguales en América Latina, ya que el 10% de la población más rica del país detenta el 42% del ingreso, en tanto que el 10% más pobre obtiene tan sólo el 1.3%; se considera que alrededor del 40% de la población vive en situación de pobreza o pobreza extrema (en Brasil esta cifra es de 26.5 por ciento; en Argentina de 34 por ciento y en Colombia de 36 por ciento); un 16% de la población sobrevive con un dólar al día; México eroga anualmente cerca de 60 mil millones de dólares para el pago de la deuda externa pública y privada, monto que representa casi la mitad del presupuesto público ejercido por el gobierno en el año 2002<sup>3</sup>.

Cuando traducimos esta desigual distribución de la riqueza al sector educativo, el panorama no es nada alentador. José Blanco<sup>4</sup> analiza algunos datos del INEGI (Instituto Nacional de

---

<sup>2</sup> Dignidad que entiendo como la valoración que se hace de la persona humana como un fin en sí misma; por lo tanto, siempre que se le considera como un objeto, como un medio o se impide el desarrollo de su potencial se está atentando contra su dignidad.

<sup>3</sup> En [<http://www.jornada.unam.mx/2002/04/21/021n1eco.php?origen=economia.html> Consultado por Francisco Javier Conde González, 1 de abril de 2008]

<sup>4</sup> BLANCO, JOSÉ. “Educación, miseria y desigualdad”. En [<http://www.jornada.unam.mx/2007/02/13/index>. Consultado por Francisco Javier Conde González, 4 de diciembre de 2007]

Estadística Geografía e Informática) que dan cuenta de la magnitud del problema. Reproducimos la cita textual:

*“De acuerdo con datos del INEGI, se observa que en 2004 el 10 por ciento de las personas más pobres de la PEA (Población Económicamente Activa) el decil I, no pueden terminar la instrucción primaria. En el otro extremo, las personas ubicadas en el decil X, cuentan con algo más de 13 años de escolaridad promedio: 2.4 veces más que el decil I. La relación no pareciera tan impresionante. Con todo, es de anotarse que 70 por ciento de la PEA (hasta el decil VII) no cuenta con secundaria completa. México es una nación con alta desigualdad, también en la escolaridad, al tiempo que es un país de muy baja escolaridad promedio nacional (9.03 años promedio de la PEA)... En 2005, el segmento de población con estudios superiores había aumentado notablemente, pero sólo había llegado a 13 por ciento de la población. En efecto, se trata de otro ángulo de la desigualdad. Es claro que vivimos una exclusión que no sólo depende del propio sistema educativo ¿Puede la República sostenerse políticamente sobre esas resbaladizas bases?; o más allá, ¿podemos llamar República a estos mundos sociales tan distantes que habitan el mismo territorio? ¿Puede esta extraña República empujar y sostener un proceso de desarrollo? No, no puede. Todos los casos recientes de desarrollo exitoso de mediados del siglo pasado, a la fecha, son casos exitosos de alta educación, resuelta en una o dos generaciones.”*

Hablar de los jóvenes en relación con la escuela en un país tan desigual como el nuestro, requiere poner en contexto algunos datos que revelan en algo la situación de la adolescencia y la juventud en México<sup>5</sup>. De manera general y estadística, por juventud hacemos referencia al grupo de edad comprendido entre los 15 y 29 años tal como lo establece el XII Censo General de Población y Vivienda<sup>6</sup> donde reporta 27,221,012 habitantes en este rango de edad en todo el país, mientras que para la Ciudad de México se reportan 2,471,353 habitantes en este mismo rango, por lo cual, si consideramos que la población total de México en el año 2006 era de 104 millones y la de la Ciudad de México en 8.8 millones de habitantes<sup>7</sup>, la población joven en el país y en la ciudad es de cerca del 30% del total. Para el año 2004, el CONAPO (Consejo Nacional de Población)<sup>8</sup> estimaba que 37 % de los niños y adolescentes en edad escolar (6 a 14 años) y el 27 % de jóvenes (15 a 24 años) vivían en municipios con bajo o muy bajo índice de desarrollo social, por lo cual, podemos afirmar que en promedio uno de cada tres jóvenes

---

<sup>5</sup> Por el momento, circunscribimos nuestra información a datos estadísticos que se complementarán con la discusión que abordaremos en el capítulo cuatro, en una aproximación a lo que significan la adolescencia y la adultez en la sociedad actual.

<sup>6</sup> INEGI, 2005, México.

<sup>7</sup> “Situación demográfica de México, 2006”. En: [www.conapo.gob.mx Consultado por Francisco Javier Conde González, 11 de enero de 2008]

<sup>8</sup> CONAPO, Carpeta Informativa, Día Mundial de la Población, 2004, México.

mexicanos vive en situación de pobreza, enfrentados a la carencia de condiciones sociales adecuadas para el bienestar de sus familias, afectados en sus patrones de socialización y limitados en las condiciones para que desarrollen sus capacidades. De acuerdo a las dimensiones de la marginación señaladas por el CONAPO (Índices de marginación urbana, 2000, México) podemos afirmar que son jóvenes sin derechohabiencia a los servicios de salud, que no asisten a la escuela o no han cursado ningún nivel post-primario, habitantes de viviendas sin la infraestructura adecuada o con algún nivel de hacinamiento, con trabajos remunerados por debajo de los dos salarios mínimos, o mujeres entre los 12 y los 17 años de edad que han tenido al menos un hijo nacido vivo. Ahora bien, ¿qué sucede en la escuela con estos jóvenes que provienen de familias en situaciones de pobreza? Por el momento, sólo una cita textual de un documento del Instituto Nacional de Evaluación Educativa: “los alumnos de bajo rendimiento [en la escuela secundaria] provienen en su mayoría de hogares y medios que no pueden ofrecerles condiciones y apoyos necesarios para el aprendizaje; al mismo tiempo, estos alumnos suelen ser atendidos con mayores deficiencias por el sistema educativo. Así, en lugar de que la escuela ayude a compensar las desigualdades sociales, contribuye a reforzarlas”<sup>9</sup>. Así pues, afirmamos que la dignidad de los jóvenes pobres está doblemente negada, debido a las limitaciones que encuentran para la participación social por su minoría de edad (paradójicamente algunas voces piden la disminución de la edad penal) a las que se suman la limitaciones ya descritas por su condición de pobreza.

Para educar a estos adolescentes y jóvenes no basta que seamos buenos maestros, aunque seamos los mejores, sino que hacen falta investigadores del “alma adolescente”, hombres y mujeres que con su mirada ávida y su oído atento, estemos dispuestos no sólo a enseñar, sino también a aprender, porque desde nuestro punto de vista, el proceso educativo al construirse en relación con otro, provoca inevitablemente cambios en aquellos que nos hacemos partícipes de él. El panorama que hemos planteado en la breve aproximación a la situación de los adolescentes y jóvenes en nuestro país, es una primera llamada de atención a la forma en que educamos, ya que muchos de nuestros alumnos<sup>10</sup> están viviendo en un entorno social adverso

---

<sup>9</sup> Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Reformar la Secundaria*. En Revista: Desafíos educativos, No.3, Octubre de 2005, México.

<sup>10</sup> En el texto haremos uso indistinto de los términos “alumnos” y “estudiantes”. A pesar del uso peyorativo que a veces se da a la palabra “alumno”, al indicar su carácter pasivo y subordinado al “maestro”, considero que en nuestro país es el término que más se utiliza (sobre todo en la educación básica) para hacer referencia a los escolares. Además, el reglamento escolar de la institución en la cual se desarrolla la

en el que la escuela puede constituirse en el único espacio de oportunidad de desarrollo y aprendizaje para muchos de ellos.

Ciertamente la escuela y los docentes contamos con la legitimación social que permite a aquella ser reconocida como centro del saber y a nosotros como agentes pedagógicos legítimos para realizar la transmisión de dicho saber. No obstante, también es verdad que ambos nos construimos en el día a día, la primera en el conjunto de interacciones que se configuran en su interior y los segundos vamos aprendiendo a ser educadores en el encuentro cotidiano con los estudiantes, los compañeros docentes, los padres de familia y el personal de apoyo; en un conjunto de interacciones que por ser escuela están mediadas por los contenidos de aprendizaje, es decir, el cúmulo de saberes y prácticas socialmente valiosos que la escuela tiene el encargo social de transmitir. Es en el afán de responder a las preguntas surgidas ahí, en nuestra experiencia cotidiana<sup>11</sup>, donde abrimos o cerramos las posibilidades de convertirnos en investigadores de nuestra acción educativa (en un ejercicio reflexivo que nos exige tomar distancia de nuestra propia acción educativa para mejor pensarla, porque lo rutinario o cotidiano definido como campo no problemático se vuelve imperceptible).

La Escuela Secundaria (junto con la Primaria, si consideramos que la preadolescencia, dependiendo del género y el ritmo de desarrollo inicia hacia los diez u once años de edad, abarca desde el quinto y sexto grado de primaria) es la institución del Estado Mexicano mediante la cual, cumple con su función de impartir una educación básica a la población adolescente del país. A través de ella pretende adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; contribuir al desarrollo del individuo y la transformación social, adquirir conocimientos y desarrollar actitudes de solidaridad social<sup>12</sup>. Al mismo tiempo, la escuela secundaria se configura como un espacio de primer orden en el proceso de socialización de los adolescentes y espacio de vida juvenil, si tomamos en cuenta las horas diarias que en ella permanecen (en

---

investigación, hace referencia a los “alumnos”. De ahí mi intención de mantener el término aún cuando no comparto su uso despectivo.

<sup>11</sup> Entiendo lo cotidiano desde la concepción de Heller quien afirma que “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”. Parfraseando, podríamos decir que la vida cotidiana escolar es el conjunto de actividades mediante las cuales docentes y alumnos desarrollan su función en la escuela, se mantienen día tras día como docentes y como alumnos, en el ejercicio primordial de transmisión y apropiación de un contenido cultural previamente establecido. Es en este continuo ejercicio donde unos y otros hacen posible la reproducción de la institución escolar. HELLER, *Sociología de la vida cotidiana*, p.37

<sup>12</sup> Véanse los artículos 2º y 7º de la Ley General de Educación, en el Diario Oficial de la Federación, 2006, México.

nuestro país, un estudiante de primaria pasa en promedio, cinco horas diarias en la escuela, mientras que un estudiante de secundaria seis o siete; si a esto sumamos las dos o tres horas que por la tarde tiene que dedicar a realizar las tareas escolares, es más que evidente el tiempo que los adolescentes estudiantes dedican a lo escolar )<sup>13</sup>, las actividades que ahí desarrollan y la red de relaciones con pares y adultos que en ella configuran.

El proyecto educativo escolar vive del debate respecto a su situación presente y lo que puede llegar a ser, y así ha sucedido también con la escuela secundaria en nuestro país. De origen está marcada por el debate respecto a su estructura curricular y organizativa, la discusión respecto a sus propósitos y sus respuestas a las necesidades de los adolescentes en nuestro país. La presente investigación se inserta en el debate que a partir del año 2000, retomó un nuevo vigor en el reiterado interés de académicos y autoridades educativas, por reflexionar en torno a los problemas de este nivel escolar, en el marco de la última reforma a sus planes y programas de estudio, impulsada por el Gobierno Federal en el año de 2004. Entre los problemas detectados se mencionan<sup>14</sup>: una cobertura por debajo del cien por ciento que supone su obligatoriedad, eficiencia terminal en torno al 70%, bajos niveles de competencia de sus egresados, tensión entre su carácter preparatorio y terminal, sobrecarga de horarios, pulverización de contenidos (hay contenidos que se podrían vincular en dos o tres materias y sin embargo permanecen separados en el diseño curricular) e irrelevancia de los mismos (más que saberes irrelevantes en sí mismos, considero que son contenidos curriculares que abordamos sin ninguna conexión con la vida diaria de los alumnos, impidiendo una vinculación entre el conocimiento científico y los significados subjetivos que crean los estudiantes en su experiencia cotidiana fuera de la escuela, de ahí que difícilmente encuentren sentido alguno a su aprendizaje), grupos de clase bastante numerosos que dificultan la implementación de nuevas estrategias didácticas, etc.

---

<sup>13</sup> En nuestro país hay escuelas primarias y secundarias llamadas de “turno completo”, en las que los alumnos entran a las siete u ocho de la mañana, hacia el medio día se les proporciona una comida y continúan con actividades artísticas y deportivas hasta las cuatro o cinco de la tarde.

<sup>14</sup> Podemos estar de acuerdo o no con las problemáticas que se enumeran enseguida, sin embargo, son algunas de las mencionadas por algunos expertos en el estudio de este nivel educativo. Entre otras fuentes, véase: **Instituto Nacional de Evaluación Educativa**, *La Calidad de la Educación Básica en México*; **SANTOS**, *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*; **SANDOVAL**, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*; **QUIROZ**, *Los cambios de 1993 en los planes de estudio de la educación secundaria*.

Sin ignorar el carácter global de las problemáticas señaladas, la presente investigación se sitúa en la compleja relación que se establece entre los alumnos y la escuela y aborda uno de sus problemas específicos: la falta de diálogo ante el disenso que los estudiantes expresan eventualmente respecto al deber ser escolar, dificulta la convivencia en el espacio escolar, afecta el desarrollo de las actividades de aprendizaje y puede generar una cierta ruptura entre los saberes y prácticas socialmente valiosos que la escuela secundaria transmite y la resignificación que los alumnos hacen de los mismos.

Entendemos el deber ser escolar<sup>15</sup> como el conjunto de normas explícitas que regulan la convivencia en la escuela y posibilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Este conjunto de normas existen como guías potenciales del comportamiento de todos quienes confluyen en el espacio escolar y son el patrón desde el cual se juzga el comportamiento de cada uno de ellos. Los alumnos (como los demás miembros de la comunidad educativa) toman una postura ante este conjunto de normas y la aplicación que se hace de ellas en la vida cotidiana escolar, a veces asumiéndolas, a veces apartándose de ellas o de la manera en que son interpretadas y aplicadas.

Este deber ser escolar centrado en las normas no es un fin en sí mismo, su importancia radica en que posibilita a la escuela para cumplir con el Deber Ser mayor (así con mayúscula para que se entienda que este es el fin más importante), con los fines institucionales que la sociedad le ha encomendado: la transmisión de la herencia cultural a las jóvenes generaciones mediante el desarrollo de un plan curricular en el que confluyen contenidos filosóficos, científicos, tecnológicos y artísticos, de los cuales, los estudiantes debieran hacer una apropiación festiva (todo aprendizaje conlleva ciertamente una dosis de esfuerzo, pero sobre todo un placer por saber más, por ser mejor) al enriquecer su acervo cultural y al hacer posible una mejor utilización de los recursos materiales y culturales que están a su alcance .

La valía de la escuela radica (en un Estado democrático como el que en nuestro país estamos empeñados en construir) en que sin importar diferencias de clase social, de religión, de sexo, etc. otorga a todos los estudiantes por igual (igualdad educativa que difícilmente es aprovechada en un país con las graves diferencias económicas ya descritas), la oportunidad de

---

<sup>15</sup> Esta perspectiva teórica del deber ser escolar, está basado en la reflexión de Velázquez en su obra *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, que desarrollaremos con mayor profundidad en el capítulo cuatro.

apropiarse de un conjunto de saberes y de prácticas que les permitan resignificar el entorno social en el que están creciendo. Esta cultura amplía los espacios de libertad de las personas y abona el terreno para la crítica, para el disenso, para el actuar responsable, para la lucha solidaria para mejorar las condiciones de vida para todos (especialmente de aquellos cuya dignidad está más amenazada) y para aprender a convivir armónicamente con el medio ambiente. La escuela está ahí para procurar el provecho y la felicidad de las jóvenes generaciones, sólo así contribuirá al desarrollo y el bienestar de la nación.

Una escuela que trabaja didácticamente, ayuda a que todos sus estudiantes se apropien de la mayor cantidad de contenidos (sin jamás limitarlos a la información) de la manera más eficaz y en el menor tiempo posible. Pero esto sólo es posible en un ambiente que permita a todos quienes confluyen en el espacio escolar, aprovechar al máximo el tiempo que transcurren ahí, para ello y para aprender a vivir en sociedad se establecen los criterios de urbanidad y las normas de comportamiento, morales, éticas y jurídicas que son un medio fundamental para la formación de los ciudadanos (cuando son asumidas conscientemente, es decir, comprendiendo el origen, la articulación, las limitaciones y las funciones de cada una de ellas). El problema radica en que hay quienes consideran que la escuela está ahí para disciplinar, y consideran que este es su principal cometido. Como lo veremos a lo largo de nuestro estudio, en la escuela secundaria el tema disciplinario cobra especial relevancia, por algunas características de los adolescentes (tales como el pensamiento abstracto, la capacidad de elaborar juicios de valor muchas veces tomando distancia de los criterios que rigen el actuar de los adultos) que a ella asisten y por los eventuales procedimientos erráticos<sup>16</sup> mediante los cuales, los educadores regulamos su proceder. Dejarse obsesionar por la disciplina como un fin en sí misma obnubila a la escuela en su tarea más importante: ser un espacio eficaz de enseñanza y aprendizaje.

La presente investigación contribuye al análisis crítico de la Escuela Secundaria (en el campo específico del deber ser como medio que permite el alcance de los fines educativos) recuperando la perspectiva de los alumnos, en un esfuerzo interpretativo que nos permita ampliar nuestra comprensión de una de las situaciones que ocasionalmente tenemos que encarar los educadores en nuestra labor docente: el desacuerdo de algunos estudiantes, ante las

---

<sup>16</sup> Procedimientos erráticos en la medida en que consideran a la norma como un fin en sí misma y limitan toda posibilidad de diálogo con los alumnos, ejerciendo así de manera permanente una disciplina heterónoma (aquella que es impuesta desde fuera) y obstaculizando el desarrollo de una actuar autónomo y responsable (que sólo puede surgir cuando se asume la norma por el valor mayor que permite alcanzar).

normas (o la interpretación y aplicación que se hace de ellas) que regulan su comportamiento en el espacio escolar y garantizan el desarrollo y la apropiación de los contenidos de aprendizaje. Desde una posición libertaria (porque considero que si la escuela no abre espacios para optar, no está educando en la libertad), crítica (en el sentido que la reflexión pedagógica debe iniciar por el análisis escindido de la propia acción educativa) y democrática (porque cuando consideramos la igualdad de oportunidades en el acceso y la participación de todos los actores que confluyen en el espacio escolar, la institución cobra otro sentido) nuestra indagación busca ir más allá de la transgresión, para desentrañar lo que ahí se revela de la relación entre alumnos y docentes, alumnos y alumnos, alumnos y personal de apoyo, revelando algo de la manera particular en que los alumnos interpretan, comprenden y actúan ante el conjunto de normas que conforman el deber ser escolar. Todo lo anterior para mejor comprender la naturaleza de las problemáticas que surgen en este campo de la vida escolar (el deber ser con minúscula, que hace posible y el Deber Ser mayor que la escuela busca cumplir) y reflexionar en torno a sus implicaciones pedagógicas.

En el presente apartado daremos cuenta del proceso de construcción de nuestro objeto de estudio, ya que el enfoque interpretativo que guía nuestra indagación así lo exige, es conveniente que el investigador dé cuenta del lugar desde el cual mira el “objeto” de estudio y la manera en que llegó ahí. Al hacer manifiesto el lugar que ocupó en la investigación, vuelvo inteligibles la perspectiva, las expectativas y las incertidumbres que de una u otra manera determinaron la configuración final de mi problema de investigación.

### ***1.1 Mi punto de partida.***

Al comenzar mis estudios de posgrado presenté un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio estaba centrado en la propuesta curricular de la escuela secundaria en la que me desempeñé como docente y en la que finalmente desarrollé la presente investigación. Pretendí, sin lograrlo a cabalidad (pero ya no como proyecto de investigación), generar un proceso colectivo de exploración de la propuesta curricular de dicha secundaria, para identificar las contradicciones conceptuales y metodológicas de nuestra práctica educativa, determinar los contenidos y procedimientos metodológicos coherentes con el discurso

progresista del proyecto educativo de la institución, dinamizar la concreción de una propuesta curricular centrada en las demandas (educativas, sanitarias, de seguridad, alimentarias, etc.) de la comunidad en la que se ubica la escuela.

No obstante, con el paso del tiempo y bajo la influencia de los primeros seminarios en los que participé y la lectura de algunos autores, como Etelvina Sandoval<sup>17</sup> y Annete Irene Santos<sup>18</sup> que analizan el devenir histórico de la escuela secundaria en nuestro país, comprendí que las últimas reformas<sup>19</sup> a la escuela secundaria en nuestro país han estado orientadas bajo esta misma lógica, reestructurar sucesivamente los planes y programas de estudio, cuyo impacto ha sido limitado en el sentido de que la estructura organizativa de la escuela secundaria permanece intocada (horarios, reglamentos, espacios de participación, etc.) y más bien, sigue enclavada en concepciones y prácticas que perviven a las sucesivas reformas, porque como afirma Quiroz<sup>20</sup> “los planes y programas son sólo algunos de los determinantes que confluyen con otros elementos para configurar las prácticas diarias de alumnos y maestros”.

Me interrogué sobre la pertinencia de mi temática en el contexto de la Reforma Integral a la Educación Secundaria que en esos años impulsaba el Gobierno Federal y desde mi experiencia como educador en la escuela secundaria, comprendí que los programas son relativamente fáciles de replantear (cuando hay claridad y un relativo acuerdo social respecto al contenido de la enseñanza y el aprendizaje), pero es en el aula, en la vida cotidiana, donde se posibilita o se cancela la transformación de nuestras prácticas educativas y la puesta en práctica de cualquier reforma que se pretenda impulsar.

Así pues, uno de los pasos más importantes para transformar nuestras prácticas educativas es la “reforma” (se ha insistido mucho en la reestructuración de planes y programas, pero desde mi punto de vista, se ha dejado de lado la crítica a nuestra manera de educar, con lo cual se dificulta la puesta en práctica de las reformas) de nuestro estar en la escuela secundaria como educadores, para lo cual, se precisa la formación docente, el mejoramiento de las

---

<sup>17</sup> *La trama de la escuela secundaria.*

<sup>18</sup> *La educación secundaria: perspectivas de su demanda.*

<sup>19</sup> Véase el análisis elaborado por QUIROZ, sobre las reformas de los planes y programas de la escuela secundaria en el año de 1974 y 1993. En el tercer capítulo daremos cuenta de la puesta en práctica de la última reforma, a partir del año de 2004.

<sup>20</sup> QUIROZ, *Opus cit.*, p.8

condiciones salariales, la revalorización social del trabajo educativo, el adecuado equipamiento físico de nuestras escuelas, una conciencia clara de la trascendencia de nuestra labor para el desarrollo de nosotros mismos, de nuestros alumnos y de nuestro país. Condiciones todas por las que los educadores debemos luchar, en primer lugar a través de la reflexión y análisis crítico de nuestra labor docente (la presente tesis pretende ser ya un aporte en esta línea), en segundo término abriendo espacios para la discusión social y el diálogo al interior de nuestras escuelas en torno a las problemáticas (económicas, filosóficas, didácticas, etc.) de la tarea educativa de nuestra sociedad, para así, generar las condiciones propicias para que nuestro sistema educativo cumpla con su cometido en el desarrollo integral de los individuos y en el progreso social. Esfuerzo necesario, sobre todo en tiempos de un gobierno que regatea permanentemente los recursos que destina a la educación y al desarrollo científico y tecnológico del país<sup>21</sup>.

Ahora bien, regresando a nuestro problema de investigación, considero que para situarnos de manera diferente en la escuela, es conveniente hacer un movimiento reflexivo de extrañamiento respecto a muchas situaciones de la vida cotidiana escolar, que por rutinarias y no problematizadas nos resultan imperceptibles, es decir, mirarnos y mirar desde otro lugar a los alumnos que transitan por nuestras aulas, para entablar un verdadero diálogo con ellos.

---

<sup>21</sup> En el estudio que diversos autores hacen sobre las políticas educativas del sexenio de Vicente Fox se afirma que “los recursos destinados a las instituciones de educación pública han dejado de otorgarse como responsabilidad y obligación social del Estado y a partir de las demandas y necesidades que enfrentan las instituciones escolares. Los principios que actualmente rigen para dotarlas de presupuestos y recursos, han dado paso a la instauración de criterios y mecanismos diferenciados, selectivos y excluyentes, propiciándose, a través de la política educativa gubernamental la segmentación y desigualdad entre los propios espacios escolares de carácter público”. NAVARRO, *La mala educación en tiempos de la derecha*, p.9

Respecto a la disminución de los recursos destinados al sector educativo, damos dos datos. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), tan sólo en el nivel superior el sistema educativo nacional enfrenta una importante disminución de los recursos, ya que el gasto en enseñanza superior por alumno se redujo de 36 mil 940 pesos en 2000 a poco más de 33 mil pesos para 2006, lo que representa un retroceso frente a una demanda creciente de espacios educativos. También ha señalado que resulta inaceptable tolerar condiciones de desigualdad que permiten que 10 estados del país mantengan una cobertura menor a 20 por ciento en educación superior, en tanto que la capital del país alcanza 46 por ciento, lo que genera graves condiciones de desigualdad. En: [POY, LAURA “*Solicitará ANUIES incrementar el presupuesto al sector en 2007*”. <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/24/index.php> Consultado por Francisco Javier Conde González, 11 de enero de 2008]. Finalmente, mencionar que en nuestro país, el gasto gubernamental en educación está creciendo muy lentamente, a grandes rasgos, la evolución de dicho gasto como porcentaje del PIB (Producto Interno Bruto) es la siguiente: en 1994 representaba el 4.6%, en el año 2000 disminuyó a 4.2%, en el 2004 representó el 4.6% [En: [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org) Consultado por Francisco Javier Conde González, 20 de noviembre de 2007].

## ***1.2 La experiencia escolar de los adolescentes y mis motivaciones.***

Sin embargo ¿Por dónde comenzar? ¿Cómo impulsar esa diferente forma de estar en la escuela? Si entendemos la educación como parte del proceso de transmisión y apropiación de la cultura, en la escuela dicho proceso tiene lugar en el encuentro entre docentes y alumnos, principal pero no exclusivamente, porque también son partícipes los padres de familia y el personal de apoyo, siendo la selección cultural a transmitir el contenido de dicha relación, con el fin último de transformarse a sí mismos y al entorno social en el que están creciendo.

Ahora bien, desde el punto de vista de la enseñanza, una de las condiciones para que tal encuentro sea posible, reside en que los docentes nos mantengamos emotiva y reflexivamente en actitud de apertura ante los alumnos que están en nuestras aulas, quienes en su actuar diverso, cuestionador y a veces desafiante, pueden proporcionarnos un eficaz anticorrosivo de la creatividad y capacidad de transformación de nuestras prácticas educativas. De esta manera, mi foco de atención poco a poco se fue centrando en la experiencia escolar de los alumnos, pero aún faltaba mucho para poder delimitar mi objeto de estudio.

Al tratar de ubicar mis motivaciones de fondo para centrarme en la experiencia escolar de los alumnos de secundaria, hice consciente el camino recorrido junto a ellos, con sus aciertos y errores, las muchas satisfacciones pero también los dolores de cabeza, descubrí que a ellos debo mucho de mi aprendizaje como educador. También hice recuento del trabajo junto a mis compañeros educadores y la dificultad vivida en una escuela que se empeña en educar en una forma participativa, democrática, pero con los retos pragmáticos de siempre ¿Cómo hacer con los jóvenes que manifiestan poco interés por el aprendizaje escolar? ¿Cómo ayudarles realmente en su proceso de crecimiento personal? ¿Cómo conciliar nuestros esfuerzos educativos desde una perspectiva de la formación integral de nuestros alumnos, con las

evaluaciones “intelectualistas”<sup>22</sup> (en su pretensión de medir el aprendizaje escolar, circunscribiéndolo a pruebas escritas de carácter cuantitativo) que están de moda para elevar la calidad del sistema educativo?<sup>23</sup> muchas de nuestras pláticas versaban sobre nuestros alumnos y los interrogantes que planteaban a nuestro trabajo docente. Identifiqué así mi intención de contribuir a la deconstrucción de los discursos sociales en torno al adolescente que permanecen en la superficialidad de los estereotipos, creando una versión única de un grupo social plural, diverso y cambiante. Finalmente, la convicción de que a mayor comprensión de nuestros educandos, mejor articulación de los procesos educativos que respondan a sus necesidades e intereses.

### **1.3 De cómo se fue transformando mi objeto de estudio.**

Con la única certeza de que quería enfocar el objeto de estudio desde el punto de vista de la experiencia escolar de los alumnos, me pregunté ¿Qué es lo que quiero analizar de tal experiencia? ¿Cuáles son las situaciones problemáticas que enfrentan los alumnos en el espacio escolar? Comencé por identificar las situaciones conflictivas en la relación escuela – alumnos, encontrando las siguientes:

a) Los alumnos sin aparente interés en la escuela, que en algunos de sus comportamientos desafiaban la normatividad escolar, generando continuas confrontaciones con otros alumnos o

---

<sup>22</sup> A nivel internacional tenemos el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que en su última entrega, en diciembre de 2007, informó que en México, el 50 por ciento de los jóvenes estudiantes de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura, por lo que se concluye que están poco calificados para pasar a los estudios superiores y resolver problemas elementales; de esta manera, el “nivel educativo” de nuestro país se ubica a la zaga de los 30 países integrantes de la OCDE.

A nivel nacional, la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) más que cumplir con su cometido de motivar el desempeño académico, está comenzando a generar problemas, como la competencia desleal entre instituciones para publicitarse como escuelas de alto rendimiento, y más grave aún, puede provocar que en muchas instituciones de educación, la enseñanza se convierta en un entrenamiento para hacer exámenes de todo tipo.

<sup>23</sup> Identificar exámenes escritos con evaluación educativa, es empobrecer por completo esta parte de la planeación educativa. Glazman (*Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, p.91), afirma que la evaluación educativa es “una forma de ponderar sujetos, instituciones, programas y procesos educativos que se valoran en relación con distintos referentes: normas, modelos o propuestas”. Además, dicha evaluación siempre está inserta en contextos sociopolíticos y pedagógicos que deben determinar los procedimientos y valores que la rigen. Ante esto nos preguntamos ¿Cuáles de estos elementos son tomados en cuenta en las pruebas estandarizadas que hoy son presentadas como “evaluación educativa”?

maestros. Con todo, eran constantes y asiduos en su participación escolar, como si ellos esperaran otra cosa como si la escuela satisficiera otras expectativas, como si su “estar en la escuela” (física pero también subjetivamente) otorgara un sentido particular a su vida fuera de ella. En esta primera aproximación al problema de estudio, lo identifiqué de la siguiente manera: el conflicto que existe entre los propósitos que la escuela pretende alcanzar (y los medios que utiliza para ello) y los significados que los adolescentes otorgan a su experiencia escolar, dando sentido y estructurando su estar en ella, así como las negociaciones mediante las cuales se resuelve la tensión entre lo que la escuela ofrece y lo que los alumnos esperan de ella.

b) Después me pregunté sobre la naturaleza de los contenidos (saberes y prácticas socialmente valiosos) que guían y articulan todo el trabajo escolar, tratando de comprender la manera como entran en relación con los saberes y prácticas que los alumnos se van apropiando tanto en la escuela como en su entorno social. Desde la perspectiva teórica de Bourdieu<sup>24</sup>, comprendí que toda acción pedagógica es una violencia simbólica en el sentido de que impone ciertas significaciones como legítimas. Para Bourdieu<sup>25</sup> “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”; la arbitrariedad aquí es entendida en el sentido de la imposibilidad de deducir la selección de significados de ningún principio universal, sino que más bien, obedece a las condiciones sociales (en donde se dan relaciones de fuerza entre las clases sociales) de la que es producto.

En esta perspectiva teórica se considera que toda acción pedagógica implica un trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un “habitus” como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural<sup>26</sup>. El concepto de habitus, al formularse como esquemas de pensamiento, percepción, apreciación y acción que son inculcados por la acción pedagógica reconoce implícitamente que hay esquemas de pensamiento, percepción, apreciación y acción

---

<sup>24</sup> BOURDIEU, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

<sup>25</sup> *Ibidem.*, p.45

<sup>26</sup> *Ibid*, pp.74-76.

previos a toda acción pedagógica presente (considero que estos son los saberes y prácticas que los alumnos han construido a lo largo de su historia personal) y que por medio de ella se busca fortalecer o transformar.

Desde la perspectiva señalada, formulé un problema de investigación abordando lo que en un primer momento entendía como un conflicto<sup>27</sup> entre el arbitrario cultural que la escuela pretende imponer y los saberes y las prácticas valiosos para los alumnos de acuerdo a su entorno social. Sin embargo, en una lectura más atenta de la teoría de la reproducción entendí que los mismos autores advierten del peligro de “encerrarse en una alternativa empirista que conduce al sentido común y a muchos análisis semicultos a oscilar entre la condena de un sistema escolar considerado como el único responsable de todas las desigualdades que produce, y la denuncia de un sistema social considerado como el único responsable de las desigualdades legadas a un sistema escolar impecable por sí mismo”<sup>28</sup>. El camino de la condenación o la total justificación de la escuela (como producto y a la vez reproductora de la estructura de clases que le da origen) sólo nos conduciría o al pesimismo (al considerar a la escuela como garante de las desigualdades sociales) o bien al conformismo (la escuela nada puede aportar para la emancipación de los grupos dominados ante un sistema social opresor), que inmovilizan toda acción transformadora a nivel institucional y social.

En este punto de la construcción del marco teórico, me fue de gran utilidad la reflexión de Sara Paín<sup>29</sup>, quien considera que el proceso de aprendizaje, al inscribirse en la dinámica de la transmisión de la cultura tiene cuatro funciones interdependientes, a saber:

- 1) **La función conservadora**, ya que en la transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo particular, la instancia enseñanza-aprendizaje permite la vigencia histórica de dicha civilización.
- 2) **La función socializante**, porque transmite el conjunto de normas conductuales, morales, éticas y jurídicas que rigen la vida social y a las que los individuos debe ajustar su proceder para convertirse en sujetos sociales.

---

<sup>27</sup> Entendemos por conflicto la contradicción, oposición o lucha de principios, proposiciones o posturas, que a final de cuentas no es sino una lucha de poder.

<sup>28</sup> BOURDIEU, *Opus cit.*, p.230.

<sup>29</sup> PAÍN, *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, pp.9-10.

3) **La función represiva**, en el sentido de que la acción educativa está orientada a garantizar la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad, controla lo que se debe conocer, afirma Paín<sup>30</sup>, “con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto económico”. Según esta autora, tal represión es más sutil al producir una autocensura mediante la cual el sujeto se hace depositario de una normativa que asume como ideología propia.

4) **La función transformadora**, ya que al interior de los sistemas (también el educativo) se producen contradicciones y conflictos que asumidos como núcleos problemáticos pueden desencadenar la toma de conciencia de los grupos subordinados y movilizar las oportunidades que están a su alcance para abrir espacios de emancipación.

De esta manera, la institución escolar como espacio organizado de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo reproduce una herencia cultural a transmitir y puede generar posibilidades para la emancipación en la medida en que los saberes y prácticas socialmente valiosos<sup>31</sup> que transmite (entiéndase el arbitrario cultural) son utilizados por los grupos subordinados para resignificar sus experiencias cotidianas, mejorar sus condiciones de vida y reivindicar los derechos que les han sido enajenados.

Así pues, en la escuela, la enseñanza parte de un elemento que la justifica y la estructura, el alcance de un objetivo: el aprendizaje del contenido curricular. En esto radica la exigencia didáctica<sup>32</sup>, entendida esta como el conjunto de normas que rigen la enseñanza para llevar a todos los alumnos al aprendizaje de la mayor cantidad de contenidos curriculares en el menor tiempo y de la manera más fácil posible, atendiendo a las particularidades que adquieren algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como los sujetos, la estructura interna de los propios contenidos, los contextos espaciales y temporales, los recursos didácticos que están a disposición.

---

<sup>30</sup> Ibídem., p.10

<sup>31</sup> La valía de dichos saberes y prácticas, lo otorga la legitimidad y el reconocimiento que les brinda el Estado Mexicano a través de la legislación educativa y la formulación de planes y programas que los estructuran y organizan para su desarrollo y apropiación.

<sup>32</sup> En la presente definición de didáctica, retomo y reorganizo algunos conceptos del *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, pp.410 – 414.

En la didáctica, entendida como la estrategia más eficaz para la enseñanza y el aprendizaje, se articulan tanto los contenidos curriculares como el saber moral práctico al que haremos referencia a lo largo de nuestro estudio. Tales contenidos no pueden ser desarrollados sino en un ambiente propicio para su apropiación, entiéndase un ambiente de atención respecto a lo que hay que aprender y un ambiente de respeto y afabilidad para con quienes se aprende.

Ahora bien, conviene explicitar que los contenidos de aprendizaje no son un fin en sí mismos, ya que como afirma Gimeno Sacristán<sup>33</sup>, “el contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo, o al menos no siempre es un fin en sí mismo... poner los contenidos en términos de objetivo supone plasmar el valor de aplicación que pueden tener esos contenidos en la vida social, en la producción, en la modificación del hombre y la sociedad, en el logro de una cierta utopía o en el propio perfeccionamiento formal de las funciones cognoscitivas... El conocimiento científico es, pues, un bien del que hay que hacer partícipes a todos los hombres para que obtengan de él las ventajas posibles y se incorporen a la dificultosa empresa de su creación y transformación”.

En resumen, las normas de comportamiento que regulan las interacciones en la escuela, sólo tienen sentido cuando hacen posible el desarrollo de esa otra disciplina que es más importante, la disciplina de los propios contenidos científicos, tecnológicos, filosóficos y artísticos que conforman la arbitraria selección cultural que la escuela tiene el encargo social de transmitir. En un proceso de enseñanza y aprendizaje que ciertamente reproduce la herencia cultural y el sistema social que le da origen, pero que paradójicamente, en esta reproducción también está el germen de la emancipación de los grupos socialmente subordinados.

De todo lo anterior podemos deducir el carácter complejo y dinámico de la institución escolar, que a pesar de las limitantes ya vislumbradas mantiene un evidente aporte social. De considerar lo contrario, valdría la pena interrogarnos ¿Podríamos concebir nuestra sociedad sin el aporte de la institución escolar para la educación de las jóvenes generaciones? ¿Qué consecuencias sociales tendría el dejar la educación única y exclusivamente en manos de las familias o de las iglesias? ¿La inexistencia del proyecto educativo del estado no provocaría sino una mayor fragmentación de esa extraña república (por desigual y por injusta) que aún hoy nos preciamos de conformar? ¿Qué es lo que nos permitiría seguir viviendo juntos? Con

---

<sup>33</sup> GIMENO SACRISTÁN, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, pp.170-171.

todo y sus limitaciones, la escuela sigue siendo un instrumento valioso para combatir la más grave marginación: la ignorancia.

No obstante que la teoría de la reproducción me permitió comprender algunos elementos de todo sistema de enseñanza, me parecía que la interpretación del discurso de la violencia simbólica corría el riesgo de un determinismo que elude los matices que muchas veces se producen en las prácticas educativas, donde se dan procesos de negociación, de rechazo y resistencia por parte de alumnos y maestros respecto al arbitrario cultural a transmitir<sup>34</sup>. Es más, en mi opinión, el problema central no es el arbitrario cultural a transmitir (que se materializa en los planes y programas que guían el trabajo escolar), porque indiscutiblemente existe una herencia cultural que se tiene que conservar y enriquecer y un proyecto de Estado respecto a la educación de la población, sino la manera didáctica o no en que se desarrollan los contenidos de aprendizaje. En resumen, no he conocido a ningún alumno que no desee aprender, he conocido algunos alumnos que cuestionan (en su actuar) la forma en que abordamos los contenidos de aprendizaje: cuando no partimos de su propio conocimiento para elevarlo al nivel del pensamiento científico, filosófico, tecnológico y artístico, cuando no respetamos su ritmo ni estilo de aprendizaje, cuando no ayudamos vincular lo que aprenden dentro de la escuela y lo que viven fuera de ella, cuando no somos coherentes entre los valores y normas que pregonamos y aquellos que vivimos, cuando somos incapaces de establecer de manera dialogada y dar cumplimiento a un conjunto de normas que hagan posible el aprendizaje, cuando la escuela se manifiesta inamovible ante una juventud que está en permanente cambio.

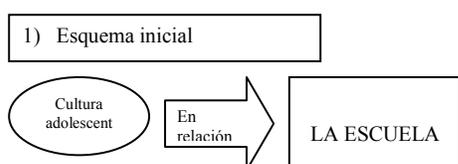
c) De alguna manera se iban perfilando algunas categorías que condensaban mi interés: la vida cotidiana escolar, el conflicto, los contenidos escolares y la perspectiva de los estudiantes. Se añadía uno más, la interpretación, que en su momento ubiqué de la siguiente manera: la ausencia de análisis (desde un enfoque hermenéutico) de los conflictos cotidianos en el

---

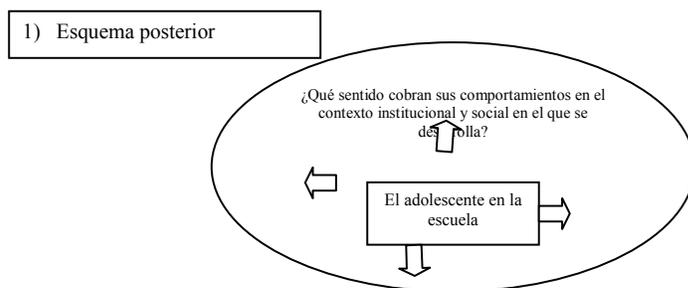
<sup>34</sup> Reproduzco una cita textual de la introducción a la edición italiana de *La Reproducción*, en la que Francesco Ciatloni critica una parte de la obra “En este sentido es violencia también enseñar a leer y escribir, a llevarse la comida a la boca, a hablar, a caminar... Ni se puede imaginar alguna forma de educación o relación entre niños y adultos que no sea violenta. Por lo tanto, la reproducción está en nosotros para quedarse eternamente y no hay modificación o revolución que nos libere de ella. A lo sumo se podrá cambiar la clase en nombre de la cual se ejerce la violencia y el contenido específico de la arbitrariedad cultural a inculcar”. (en BOURDIEU, *Opus cit.*, p.29)

espacio escolar, provoca la falta de un conocimiento certero del educando, impidiendo el alcance de los propósitos escolares. Pretendía plantear el conflicto cotidiano en su potencial revelador como una vía de acceso a la cultura de los sujetos (utilicé la categoría “cultura adolescente”) que confluyen en el espacio escolar y dar cuenta de algunos de los nuevos significados que los alumnos construyen respecto a la escuela, desde sus condicionantes culturales específicos.

Concluí que la categoría de “cultura adolescente” requería de todo un tratamiento específico, que superaba en ese momento nuestras posibilidades. Consideré que podría referirme más bien al mundo de significación que abren los comportamientos de los adolescentes en la escuela y que desde ahí podría aportar algunos elementos para a la reflexión cultural pero sin pretender agotar el tema. El siguiente esquema explicita lo que en un primer momento quise investigar y como se fue transformando:



Inicialmente pretendí encontrar los puntos de conflicto entre la cultura adolescente y la cultura escolar, como dos mundos ciertamente en relación pero distantes uno del otro.



Posteriormente opté por realizar un ejercicio hermenéutico de algunos de los comportamientos de los adolescentes en la escuela, desentrañando algo de lo que en ellos se revela de la manera como se relacionan con la institución escolar.

### **1.4 Delimitación del problema de investigación.**

Después de todo el recorrido reflexivo sucintamente reseñado, con las frecuentes incertidumbres y las breves certezas que lo acompañaron, consideré que el problema específico que quería indagar era la falta de diálogo ante el disenso que los alumnos de secundaria expresan eventualmente respecto al deber ser escolar, obstaculizando la

convivencia en el espacio escolar y el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Interpretaría los significados alternos al deber ser que los estudiantes construyen en la vida cotidiana escolar, y analizaría sus implicaciones pedagógicas. Me centraría pues en aquellos conflictos en los cuales, los comportamientos de los alumnos desafiaban de una u otra manera las normas que orientan y estructuran el acontecer en la escuela secundaria.

Consideré que el conflicto en el espacio escolar, entendido como la colisión entre intereses, principios y valores, que por diversos o hasta contrarios entran en pugna, tendría un potencial revelador de la relación que se establece entre el deber ser (objetivado en normas específicas que son portadoras de una concepción de la escuela y de los adolescentes en ella) y los comportamientos desafiantes que los adolescentes expresan ocasionalmente en la escuela (comportamientos que igualmente, son portadores de una concepción que los estudiantes han construido respecto a la escuela y de sí mismos en ella, desde su propia historia escolar en el contexto cultural en que han crecido). Intuía que tales desafíos, se constituían en ejercicios concretos mediante los cuales, los alumnos podían expresar su desacuerdo y tomar distancia respecto a las concepciones que ordenan la vida escolar, a esto llamé, el disenso estudiantil.

Desde esta perspectiva, la escuela secundaria adquiere un carácter dinámico, conservando su valioso aporte social en la educación de los adolescentes, pero abierta al análisis crítico que moviliza nuestra acción transformadora; es también en la posibilidad de la crítica, la objeción y el disenso donde docentes y alumnos vamos construyendo la escuela.

Ahora bien, las preguntas que guiarían nuestra investigación en torno al conflicto señalado, serían las siguientes ¿Cómo se manifiesta en la vida cotidiana escolar? ¿Cuáles son las condiciones que lo hacen posible? ¿Cuál es la pugna que está al fondo de lo que se manifiesta? ¿Cómo se afronta o se evade la contradicción que se presenta? ¿Qué consecuencias tiene para la institución escolar y para los sujetos que lo protagonizan, la evasión o la asunción de tal conflicto? ¿Qué nos revela de los significados y las relaciones que los alumnos construyen en torno al deber ser escolar? ¿Qué podemos aprehender del mundo de significación que ahí se abre? ¿Cuáles son las consecuencias pedagógicas de nuestro esfuerzo interpretativo?

Los propósitos de mi búsqueda alcanzaban varios niveles:

- De manera personal y parafraseando a Foucault<sup>35</sup> representaba un ejercicio de mí mismo en el pensamiento, ¿me sería posible analizar la actuación de los alumnos desde otro lugar? ¿De otra manera?
- Revalorizar el potencial transformador del conflicto y la contradicción, cuando son asumidos y no cuando son negados, como tan frecuentemente ocurre en la institución escolar.
- Redimensionar el carácter hermenéutico de toda acción humana y en nuestro caso específico, de toda acción educativa. Al educar interpretamos al otro y desde ahí actuamos. Interpretación que puede estar abierta al otro y a su mundo, cuando entramos en diálogo con él; o bien, interpretación cerrada cuando silenciamos al otro y a su mundo y tan sólo nos escuchamos a nosotros mismos. La reflexión del educador respecto a su propia práctica, sólo es posible cuando se hace de manera escindida, cuando toma distancia respecto de ella y la piensa como si no fuese su propia práctica. Para ello se precisa del valor de renunciar a todo acto de censura propio o de los compañeros docentes y dejar que la acción educativa hable por sí misma.
- Cumplir con un personal compromiso ético: abrir espacios para que se hiciera oír la voz de los adolescentes marginados de la Ciudad de México, entre quienes voy aprendiendo a ser educador.

Finalmente, me cuestioné sobre la trascendencia del estudio que había emprendido, consideré que apelar a la comprensión de la estructura de significación de los alumnos ayudaría a combatir la lectura cerrada, unilateral del adolescente en la escuela; el reconocimiento del carácter dinámico de la vida cotidiana escolar matizaría el carácter inamovible con el que frecuentemente se nos presenta la institución escolar; el análisis de los espacios de negociación que abren los alumnos, los docentes y el personal de apoyo en la escuela, ayudaría a contrarrestar la visión determinista de los sujetos en su relación con las instituciones. De esta manera, haría visible que todo proceso educativo es un encuentro, un diálogo entre seres humanos con el fin de comprender y transformar su realidad

---

<sup>35</sup> “Hay momentos en la vida en los que la cuestión es saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando”. FOUCAULT, *Historia de la sexualidad*, p.2

transformándose así mismos. Ciertamente, un proceso que implica la acción de la generación adulta para transmitir a la joven generación los bienes culturales adquiridos a lo largo de la historia del grupo social, pero también el proceso en el que la joven generación al adquirir dicha herencia cultural, la enriquece con sus valores, sus percepciones, la relectura que hace de su mundo social.

La presente investigación pone de manifiesto que la acción educativa se construye en la interacción entre alumnos y docentes en primera instancia, pero también por la participación del personal de apoyo y de los padres de familia (menor o mayor, dependiendo del nivel educativo y del grado de participación que abre la institución escolar), en una relación que está mediada por los contenidos de aprendizaje (saberes y prácticas socialmente valiosos). Entendemos que parte importante de estos contenidos lo constituyen el conjunto de normas que buscan regular el espacio escolar, garantizar el desarrollo de los contenidos de aprendizaje y formar para la convivencia social. En la medida en que no seamos capaces de comprender las acciones socialmente significativas que los alumnos manifiestan en contradicción con el “deber ser” escolar, es posible que se profundice el distanciamiento entre los saberes y prácticas socialmente valiosos que la escuela transmite y la resignificación que los alumnos hacen de los mismos, dificultando así, la solución concertada de los conflictos que se presentan en la interacción cotidiana y provocando más bien la exclusión física o simbólica de algunos de los alumnos (aquellos que en su decir o en su actuar desafían las normas que en ahí rigen) que a ella asisten. En última instancia, la escuela estará prevaricando de los fines institucionales que debe cumplir y cancelando la posibilidad de transformación de sus propias estructuras.

### ***1.5 La pedagogía y nuestro objeto de estudio.***

¿Por qué interesa a la reflexión pedagógica el estudio de los significados que los alumnos otorgan a las normas escolares? ¿Qué aporta al conocimiento pedagógico la comprensión del disenso estudiantil?

Comenio propugnó la educación del hombre y Pestalozzi luchó por la educación del pueblo. El primero buscaba evitar a toda costa la corrupción del alma inquieta del hombre, el

segundo no buscó sino cegar las fuentes de la miseria en que vio sumergido a su pueblo. Ambos vivieron en carne propia el sufrimiento, la persecución, la carencia de todo, pero atesoraron un sueño, el de una humanidad nueva: sabia, virtuosa y piadosa en palabras de Comenio, y el pueblo ilustrado y con la suficiente fuerza intelectual para llevar una vida sabia e independiente, “para librar a la pobreza que carece de pan, por medio de los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, del peligro de ser el juguete miserable de su propia ignorancia como también de la astucia de los otros”, tal fue el fin que persiguió Pestalozzi<sup>36</sup>. Ambos tuvieron una profunda esperanza en la humanidad y creyeron en la educación como el medio más eficaz para llevarla a su plenitud. Los presento aquí, como ejemplo elocuente del pensamiento pedagógico utópico, ese pensamiento capaz de indignarse ante las funestas condiciones de vida del hombre, pero que no se deja inmovilizar, sino que traza escenarios en los que sea posible una humanidad mejor, y propone un proceso educativo ordenado en la consecución de tal fin.

Compartimos la perspectiva pedagógica de García Méndez<sup>37</sup> quien considera que la Pedagogía es la disciplina de la educación con vocación filosófica (crea conceptos para la educación), propositiva (propone caminos pero no impone, parte de la indignación pero no se limita a ella, sino que más bien apunta al futuro), especulativa (ya que se hace de los mejores argumentos y los mejores lugares de interpelación en su búsqueda de un mundo mejor), heurística (entregada a la búsqueda constante y a la constante creación), crítica (porque elabora un análisis escindido de la acción educativa), racional (opera con arreglo de medios a fines, evaluando) y transformadora (apunta no a la adaptación y al conformismo, sino a la transformación), que tiene como objeto de estudio la antropogenia, es decir, el proceso mediante el cual cada individuo que nace se transforma en hombre<sup>38</sup>. A la Pedagogía le corresponde, pues, proponer los fines y adecuar los medios, los procedimientos y los grandes orientadores que hacen posible la transformación individual y colectiva.

---

<sup>36</sup> PESTALOZZI, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, p.28

<sup>37</sup> GARCÍA, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*, p.15

<sup>38</sup> En este mismo sentido, Pestalozzi se pregunta ¿Cuándo comienza la instrucción del niño? y se responde: “la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. Desde el instante en que sus sentidos se hacen sensibles a las impresiones de la naturaleza, desde ese instante lo instruye la naturaleza. La vida no es otra cosa que la facultad, llegada a la madurez, de recibir esas impresiones... no es otra cosa que el despertar del animal ahora completo, que quiere y debe llegar a ser hombre”. (*O.c.*, p.18)

Entendemos la educación como hecho social y como proceso pedagógico. Es un hecho social ya que en toda sociedad se da un proceso de apropiación, renovación, recreación y transmisión de la cultura por parte de la generación adulta a la generación joven, quien a su vez, se convertirá en la generación adulta que dará continuidad a este proceso de transmisión cultural. Al mismo tiempo, como proceso pedagógico, la educación es antropogenia, “el proceso mediante el cual los individuos que nacen logran incorporar la historia milenaria en un tiempo biográfico, es decir, logran hacer una identidad propia, forjar un carácter erótico y transformarse en ciudadanos del mundo, en un espacio específico”<sup>39</sup>. Esta dinámica, pone de relieve el carácter inacabado de nuestra especie, ya que individual y colectivamente somos un infinito de posibilidades, la Pedagogía piensa y genera procesos que limiten aquéllas que apuntan a la destrucción del ser humano y su ambiente y potencia todas aquéllas generadoras de vida.

Si como afirma Cussiánovich<sup>40</sup> “la educación tiene como efecto el producir un proceso de socialización que permita que el ser humano desde la primera infancia hasta la muerte mantenga un proceso de aprendizaje y de modulación de su actuar en conformidad con las mejores posibilidades de vida armoniosa consigo mismo y con su entorno”, la Pedagogía, desde el análisis crítico de las condiciones y circunstancias históricas, orienta este proceso de socialización-transformación al vislumbrar escenarios de un mundo mejor para todos y cada uno (la utopía), poniendo todos los medios formativos a su alcance o inventándolos para su consecución.

La Pedagogía como sistema de reflexión e intervención sobre el hecho y el proceso educativo<sup>41</sup> en toda su complejidad, tiene como algunas de sus tareas crear conceptos, realizar análisis crítico, plantear escenarios futuros, encontrar o inventar los medios pertinentes, es decir, producir conocimientos que permitan diseñar, dirigir, y realizar intervenciones educativas en diferentes ambientes, tanto a nivel individual como grupal, con la máxima

---

<sup>39</sup> GARCÍA, *Opus cit.*, p.57

<sup>40</sup> CUSSIÁNOVICH, *Aprender condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, p.37

<sup>41</sup> A principios del Siglo XX, Durkheim precisa el contenido de la pedagogía, considerándola como una teoría práctica de la educación, a la que ha de guiar, esclarecer y ayudar en su necesidad de llenar lagunas. Dicha reflexión se ubica en varios niveles y en varias direcciones: conducir a la filosofía de la educación, análisis crítico de los métodos y técnicas de la educación, enseñanza de las diferentes disciplinas, reflexión a partir de los análisis científicos. (Véase: Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Santillana. p.1078)

eficacia (ordenada a un buen fin, en el menor tiempo posible y utilizando los medios adecuados) y eficiencia (produciendo el máximo de resultados con el mínimo esfuerzo).

Aunado a todo lo dicho hasta aquí al rededor a la Pedagogía, en el presente trabajo queremos resaltar su vocación hermenéutica. La Pedagogía precisa conocer al hombre para proponerle un lugar de arribo y sólo puede conocerle si entabla un verdadero diálogo con él. En este sentido resulta ilustrador y conmovedor, un fragmento de la narración en la que Pestalozzi describe la génesis de su pensamiento pedagógico:

*“Mas yo había aprendido en los inmensos esfuerzos hechos en la prueba inmensas verdades, y mi convicción sobre la exactitud de mi plan no fue nunca más grande que cuando él naufragaba; también mi corazón, siempre inalterable, aspiraba aún hacia el mismo fin, y entonces, en la desgracia misma, aprendía yo a conocer más a fondo, como ningún hombre feliz las ha conocido, la miseria del pueblo y sus causas. Yo sufría lo que el pueblo sufría, y él se me mostraba como era, como a nadie se ha mostrado. Yo he vivido con él una larga serie de años, como el búho en medio de las aves. Pero a pesar de las risas burlescas de los hombres que me arrojaban de su sociedad; en medio de los sarcasmos de los que me gritaban: “¡Desgraciado, tú menos que el último jornalero estás en estado de ayudarte a ti mismo, y te imaginas que puedes ayudar al pueblo!”... Yo conocía tal vez mejor que nadie al pueblo y las causas de su embrutecimiento y de su degradación; mas no deseaba nada, absolutamente nada más que la supresión de esas causas y el fin de las miserias del pueblo”<sup>42</sup>.*

Entendemos por vocación hermenéutica de la Pedagogía su carácter dialógico, su reflexión surge en el diálogo con el sufrimiento y las esperanzas más profundas del ser humano. Sabe que el proceso educativo sólo tiene lugar cuando se establece un diálogo entre aquellos que son partícipes de él. Si es verdad que inevitablemente somos seres que comunicamos, igualmente inevitable es el ejercicio interpretativo: al educar interpretamos al otro, y en esa interpretación fundamos el proceder de nuestra acción educativa.

La comunicación en el terreno educativo conlleva un cierto grado de dificultad, puesto que tiene lugar en la interacción entre dos generaciones (adultos-jóvenes) cuyo desarrollo tiene lugar en un tiempo y un espacio transformado, donde la diferencia de edad, los diferentes roles que asumen y los diversos grados de participación a los que tienen acceso, pueden generar diversas perspectivas para entender y asumir las experiencias de vida. Aunque el contenido de la comunicación en la educación es la cultura, ésta no es algo estático, sino que cobra

---

<sup>42</sup> PESTALOZZI, *Opus cit.*, pp. 5-7

dinamismo en el proceso de transmisión y apropiación cultural, es decir, aunque la generación adulta hereda un conjunto de saberes y prácticas, fruto de la historia milenaria de la humanidad, la generación joven, al apropiarse de ella puede hacer un simple ejercicio de repetición de saberes y prácticas que le permiten adaptarse, conformarse a su mundo, o bien, puede resignificarla, enriquecerla y dar paso a la transformación de sí mismo y su mundo.

Dado el carácter dialógico de la Pedagogía, entendemos que todo proceso educativo se funda en la igualdad de quienes participan en él. La Pedagogía no puede tomar posturas a priori respecto al ser humano a educar (eso sería negar al ser humano como sujeto de su propia educación), sino que contextualiza toda su reflexión a partir de un diálogo auténtico con él: sus deseos, sus anhelos, sus aspiraciones, sus capacidades de transformación, etc. El diálogo que establece la Pedagogía va más allá de lo superficial, busca que el decir del ser humano se vuelva elocuente, para que a partir de él, pueda proponerle un proceso educativo eficaz. Por ello, aunque la Pedagogía puede reorientar la trayectoria del ser humano, no le es lícito ningún abuso ni atropello del ser humano en su dignidad.

Finalmente decir, que el diálogo pedagógico se vuelve más urgente en aquellos contextos en los que de suyo, se ha silenciado al ser humano en razón de su clase social, género, religión, preferencia sexual, etc. Porque ayudar a la voz que ha sido silenciada, a que vuelva a pronunciar su mundo, a que vuelva a tener un lugar en el discurso social, es la primera condición para la que la humanidad siga siendo tal. De esta manera, la vocación hermenéutica, devuelve a la Pedagogía su carácter reflexivo.

Ahora bien, cuando hablamos en concreto de la educación institucional estamos haciendo referencia a los procesos educativos que tienen lugar en contextos y grupos sociales específicos, donde se crean las instancias pertinentes para desarrollarlos de manera intencional y sistemática. En nuestro caso, es el Estado quien tiene la función legítima de preparar a los futuros ciudadanos, mediante una institución legítima (la escuela), en donde agentes legítimos (los docentes) cumplen la tarea de formar la conciencia, los criterios morales, los deseos, los sentimientos de los individuos a través de un conjunto de saberes y prácticas socialmente valiosos (legítimos), para hacer de ellos sujetos sociales. Así pues, la educación mediante sus funciones solidarias de conservación, socialización, represión y transformación, lleva en

germen la doble y paradójica finalidad de adaptar al hombre en conformidad con su mundo, pero también proporcionarle los medios para su transformación.

Desde estas consideraciones, la escuela se torna el lugar privilegiado para impulsar los proyectos pedagógicos y los procesos educativos de manera sistemática y coherente. La institución escolar es un espacio en el que se imparte una cultura legítima (el conjunto de contenidos filosóficos, científicos, artísticos y tecnológicos), a través de una serie de interacciones que lo vuelven sumamente complejo. Dado que en ella se condensan las relaciones sociales más amplias entre adultos y jóvenes y se materializa el proyecto educativo del Estado, pero también es el espacio en el que confluye la joven generación con sus demandas educativas (con el sólo hecho de acudir a la escuela, los niños y los jóvenes están demandando algo), apropiándose de los contenidos de aprendizaje que la escuela imparte, para resignificar en mayor o menor medida el conjunto de sus experiencias de vida cotidiana.

La reflexión escindida sobre la resignificación que los alumnos de secundaria hacen de las normas de comportamiento que regulan las interacciones en el espacio escolar, es un aporte al conocimiento pedagógico porque profundiza la comprensión de la disciplina escolar (desde la perspectiva de los estudiantes), entendida ésta, como la buena disposición de docentes y alumnos para las actividades de enseñanza – aprendizaje, que se traduce en actitudes de atención y concentración ante los contenidos didácticos, y en actitudes de afabilidad y respeto hacia los demás, propiciando un ambiente adecuado para el desarrollo del proceso educativo. Reiteramos que la importancia de las normas escolares radica en que son un medio que garantiza el pleno desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>43</sup>, cuando algo está fallando en la aplicación de aquéllas, es un claro indicio de que se está obstaculizando éste último.

Nuestro estudio abona al conocimiento pedagógico, porque parte de la indignación ante ciertas prácticas educativas erróneas (las propias y las ajenas) que obstaculizan el aprendizaje en la escuela, construye una resignificación de las normas escolares a partir de las voces de los estudiantes y orienta la reflexión hacia una práctica educativa racional, crítica y liberadora.

---

<sup>43</sup> La lúcida reflexión pedagógica de Comenio ya advertía a principios en el Siglo XVII, en la importancia de la disciplina para la didáctica escolar, no como un fin en sí misma, sino como el único medio capaz de conseguir que nadie dejara de recibir la enseñanza debida, insistiendo en que el ejercicio disciplinario debía observarse con extremada prudencia, con el único fin de estimular a todos (preceptores y alumnos) para que cumplan sus deberes con viveza y entusiasmo. (Véase: JUAN AMÓS COMENIO, *Didáctica Magna*)

Estamos en contra de toda pretensión de formar sujetos sumisos y esclavos de la ley, sino sujetos libres que ajustan su proceder en aras del bienestar propio y el bien común.

Desde nuestro punto de vista, la reflexión pedagógica en el espacio escolar, entre otras cosas, debe dar cuenta de la manera en que los alumnos se apropian de los contenidos de aprendizaje, así como identificar y neutralizar los obstáculos que impiden el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz y eficiente. Al buscar que la escuela cumpla a cabalidad el encargo social de la que es depositaria, la reflexión Pedagógica se sitúa como acción positiva, procurando el beneficio de todos y cada uno de los partícipes del proceso educativo institucional.

## **1.6 Síntesis del marco teórico y metodológico**

Si nuestro objeto de estudio se ubicaba en la dinámica diaria de la vida escolar y en las interacciones que ahí se presentan, encontramos algunos elementos valiosos desde la perspectiva metodológica etnográfica<sup>44</sup> al permitirnos indagar cuestiones como la vida cotidiana y la cultura de los grupos sociales, mediante la mirada crítica, inquieta, cuestionadora, sobre acontecimientos en apariencia triviales.

En tanto que el enfoque epistemológico pertinente lo encontré en la teoría hermenéutica, ya que un objeto de estudio centrado en la acción social y los sentidos implícitos en ella, puede ser indagado mediante la interpretación, definida por Alcántara<sup>45</sup> como “una herramienta de carácter conceptual, provista de una potente fuerza de penetración, la cual derrumba las resistencias desplegadas en los escenarios sociales sometidos a investigación”, desde la hermenéutica el sujeto cognoscente sólo puede captar el objeto de conocimiento entendiéndolo como un texto a ser interpretado; si el objeto de conocimiento se centra en los significados que un grupo social determinado imprime a su acción, requiere aceptar que el significado es una construcción social donde se toma como referente al otro y al espacio simbólico en que se

---

<sup>44</sup> BERTELY, *Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*; ROCKWELL, *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*; TAYLOR, *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*.

<sup>45</sup> En PIÑA, *Cultura y procesos educativos*, p.92

inserta la acción social. Para acceder a dichos significados es indispensable escuchar y permanecer atentos a la vida cotidiana, donde participan de forma constructiva los actores sociales.

## **1.7 Estado del arte.**

En la última década, la investigación educativa en nuestro país ha buscado alcanzar una mayor comprensión de la experiencia escolar de los estudiantes, algunos de los interrogantes que han guiado la indagación de dicha experiencia son ¿Qué les motiva para asistir o ausentarse de la escuela? ¿Qué esperan de su participación escolar? ¿Qué impacto tiene en su vida cotidiana el saber escolar? ¿Cuáles son las expectativas que trazan en torno a su participación escolar? ¿Es que hay una continuación entre los valores que se promueven en la escuela de aquellos que viven en sus familias y en la calle? ¿Es que la escuela resulta un mecanismo diferenciador entre los adolescentes que asisten a ella, de aquellos que han sido excluidos? ¿Les gusta la escuela? ¿Qué piensan sus amigos y sus familias de su participación escolar y qué actitudes mantienen ante la misma? ¿Cuál es el valor social que tienen los estudios a nivel secundaria? ¿Cuáles son los valores que los jóvenes construyen en su participación escolar? ¿Qué tipo de relación establece con la normatividad escolar?

En el último reporte sobre el estado que guarda la investigación educativa en México, impulsado por la colaboración del IPN (Instituto Politécnico Nacional) y el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), para el periodo de 1992 – 2002, Patricia Ducoing<sup>46</sup> considera que el campo de conocimiento de los estudiantes, constituye un ámbito de investigación en pleno proceso de construcción, ya que no fue sino en la última década cuando despertó el interés de investigadores de diversos orígenes institucionales y disciplinares<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> DUCOING, *La investigación educativa en México 1992 – 2002. Sujetos, actores y procesos de formación.*

<sup>47</sup> Recordamos que en el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) fundado en la década de los setentas, desde la perspectiva etnográfica, la investigación educativa abordó diversas temáticas como: la relación entre los sistemas escolares y el Estado, la construcción social de las escuelas, el trabajo docente, el conocimiento en la interacción social. En estas temáticas ya estaba presente el tema de los estudiantes, pero no como campo

Aunque son diversos los tópicos que incluye el tema general de los estudiantes en la escuela, tales como los significados que éstos otorgan al espacio escolar, sus experiencias, sus producciones culturales y las identidades que ahí construyen, los trabajos comparten la preocupación por recoger la realidad de los estudiantes desde sus propias perspectivas<sup>48</sup>. La etnografía<sup>49</sup> es la orientación teórica y metodológica de muchas de estas investigaciones, orientación interpretativa fundamentada en historias de vida y entrevistas a profundidad.

En cuanto a los niveles escolares en que se han realizado dichas investigaciones, la mayor cantidad de trabajos se concentran en el nivel medio superior, le sigue el nivel secundaria y sólo reporta algunos trabajos sobre alumnos de preescolar y primaria. Finalmente, en el nivel superior, este tipo de indagaciones son marginales y más bien se encuentran articuladas a los estudios sobre la formación profesional.

Respecto a este tipo de investigaciones en el extranjero, Carlota Guzmán<sup>50</sup> informa que en Estados Unidos, el interés de los investigadores más que en análisis de las experiencias que los alumnos tienen en la escuela, se centra en la descripción del estudiante desde la perspectiva del adulto, mediante categorías de análisis tales como el rendimiento, la motivación, las habilidades, la adaptación y la conducta. Ericsson y Shultz<sup>51</sup> señalan que para tomar en cuenta la perspectiva de los alumnos se requiere atender a sus vivencias del currículo, el significado que otorgan a lo aprendido, las vivencias sociales y afectivas con respecto a maestros y compañeros, la importancia que amigos y familia otorgan a la escuela, sus experiencias subjetivas o vivencias de lo escolar.

Por otro lado, también se da cuenta de la importante producción de la antropología educativa estadounidense, cuyas etnografías están interesadas en analizar los contextos históricos, políticos, sociales y económicos en los que viven personas y a partir de los cuales

---

prioritario de indagación. ROCKWELL, *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995) enfoques teóricos y temáticos*.

<sup>48</sup> DUCOING, *Opus cit.*, p.56

<sup>49</sup> Adoptamos la definición que Rockwell hace de etnografía como “un enfoque de investigación caracterizado por tiempo de trabajo de campo, atención a la dimensión cultural, y la producción de textos que incluyen descripciones contextualizadas e interpretativas y a la vez avanzan en el dialogo teórico”. Como veremos más adelante, la preocupación central de la etnografía es la interpretación de las culturas. ROCKWELL, *Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*, p.2

<sup>50</sup> En DUCOING, *O. c.*

<sup>51</sup> *Ibídem.*, p.650

se relacionan con la escuela, frecuentemente se trata de estudios sobre familias migrantes y desfavorecidos económicamente.

En el contexto de la sociología inglesa, las investigaciones sobre alumnos atienden a la categoría de clase social, con enfoques cuantitativos respecto a la escuela y la movilidad social de los jóvenes de clase trabajadora<sup>52</sup>.

En el ámbito de la sociología estudiantil francesa, se retoma el concepto del estatus estudiantil, estatus que según los estudios realizados, otorga privilegios y diferenciación respecto a los grupos de jóvenes no estudiantiles. También se encuentran investigaciones como las realizadas por Dubet, Lapeyronnie y Coulon donde se abre el análisis de los estudiantes como sujetos concretos que se encuentran en las instituciones con experiencias y voces propias.

En México, hasta hace una década las investigaciones sobre los alumnos eran más bien de corte cuantitativo para describir sus características a partir de ciertos indicadores, sin embargo, actualmente se ha pasado de estudios con eminente carácter descriptivo a otros más comprensivos e interpretativos, que señalan la necesidad de recuperar al estudiante como actor importante de la educación y conceptuarlo como sujeto, destacan la diversidad estudiantil en un afán de romper con estereotipos y preconcepciones acerca de lo que son los estudiantes hoy en día.

Saucedo Ramos<sup>53</sup> indica que en esta perspectiva, las investigaciones están concentradas en un fuerte interés por conocer el punto de vista de los alumnos sobre sus vivencias en la escuela y sobre sí mismos en tanto estudiantes. El enfoque metodológico es de corte cualitativo, donde se utilizan como herramientas de indagación las entrevistas a profundidad, la etnografía y la autobiografía. La categoría de significación que los estudiantes hacen de la escuela, es abordada mediante la exploración alrededor de lo que piensan los alumnos de ella, sus motivos de permanencia o deserción, el sentido que otorgan a la escuela y su vida como alumnos, detectándose que los discursos colectivos que en cada época y en cada contexto se construyen sobre la escuela, son reconstruidos por los alumnos en la cotidianeidad de sus vivencias. En cuanto a las experiencias o vivencias de los alumnos, se indaga qué hacen en la escuela, cómo

---

<sup>52</sup> WILLIS, *Aprendiendo a trabajar*.

<sup>53</sup> En DUCOING, *O. c.*, p.693

se relacionan con los demás, cómo transcurre su vida en la escuela en los diversos procesos como: el aprendizaje, la amistad, las relaciones amorosas, las habilidades sociales, etc. Saucedo<sup>54</sup> afirma que otra categoría recién aparecida es la de cultura estudiantil, utilizada para indagar “las producciones simbólicas, materiales y prácticas que los alumnos se apropian, construyen o modifican en su actuar cotidiano dentro de la escuela”. Categoría que ha permitido entender a los estudiantes como sujetos no sometidos al mundo institucional de la escuela, sino como sujetos que utilizan los recursos sociales, culturales y materiales a los que tienen acceso. Finalmente, se señala que la categoría de “identidad estudiantil” ha permitido entender las maneras mediante las cuales los alumnos se definen e identifican en función de su pertenencia a determinados niveles educativos y tipos de escuelas.

En las investigaciones que se ubican en el ámbito de la escuela secundaria, se advierte un fuerte interés por dar la palabra a los alumnos. La escuela secundaria muchas de las veces es vista por los alumnos como un medio para “llegar a ser alguien en la vida”<sup>55</sup>, pero no se limita a ello, ya que en ella, concurren una serie de procesos que vinculan la experiencia educativa y la etapa de vida, procesos tales como la amistad, el noviazgo, la identidad, sus producciones culturales. Dichas indagaciones están ayudando a mejor comprender la compleja relación que se establece entre estudiantes y escuelas, en una interacción de mutua influencia en la que ciertamente se constata el proceso de asimilación cultural y socialización pero también se pone en evidencia la resignificación que diversos grupos sociales hacen de la institución escolar y la manera como impactan en su transformación.

Hemos de señalar los estudios más significativos para el desarrollo de nuestra investigación: el estudio que María Gpe. Velázquez<sup>56</sup> en el que analiza el comportamiento social en la escuela, desde la perspectiva de adolescentes de sexto grado en una escuela primaria de la Ciudad de México, mucho le debemos para la construcción de nuestro marco teórico, así como en nuestro desarrollo metodológico. La investigación de Dubet<sup>57</sup> nos permitió consolidar el enfoque sociológico de la experiencia escolar; en su análisis de la experiencia de “colegiales” franceses, encontramos ciertos paralelismos con la experiencia de

---

<sup>54</sup> Ibídem., p. 694

<sup>55</sup> LEVINSON, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*.

<sup>56</sup> VELÁZQUEZ, *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*.

<sup>57</sup> DUBET, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*.

nuestros alumnos de secundaria. En los estudios de Sús<sup>58</sup> y Dussel<sup>59</sup> en el ámbito argentino, vimos reflejada muchas de las dificultades que comparten las escuelas que pretenden caminar en la construcción de estructuras normativas democráticas. La indagación de Cruz<sup>60</sup> nos ayudó a ampliar nuestra comprensión de la construcción histórica del significado sociocultural del concepto de adolescencia. El trabajo de Duschatzky<sup>61</sup>, despertó nuestro interés de profundizar en la reflexión en torno a la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, en su caso, hace un estudio de afuera hacia dentro, del barrio hacia la escuela. En nuestro caso, pretendemos encontrar en el “adentro” (lo institucional) de la escuela, vestigios del “afuera” (el barrio, las familias, la ciudad, etc.) que portan los adolescentes que asisten a ella. Finalmente señalar dos referentes esenciales para la comprensión del devenir histórico y el entramado de la escuela secundaria en nuestro país, Etelvina Sandoval<sup>62</sup> y Annete Santos<sup>63</sup>.

---

<sup>58</sup> SÚS, *Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?*

<sup>59</sup> DUSSEL, *¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura a los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis.*

<sup>60</sup> CRUZ, *La significación sociocultural del concepto de adolescencia. Aproximaciones para su estudio.*

<sup>61</sup> DUSCHATZKY, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.*

<sup>62</sup> SANDOVAL, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.*

<sup>63</sup> SANTOS, *La educación secundaria: perspectivas de su demanda.*

## **CAPÍTULO 2. Enfoque epistemológico y metodológico.**

Aproximarnos a la comprensión de los significados alternos al deber ser, que los estudiantes de secundaria construyen en la vida cotidiana escolar requiere un enfoque epistemológico y una metodología de investigación que nos permitan situarnos en el campo de lo simbólico, donde adquieren pleno sentido las acciones humanas. En la breve reflexión que se desarrolla en las siguientes líneas, plantearemos nuestro enfoque epistemológico y su vinculación con la opción metodológica que asumimos, donde la observación y la entrevista, son consideradas como acciones del conocer más que técnicas a desarrollar.

### **2.1 La hermenéutica.**

La hermenéutica, es la disciplina de la interpretación, que busca comprender textos (no sólo escritos, sino también textos hablados, y que incluso pueden ir más allá de la palabra y el enunciado) ubicándolos en sus respectivos contextos. Mauricio Beuchot<sup>64</sup> considera que en el acto interpretativo confluyen tres elementos: el autor, el lector y el texto (entendido como el espacio donde se dan cita los dos primeros). En la interpretación se puede dar prioridad al lector, produciendo una lectura subjetivista del texto, o bien enfatizar al autor produciendo una lectura más bien objetivista y literal. Beuchot afirma que el desafío es acceder a la “intención del texto” y que ésta se sitúa en el entrecruce de las dos intencionalidades anteriores, ya que se debe respetar la intención del autor, sin embargo el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor, ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la del lector, quien al pretender que el texto le diga algo, lo hace decir algo más. Beuchot lo expresa de la siguiente manera: “la verdad del texto comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector y vive de su dialéctica. Podemos conceder algo más a uno o a otro (al autor o al lector), pero no sacrificar a uno de los dos en aras del otro”.

Lo anterior, aplicado a nuestro proceso de investigación viene a confirmar la necesidad de reconocer la implicación que como investigador mantengo respecto a mi objeto de estudio, la perspectiva (que comprende la implicación personal que pongo en juego pero también los

---

<sup>64</sup> BEUCHOT, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, p.17.

referentes teóricos que me brindan un vocabulario que me permite nombrar el objeto de estudio) desde la cual me aproximo a los significados que los estudiantes construyen en el espacio escolar, accediendo a los espacios donde ellos pronuncian la escuela a partir de la vida cotidiana, y en dicho nombramiento (que hemos de situar en su contexto) encontrar las categorías que nos permitan reconstruir la trama significativa que da sentido a sus acciones y comportamientos. Para nosotros, el texto a interpretar estará conformado por las observaciones y algunas entrevistas realizadas a los alumnos en el espacio escolar.

Así pues, nuestra interpretación habrá de surgir en el punto de encuentro entre el dato empírico (los comportamientos de los estudiantes que desafían el deber ser escolar) y el dato teórico (las categorías de análisis), ya que en su relación dialéctica es donde se construye el conocimiento.

Bajo este enfoque interpretativo entendemos que hay algo dicho por los alumnos en los conflictos de la vida cotidiana, que no está explicitado, ante lo cual hemos de hacer un trabajo de traducción para desentrañar lo que está en el intertexto. Con la claridad de que en esta perspectiva no se apela a verdades absolutas, sino tan sólo a aproximaciones a la verdad, el lenguaje de la interpretación procura mantenerse alejado de toda pretensión de tener el monopolio de la verdad.

Aunque sería conveniente abordar con mayor detenimiento las condiciones para el correcto interpretar, por el momento haremos énfasis en aquella que Velázquez Guzmán<sup>65</sup> denomina la “actitud hermenéutica”, entendida como la disposición de receptividad frente a la alteridad del texto, la disposición a dejarnos decir algo por él, receptividad que no exige una falsa neutralidad frente a las cosas ni la cancelación de la propia perspectiva, sino “una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios”. Desde una perspectiva metodológica, Elsie Rockwell<sup>66</sup> hace referencia a dicha actitud hermenéutica al considerar que “el trabajo etnográfico es resultado de un diálogo entre dos concepciones. Entender así el trabajo implica que uno está dispuesto a cambiar lo que piensa sobre la realidad que estudia a partir de lo que se escucha en el campo. A diferencia de otras modalidades, es necesario modificar o enriquecer nuestra propia perspectiva y no sólo comprobar las ideas previas de las que se parte”.

---

<sup>65</sup> VELÁZQUEZ, O. c., p.25

<sup>66</sup> ROCKWELL, *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*, p.4

Sin embargo, conviene resaltar la importancia de proteger nuestra interpretación de la arbitrariedad, de las ocurrencias en el pensar, que de alguna manera pueden violentar el discurso del otro, forzándolo para expresar un sentido que se aparta totalmente de su intencionalidad de origen. Para limitar tal violencia en la interpretación podemos:

- a) Elaborar un proyecto para acceder al texto, como una anticipación de lo que esperamos encontrar, abiertos a la posibilidad de que nuestra interpretación confirme o transforme dicha anticipación. De aquí surge la claridad de las preguntas que haremos al texto y las respuestas que de él esperamos.
- b) Llevar a cabo un acercamiento al texto, con una actitud de benevolencia, porque a diferencia del diálogo de persuasión donde el punto de partida es el propio discurso para convencer a los interlocutores de la validez de nuestras pretensiones, en el diálogo hermenéutico los papeles se invierten y se coloca al otro en el puesto de mando buscando reforzar su punto de vista para que su decir se vuelva revelador.
- c) Llevar a cabo un extrañamiento o distanciamiento respecto al texto, que nos permite comprender su lógica interna y ponerlo en juego con las categorías teóricas.
- d) Desarrollar el trabajo propiamente interpretativo, donde se produce un nuevo conocimiento acerca del texto.

Finalmente hemos de reconocer nuestra limitación en el interpretar, porque como considera Aguilar<sup>67</sup> “no podemos revivir el momento que queremos entender, ni apropiarnos de la subjetividad de las personas que queremos conocer... desplazarnos hacia el horizonte del texto es imposible, además significa anularnos como sujetos y aunque el intérprete tiene que escuchar lo que el texto dice, no debe dejar de hacer valer sus propias ideas. Debe acercarse sin abandonar su propio horizonte desde el cual va a interpretar”. Es decir, los estudiantes de secundaria pronuncian la significación en torno al deber ser escolar a partir de complejas experiencias pretéritas en las que su discurso cobra pleno sentido, pero a las cuales nos es imposible acceder y que tan sólo alcanzamos a vislumbrar desde lo dicho por ellos.

---

<sup>67</sup> AGUILAR, *Confrontación, crítica y hermenéutica*, p.144

### 2.1.1 La discusión epistemológica de fondo.

Ahora bien, el planteamiento de un proyecto de investigación que se sitúa en las arenas movedizas del sustento que da sentido y estructura las acciones humanas, nos lleva a interrogarnos permanentemente sobre la posibilidad de producción de un conocimiento con el estatus de científicidad, que escape al facilismo inhibitorio de la investigación rigurosa que según Bunge<sup>68</sup> campea en las Facultades de Humanidades. Es decir, permanentemente se nos plantea la interrogación sobre la veracidad y la eficacia de nuestro conocer, interrogante que a lo largo de la historia ha acompañado al ser humano en su insaciable afán de entrar en contacto y comprender el mundo que le rodea.

Aunque no corresponde aquí desarrollar una historia de la reflexión sobre el conocer, baste decir que ya desde los griegos encontramos la pregunta respecto a la producción del conocimiento, en sus textos encontramos el término “episteme”<sup>69</sup> que alude, en general a un tipo de saber que, a su vez presupone una cierta idea de realidad, hace referencia al conocimiento cierto y verdadero, superior en la medida que capta la verdad, la esencia, lo común, la dimensión más unificante de la realidad. Es decir, un conocimiento que se distingue del saber espontáneo, aquel cercano más bien a las percepciones u opiniones basadas en la experiencia, al que Platón denomina “doxa”, un conocimiento incierto del orden sensible y de la opinión, determinado por la duda y la inestabilidad, el conocimiento de la apariencia del ser.

No obstante, para los griegos tanto “episteme” como “doxa” son formas del conocer, pues ambas se oponen a la ignorancia y se complementan ya que sin conocimiento sensible es imposible el conocimiento científico; valga decir que para ellos, la educación era el proceso que permitía a los hombres transitar de la “doxa” a la “episteme”.

---

<sup>68</sup> Bunge afirma que para la filosofía y la sociología anticientíficas “la investigación científica es una empresa social antes que obra de cerebros individuales; construye colectivamente los hechos en lugar de estudiarlos; no se propone alcanzar conocimientos objetivos acerca de la realidad; sus resultados no son universales sino que valen localmente, por depender del interés material y del consenso; y las teorías rivales son mutuamente incommensurables (incomparables)”. BUNGE, *Epistemología*, p.13 Lo anterior, como una muestra del debate que alimenta nuestra reflexión epistemológica.

<sup>69</sup> Véase: Diccionario Filosofía de la Educación hoy. Madrid, Dickinson, 1997, pp.228-229 y Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Santillana, 1995, pp.547-554.

Consideramos pues, que la ciencia busca dar cuenta de la realidad, describirla y justificarla, pretende penetrar las relaciones causales que actúan dentro de esta realidad, siempre se parte de la observación de la realidad y desde allí se formulan juicios a verificar.

### **2.1.2 La producción del conocimiento en las ciencias sociales.**

A mediados del Siglo XIX, se formula la tensión entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre o del espíritu. En el caso de las ciencias de la naturaleza se describen los fenómenos y las variables que entran en relaciones de mutua implicación, aumentan la posibilidad de controlar y predecir los fenómenos de estudio, formulan leyes para medir, controlar, predecir y reproducir fenómenos, utilizan la metodología de la explicación.

Por su parte, las ciencias del espíritu buscan comprender al hombre como un universo único, fuente de valores irrepetibles e incommensurables y desde ahí proponen el estudio individual de los diversos fenómenos y acontecimientos por sus características de unicidad y e irrepetibilidad atendiendo a datos subjetivos y cualitativos, utilizan la metodología de la comprensión.

Enfoques que a final de cuentas son complementarios y no oponentes, ya que la explicación y la comprensión están en condiciones de dar cuenta conjuntamente tanto de lo que hay de generalizable, cuanto de singular e irreductible en el hombre considerado como realidad personal y colectiva.

Es a finales del Siglo XIX, cuando las ciencias del hombre y de la sociedad, alcanzan un estatuto autónomo y se especifica que en ellas se trabaja con base en lenguajes, testimonios, significados y sentidos que los sujetos otorgan a sus propias experiencias, las acciones de dichos sujetos de conocimiento son huidizas, se mimetizan, pueden engañar, pueden ocultarse, es decir, no pueden analizarse sin sufrir mutilación.

Por lo anterior, este campo científico requiere metodologías distintas, capaces de desarrollar una lectura holística de la realidad que se estudia, tomando en cuenta la temporalidad histórica en que se desarrolla, con una lógica de procesos más que procedimientos y haciendo uso de sistemas evaluadores más que mecanismos de control. En

síntesis, han de ser metodologías abiertas a la alteración, al conflicto, a lo imaginario, al saber leer entre líneas.

En las ciencias sociales, los fenómenos humanos son objetos de interpretación y el investigador social está determinado por sus prejuicios pero al explicitarlos les pone límite. A este respecto, nos parece iluminadora la reflexión de Martínez de la Rosa<sup>70</sup> al afirmar que “ya que no existe la verdad absoluta en ciencias humanas, lo que debe estudiarse es la intencionalidad, la legitimidad, la concertatividad y la validez de los discursos, por medio de la crítica, la reflexión y la discusión razonada y razonable”. Pero esto no supone caer en el subjetivismo, ya que los postulados científicos que se producen en las ciencias sociales también han de tener un carácter de verificabilidad, es decir, se expone tanto el proceso de construcción de su objeto de estudio como los instrumentos que permitieron acceder a él, de manera que nuestro decir se vuelva creíble y pueda ser experimentado por todo aquel que quiera verificarlo.

Bourdieu<sup>71</sup> afirma que el hecho científico se conquista, se construye y se comprueba, al generar las “condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el pasaje de un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero, aproximado, es decir rectificado”. Estamos concientes de que no nos toca decirlo todo sobre la compleja relación que establecen los alumnos de secundaria respecto al deber ser escolar, sino más bien realizar un acercamiento que nos permita ampliar nuestra comprensión de esta dimensión de la vida escolar.

### **2.1.3 La reflexividad del método**

Bourdieu<sup>72</sup> considera que la epistemología es un “esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades más próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente”. Este esfuerzo sólo es posible mediante la reflexión permanente de nuestras prácticas de investigación, dando paso a un sistema de hábitos

---

<sup>70</sup> MARTÍNEZ DE LA ROSA, *La hermenéutica analógica y la emancipación de América Latina*, p.55

<sup>71</sup> BOURDIEU, *El oficio de sociólogo*, p.20

<sup>72</sup> Ibid, p.14

intelectuales, una disposición mental que sea condición de la invención y de la prueba. El método de investigación tiene un carácter eminentemente reflexivo porque el pensar debe evolucionar junto con lo conocido. Comprender una parte del mundo de significación de los alumnos en su experiencia escolar, desde la recuperación de su oralidad, se ha constituido para mí en un ejercicio, en una prueba modificadora del lugar donde comúnmente pensamos al adolescente en su relación con la escuela.

#### **2.1.4 Indagar la subjetividad.**

Para Levinson<sup>73</sup> el término “subjetividad” tiene una larga historia en el pensamiento occidental, especialmente en la Filosofía y en la Sociología, en las cuales, se ha utilizado para denotar la aprehensión y la construcción significativas que el individuo elabora del mundo “objetivo”. Para nosotros la subjetividad refiere a una particular comprensión del mundo por parte de un individuo y también incluye la manera en que el individuo se percibe dentro del mundo. Dicha construcción significativa está determinada básicamente por el interactuar cotidiano entre individuo y sociedad, en una relación de mutua influencia en la que si bien, la sociedad ejerce un enorme poder (vía las instituciones y grupos que la estructuran) para ofrecer los significados socialmente valiosos, cada individuo en su libertad (aún cuando ésta se encuentre limitada) asume una postura ante tales significados, adaptándolos, transformándolos y también resistiéndolos y rechazándolos.

Nuestro estudio se sitúa en la interacción dinámica entre la normatividad escolar y los significados alternos que los estudiantes crean alrededor de ella, trama significativa que nos remite a la cultura escolar, pero también a las culturas específicas de las que participan los estudiantes<sup>74</sup>, por que consideramos que éstos, despliegan su capacidad para intervenir

---

<sup>73</sup> LEVINSON, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, p.414

<sup>74</sup> Aquí hacemos referencia a dos conceptos en torno a la cultura. El primero propuesto por Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (p. 20): “El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busca es la explicación de expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”. Y más específicamente, en cuanto a cultura estudiantil recuperamos la perspectiva de Levinson (*Opus cit.*, p.422) quien considera que: “Al describir la dinámica de la cultura estudiantil

creativamente en sus circunstancias, ciertamente determinados por las condiciones que dichas circunstancias les imponen pero en la posibilidad de reconstruir significados en su condición de actores sociales reflexivos.<sup>75</sup>

Ahora bien, la cuestión que surge ante nuestro planteamiento es la pregunta por la posibilidad de indagar la subjetivación que los adolescentes<sup>76</sup> ponen en juego en la vida cotidiana escolar y las herramientas de investigación que nos son útiles para acometer dicha empresa.

## **2.2 La pertinencia de la investigación etnográfica.**

Elsie Rockwell<sup>77</sup>, señala que la etnografía dentro de la tradición antropológica tiene la tarea de describir la múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y darle sentido a su vida, mediante la documentación de lo no documentado de la realidad social, para lo cual ha desarrollado un conjunto de prácticas y herramientas que le permiten cumplir dicho cometido. Tales prácticas se basan en la experiencia directa y prolongada del etnógrafo en una localidad, donde los principales referentes empíricos son “las interacciones cotidianas y personales entre el investigador y los habitantes de la localidad, durante el tiempo necesario para precisar las preguntas y construir algunas respuestas”. Es en esta descripción detallada y comprensión de lo que sucede en situaciones sociales y culturales naturales donde la etnografía educativa echa sus raíces.

Desde esta perspectiva antropológica, retomaremos el concepto semiótico sobre cultura que propone Geertz, como la “urdimbre de significación” en la que el hombre está inserto y que él mismo ha tejido, urdimbre dinámica en continua transformación. El papel del etnógrafo

---

mexicana, pienso en la producción cultural en un momento – el momento de la interacción en los espacios de la escuela y en su entorno – como un juego, una práctica estratégica de creación de significados en la escuela”.

<sup>75</sup> Levinson (*O. c.*, p.392) afirma que “la cultura estudiantil se ha colocado en el centro de la investigación de la reproducción social, pues ahora es ampliamente reconocido que los significados que los alumnos elaboran a partir de su experiencia educativa tienen una poderosa repercusión en sus relaciones con sus padres y maestros, y por tanto, en sus posteriores trayectorias de vida”.

<sup>76</sup> Hacemos hincapié en la utilización del término “adolescentes” por nos parece que en el contexto de nuestra investigación, la palabra en sí misma denota una manera de caracterizar a los alumnos, cargada de estereotipos que resaltan la dificultad de esta “etapa de vida” (más adelante discutiremos esta visión “etapista” de la vida) en nuestra sociedad y por ende, la percepción de una relación adolescentes – escuela marcada por el conflicto.

<sup>77</sup> ROCKWELL, *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, p.171

consiste no en repetir lo que dicen o hacen los actores que estudia, sino en elaborar conjeturas del significado que tienen los discursos, las acciones, los silencios, etc. de los sujetos estudiados, se precisa pues, que las descripciones del etnógrafo vayan más allá de lo obvio y superficial. Por tanto la etnografía pretende reducir el enigma de las expresiones culturales, desentrañar las estructuras de significación establecidas socialmente mediante la captación y explicación de las mismas: es decir, la interpretación de las culturas. Así pues, el enfoque semiótico de la cultura nos permitirá lograr el acceso al mundo conceptual en el que viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, establecer una relación dialógica con ellos.

El enfoque etnográfico o cualitativo en la investigación educativa tiene su interés central en el significado de la vida social, y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, donde cobran importancia las perspectivas de significación de profesores y alumnos como elementos intrínsecos del proceso educativo. En la medida en que las preguntas de investigación se refieren a aspectos relativos a las opciones y significados humanos, atañen implícitamente a la mejora de la práctica educacional porque someten a examen crítico las suposiciones de las metas deseables y las definiciones de la eficacia en la enseñanza.

La perspectiva etnográfica<sup>78</sup> resulta relevante para la comprensión de nuestro problema de estudio porque nos permite desentrañar los dinamismos que muchas veces cobra la “invisibilidad de la vida cotidiana”, responde a la necesidad de adquirir un conocimiento específico, documentando aspectos esenciales de la práctica educativa y considerando los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos. Este tipo de investigaciones limitadas en acontecimientos locales nos permite establecer igualmente, un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales.

Por lo tanto, si el problema que abordamos está en el terreno de lo simbólico, de los significados que los alumnos construyen en su experiencia escolar, nos parece que es el

---

<sup>78</sup> Para Ardoino (*Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*) la investigación etnográfica es la modalidad por excelencia en las ciencias del hombre y la sociedad, ya que supone la familiarización progresiva con los objetos – sujetos de estudio, requiere una temporalidad duradera en esta familiarización, busca desarrollar en el investigador una habilidad de interiorización y reappropriación del objeto de estudio y trabaja bajo un enfoque hermenéutico y multirreferencial. Considera que en la investigación pedagógica “posiblemente lo que más se tendría que tomar en cuenta, si nos atenemos a lo anteriormente dicho, sería familiarizarnos con la angustia, el desorden, los conflictos, las contradicciones y habilitarlos para hablar varios lenguajes sin confundirlos jamás”.

enfoque cualitativo (específicamente desde la etnografía) el que nos ofrece mayores elementos teórico-metodológicos para su estudio, porque nos permitirán identificar, describir e interpretar la cultura estudiantil al interior de la institución escolar, en el transcurso de vida cotidiana.

El valor de nuestro estudio radica así, en su capacidad para indagar profundamente en los acontecimientos locales con el fin de develar procesos y tendencias generales de la institución escolar desde el punto de vista de uno de sus actores fundamentales: los estudiantes, quienes como afirma Rockwell<sup>79</sup>, “habitan los espacios formales e informales de las escuelas y las localidades, usan lo que se apropian en las escuelas, construyen sus propias interpretaciones de los contenidos escolares y se defienden de las imposiciones de sus mayores”. De esta manera, nos insertaremos en la tradición de las temáticas de la etnografía latinoamericana, donde ha cobrado principal importancia el estudio de la vida cotidiana en la escuela y la perspectiva que de ella tienen los sectores populares.

Consideramos que la significación que los alumnos otorgan a su experiencia escolar es compartida porque se construye a partir de la interacción cotidiana con sus compañeros, maestros, personal de apoyo, familiares y demás actores sociales con los que tienen contacto; es dinámica porque en ella impactan las historias de vida personales e institucionales, las coyunturas, los imprevistos. Dicha significación está determinada y a su vez determina las aspiraciones y las identidades a partir de las cuales los adolescentes estructuran todo su “estar en la escuela”.

Estancia escolar que cobra relevancia cuando hablamos de actores que de suyo, cuentan con la posibilidad de desafiar el significado socialmente construido en torno a la escuela: adolescentes habitantes de una zona marginal en la periferia del Distrito Federal, donde las dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo se multiplican, porque las escuelas escasean (sobre todo a partir del nivel medio superior), porque los familiares cercanos cuentan con un nivel de escolaridad mínimo, porque ante el precario ingreso muchas veces es primordial apoyar la economía familiar, porque los jóvenes han experimentado que aún con un mayor nivel de escolaridad las dificultades para conseguir empleo siguen siendo las mismas. Es decir, adolescentes que se mueven en un ambiente poco estimulante para sostener su

---

<sup>79</sup> ROCKWELL, *Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*, p.4

participación escolar. Y por otro lado, una escuela secundaria que se esfuerza por recrear sus prácticas educativas, de manera que pueda ofrecer una experiencia educativa vital<sup>80</sup>, que logre enganchar con las necesidades, intereses y aspiraciones de los adolescentes que acuden a ella.

En este escenario, en el que pretendemos construir nuestro objeto de investigación y situados en el nivel de la subjetividad, nos resulta imprescindible un esfuerzo intelectual para abrirnos a la alteridad, al otro, que se nos presenta como un texto en lengua extranjera que hemos de traducir, pero también nos demanda un dispositivo de investigación<sup>81</sup> que nos posibilite el acceso a esa urdimbre de significación a la que hemos hecho referencia anteriormente. Para nosotros, la observación y la entrevista serán los principales medios de indagación (aunque también realizamos algunos análisis de documentos) que nos permitirá acceder a una porción de la cultura estudiantil, vía la oralidad.

### **2.2.1 La observación.**

Si consideramos que el habla es una acción situada en un contexto social y que a su vez, los participantes de un diálogo transforman dichos contextos a través de sus conversaciones, la observación y la entrevista pueden constituirse en espacios privilegiado de diálogo (la primera captándolo y la segunda generándolo), al permitir el surgimiento de conceptos, sentimientos, percepciones, estrategias argumentativas mediante los cuales los alumnos pueden dar cuenta de la significación que van construyendo respecto a su experiencia escolar. El lenguaje expresa cómo se entiende la realidad y a su vez, la realidad determina el lenguaje por que como afirma Velásquez<sup>82</sup>: “nuestro discurso es constituyente del mundo y, a la vez, un producto cultural, ya que está en las prácticas culturales , en las actividades y en la expresión del pensamiento... el lenguaje es la principal forma de mediación entre la interacción social y la vida mental de un sujeto”.

---

<sup>80</sup> En el sentido de que los alumnos puedan establecer un fuerte vínculo con la escuela, porque les resulta una experiencia significativa en el entorno de social en el que se mueven y les prepara para sucesivas experiencias de vida.

<sup>81</sup> Desde nuestra perspectiva, el dispositivo de investigación se constituye en la interacción permanente entre teoría (los referentes conceptuales, lo que se ha dicho alrededor de nuestro objeto de estudio), el dato empírico (los discursos de los adolescentes respecto a su experiencia escolar) y la metodología (en la cual, la interpretación jugará un papel fundamental).

<sup>82</sup> VELÁZQUEZ, *O. c.*, p.22

Taylor<sup>83</sup> designa a la observación participante como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”. Nos advierte que en este tipo de investigación todo proyecto de investigación permanece flexible, ya que no es sino al entrar al campo de estudio donde nuestras preguntas iniciales realmente adquieren relevancia o no, y en este caso debemos hacer los cambios pertinentes. Por otro lado hemos de estar atentos a combinar nuestra comprensión a profundidad del escenario particular estudiado con los marcos teóricos que aportarán elementos explicativos.

Goetz<sup>84</sup> señala la importancia de permanecer el mayor tiempo posible con los individuos estudiados, formar parte de su existencia cotidiana y registrar sus interacciones y actividades en notas de campo, donde paulatinamente se incorporarán comentarios interpretativos, según este autor “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”.

### **2.2.2 La entrevista.**

Al abrir espacios para que los estudiantes pronuncien la escuela desde su propia experiencia, la entrevista posibilita sacar a flote el proceso de subjetivación (el modo particular en que ellos comprenden su estar en la escuela), que al externarse se objetiva y por lo tanto puede ser analizada y comprendida. Ante un discurso socialmente adecuado en torno a la escuela, conformado por los lineamientos de las políticas educativas y de la escuela local, y por los discursos que los adultos hemos generado en torno a ella, lo que importa a nuestra investigación es descomponer y reconstruir, darle un nuevo ordenamiento a tales discursos desde el punto de vista de los estudiantes, quienes suponemos que en su experiencia cotidiana lo recrean y reconstruyen.

El registro detallado de los relatos mediante los cuales los alumnos dan cuenta de su experiencia escolar nos permitirá analizar con detenimiento lo dicho en el habla. Como lo

---

<sup>83</sup> TAYLOR, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, p.31

<sup>84</sup> GOETZ, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, p.126

señala Paul Ricoeur<sup>85</sup>, el habla es la “exteriorización intencional constitutiva de la finalidad del discurso gracias a la cual el *sagen* – el decir – tiende a convertirse en *Aussage*, en enunciación, en lo enunciado. En suma, lo que escribimos es el noema (‘el pensamiento’, el ‘contenido’, la ‘intención’) del hablar. Se trata de la significación del evento del habla, no del hecho como hecho.”

La entrevista puede convertirse en una acción específicamente epistemológica cuando se tiene la clara intención de producir un conocimiento más aproximado a la verdad de un acontecimiento social específico, cuando se corresponde con un objeto de estudio bien delimitado y con ese mismo carácter, cuando a partir de la comprensión holística del objeto de estudio, se desprende la elaboración de un guión de entrevista con el cual se pretende que el sujeto entrevistado lo enuncie, lo pronuncie en toda su complejidad. De esta manera, el guión apunta a desentrañar, en el discurso de los sujetos las categorías de análisis establecidas por el investigador.

Para que el desarrollo de las entrevistas se llevara a cabo en condiciones que posibilitaran un diálogo a profundidad, privilegiamos las entrevistas grupales, dirigidas a grupos de amigos entre los que había la suficiente confianza para expresarse y retroalimentarse en lo dicho.

En la interpretación de las entrevistas, abrimos el espacio suficiente a la oralidad de los estudiantes entrevistados y en torno a ella buscamos hacer inteligible el objeto de estudio de la investigación.

En suma, la entrevista constituyó la expresión de una decidida intención de entablar un diálogo sistemático entre las inquietudes, opiniones y expectativas del investigador y la concepción del sujeto investigado respecto al mismo objeto de estudio.

### **2.2.3 El análisis de documentos.**

En el centro escolar escenario de nuestro estudio, se cuenta con un vasto archivo que recupera la planeación, ejecución y permanente evaluación de la acción educativa realizada a lo largo de la historia de la institución. Tales documentos nos sirvieron para contrastar y

---

<sup>85</sup> Citado en GEERTZ, O. c., p.31

complementar, los discursos de nuestros informantes, permanecemos atentos a las categorías de análisis que fue necesario ampliar mediante la consulta de dicho archivo.

#### **2.2.4 Los niveles de reconstrucción epistemológica.**

María Bertely<sup>86</sup> señala que la mayoría de los textos etnográficos en educación tienen tres niveles de reconstrucción epistemológica:

- a) La acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar: en nuestro caso centrados en los comportamientos de los adolescentes que se constituyen en desafío al conjunto de normas que regulan las interacciones en el espacio escolar.
- b) El entramado histórico y cultural en el que cobra sentido: la historia de una colonia y una escuela que se han desarrollado en un ambiente marcado por la pobreza y la marginación.
- c) El modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico respecto a la cultura escolar: desde nuestro punto de vista los adolescentes están en capacidad de disentir, de tomar distancia respecto a las concepciones de escuela y de estudiantes que subyacen al deber ser escolar.

Las dimensiones de análisis que pretendemos abarcar en nuestro estudio son las siguientes:

- a) Nos centraremos en algunos comportamientos (acciones y discursos) de los alumnos que entran en contradicción respecto a algunas de las normas escolares.
- b) Trataremos de acceder al mundo de significación que ahí se abre, en donde esperamos encontrar intereses, deseos, necesidades, expectativas, valoraciones que marcan su experiencia escolar. Situándolas en el contexto histórico y cultural en el que desarrollamos nuestra investigación.

---

<sup>86</sup> BERTELY, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, p.43

## 2.2.5 Las aportaciones de la investigación etnográfica a la educación

Bertely<sup>87</sup> señala que en México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis, a saber:

- a) La dimensión institucional y política de la cultura escolar, donde se describe el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar inciden en la vida escolar cotidiana.
- b) La dimensión curricular de la cultura escolar, donde se da cuenta de la manera como se construye el conocimiento en los salones de clase.
- c) La dimensión social, en la cual se busca comprender cómo es que la escuela establece nexos con los grupos económica, cultural o históricamente diferenciados.

Es en esta última dimensión, en la que pretendemos ubicar el aporte de nuestra investigación: qué nexos construyen respecto a una dimensión de la vida escolar (el deber ser) los adolescentes estudiantes de una zona marginal de la Ciudad de México.

Daremos nuestro aporte al triple interés de fondo que tienen algunos de los estudios etnográficos en nuestro país: interpretar la cultura escolar, liberar las voces de sectores oprimidos y silenciados y modificar las representaciones sociales hegemónicas<sup>88</sup>. La producción del conocimiento está fuertemente vinculado en el compromiso ético de abrir espacios para que los alumnos nombren la escuela y que en una escucha atenta de estas voces frecuentemente silenciadas, los educadores aprendamos a mirar con ojos nuevos a los destinatarios de nuestra acción pedagógica, abriéndonos a una praxis esperanzada, con profunda fe en el ser humano a quien educamos, acción en la que también va en juego nuestra propia y permanente educación.

## 2.2.6 Nuestro referente empírico

---

<sup>87</sup> Ibidem., p.45

<sup>88</sup> Ibid, p.34

Las situaciones empíricas que resultan relevantes y significativas para nuestro estudio están delimitadas de la siguiente manera:

- a) **Contexto:** una escuela secundaria católica situada en un ambiente urbano – marginal, en una colonia periférica de la Ciudad de México, en la Delegación Iztapalapa.
- b) **Los actores:** nuestro estudio estará centrado primordialmente en el punto de vista de los alumnos, la triangulación de la información obtenida, la haremos con base en la combinación de entrevistas, observaciones y análisis de documentos.
- c) **El escenario:** nos centraremos en el plantel escolar.
- d) **Unidades de observación:** observación y análisis de una semana completa en dos grupos de secundaria<sup>89</sup>. Realización y análisis de 6 entrevistas a grupos de amigos<sup>90</sup>.
- e) **Eventos significativos:** los comportamientos mediante los cuales los estudiantes desafían las normas escolares.
- f) **Temática central:** los significados alternos que los alumnos construyen respecto a la normatividad escolar.

---

<sup>89</sup> El registro de estas observaciones fue manuscrito. Ver en el anexo el formato utilizado.

<sup>90</sup> Estas entrevistas fueron grabadas en versión digital. Ver en el anexo el guión de entrevistas.

### **CAPÍTULO 3. La centralidad de los adolescentes en el discurso pedagógico de la escuela secundaria: breve historia de esta buena intención.**

Estudiar los significados alternos que los alumnos de secundaria construyen en torno al deber ser escolar (entendido como normas de disciplina), implica tener un panorama general del devenir histórico de la escuela secundaria en nuestro país, ya que ella es parte importante del sistema educativo del Estado Mexicano, en ella se materializan las concepciones que el Estado y la institución en particular tienen de su función educativa. Los contenidos curriculares están orientados por determinadas concepciones antropológicas y sociales, es decir, la perspectiva del ser humano a formar y del tipo de sociedad que pretenden alcanzar. Estas concepciones configuran la manera de entender y relacionarse, de la institución escolar con los adolescentes estudiantes que a ella acuden.

En el presente capítulo, mostraremos brevemente cómo a lo largo de la historia de la escuela secundaria en nuestro país, se le ha concebido como una institución dirigida especialmente a la formación de los adolescentes, sin que exista una suficiente reflexión respecto a las características de este adolescente al que se pretende formar. Analizaremos las raíces confesionales<sup>91</sup> de la escuela en que desarrollamos nuestra investigación, para entender la lógica desde la cual se relaciona con los adolescentes que participan en ella. Finalmente, plantaremos los debates actuales que se libran en este nivel educativo. Todo ello para entender lo que se espera de los alumnos en la escuela secundaria, configurando un deber ser, ante el cual los alumnos construyen relaciones complejas de aceptación, adaptación, diferenciación o abierta contradicción.

---

<sup>91</sup> Entendemos por escuela confesional, aquella cuyo trabajo educativo está inspirado en una determinada orientación religiosa. En nuestro caso concreto hacemos referencia a la escuela orientada por los lineamientos educativos de la Iglesia Católica.

### **3.1 Los inicios de la escuela secundaria**

El origen de la escuela secundaria (en adelante, ES) va de la mano con el surgimiento del sistema educativo nacional como lo conocemos actualmente, en su devenir histórico han predominado los debates alrededor del proyecto de nación y la función de la escuela dentro de este proyecto; el debate entre la educación “científica” (de carácter más universitaria) y la tecnológica; el carácter democrático, laico y gratuito de la escuela pública; la tensión entre su carácter terminal y propedéutico; la contradicción entre su enfoque formativo (teóricamente) y su carácter enciclopédico (prácticamente); las recurrentes pugnas por las reformas centradas en las modificaciones a los planes y programas de estudio. En nuestro caso concreto (por tratarse de una escuela particular confesional), hemos de hacer referencia a la compleja relación del Estado Mexicano respecto a la escuela católica (a veces tolerándola, otras suprimiéndola). Como consecuencia de todos los debates que circunscriben a la escuela secundaria, la discusión respecto a las necesidades, los intereses y las posibilidades de aprendizaje de los adolescentes estudiantes ha sido relegada a un segundo plano<sup>92</sup>.

Ornelas<sup>93</sup> señala que en México, el análisis del Estado es elemento central para entender la dinámica del Sistema Educativo Mexicano, ya que “el Estado mexicano organizó, financió y puso en marcha un sistema de educación que, al menos por varias décadas, promovió la movilidad social, apoyó la construcción del nacionalismo mexicano, fortaleció la identidad cultural y, de esa manera, la educación pública mexicana se convirtió en un referente empírico sobre las bondades de dicho Estado”. De ahí la vinculación entre el desarrollo histórico de la ES y el desarrollo socioeconómico de nuestro país.

Ya desde la discusión respecto a la redacción del artículo tercero constitucional en 1917, las contiendas entre liberales y radicales pusieron a la educación nacional en el centro del

---

<sup>92</sup> Al respecto Santos del Real señala que desde sus orígenes, la escuela secundaria ha buscado construirse una identidad propia, mediante el logro de tres condiciones:

“a) Constituirse como un ciclo de naturaleza comprensiva [las escuelas comprensivas suponen el ofrecimiento de un currículo común y general para todos los alumnos y el diferimiento de la diversificación y/o especialización hacia los niveles escolares subsecuentes. La idea de fondo es que la prolongación del tronco común permite que las escuelas ejerzan mejor su función compensatoria y, por tanto, igualen las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos] y conciliar su original carácter propedéutico con la preparación de los jóvenes para ingresar al mundo del trabajo; b) adecuarse a las características y necesidades de los adolescentes, y c) establecer continuidad efectiva con la primaria y constituirse en el último nivel del ciclo básico”. SANTOS DEL REAL, *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*, p.19

<sup>93</sup> ORNELAS, *El sistema educativo mexicano*, p.83

proyecto de nación. La lucha por el laicismo, entendido como la emancipación de la política, la moral y la ética de la religión positiva, marcaron de origen al Sistema Educativo Mexicano. Según Ornelas<sup>94</sup> en esta etapa posrevolucionaria el Estado buscó consolidar la nación, construir desde sus cimientos la idea de un México independiente y revolucionario, desarrollar en sentido de pertenencia a una patria, producir y reproducir la imagen de una historia común. La ES echa sus raíces en esta etapa en la que era preciso construir puentes en medio de una sociedad profundamente fragmentada en clases sociales<sup>95</sup>, etnias, regiones; la educación fue concebida como uno de los instrumentos más importantes en la búsqueda de una mayor integración nacional y la vinculación de las comunidades anteriormente abandonadas, consolidando así el dominio de las élites revolucionarias<sup>96</sup>.

En este contexto se entiende el impulso cultural de Vasconcelos (1882-1959) al frente de la Secretaría de Educación, quien entendió la urgencia de formar ciudadanos que se encargaran en el futuro de la conducción de la nación, conscientes de sus orígenes históricos y raciales, poseedores de los elementos de la cultura occidental que les proporcionaran visiones y conceptos universales. La necesidad de erigir la nacionalidad sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a los mexicanos.

En el decreto presidencial de 1925 que creó el Sistema de Educación Secundaria durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), quedó expresada *la pretensión de ofrecer una formación general para los adolescentes* que se diferenciaba de los estudios especializados para obtener los grados de bachiller o ingresar a la universidad<sup>97</sup>. Fue el profesor Moisés Sáenz quien en 1928 creó la Oficina de Educación Secundaria, insistiendo en la necesidad de crear una institución escolar que se guiara de manera más explícita *con los métodos y los principios adecuados a la etapa de la adolescencia*<sup>98</sup>. En su primera década, y en coherencia con la visión vasconcelista, se le concibió como un medio que al difundir la cultura y elevar el nivel medio de las clases sociales, apoyaría la consolidación de un régimen institucional. Resulta interesante que ya desde esta primera década, comienza el debate

---

<sup>94</sup> Ibídem, p.99

<sup>95</sup> Situación que no se ha podido o no se ha querido revertir.

<sup>96</sup> LEVINSON, *O. c.*, p.47

<sup>97</sup> Varios autores, entre ellos Levinson (*O. c.*, p.50) señalan que desde 1915 ya existían algunas secundarias, dirigidas básicamente a la clase media urbana y era parte de un programa de estudios profesionales, preparatorios para la universidad que hacían énfasis en la especialización y el conocimiento enciclopédico.

<sup>98</sup> Idem.

respecto a sus contenidos y organización, algunos críticos consideraban que el plan de estudios era rígido y absurdo, más enfocado a la lógica de la ciencia que al desarrollo del adolescente y que no atendía a las diferencias individuales de los educandos<sup>99</sup>.

En 1932 se lleva a cabo la primera revisión y reforma de los planes y programas de este nivel de estudios, la perspectiva de Bassols respecto al papel que debía cumplir la educación en el desarrollo nacional jugó un papel preponderante. En coherencia con el incipiente desarrollo industrial del país, el gobierno estableció como prioridad el impulso y expansión de la educación técnica para responder a los problemas de la economía mexicana, para que los mexicanos manejaran y administraran los bienes de la nación<sup>100</sup>, la preocupación ahora estaba en procurar la subsistencia material más que la elevación intelectual de los ciudadanos, de esta manera el sistema educativo se distanció de las nociones vasconcelistas respecto a la escuela como generadora de cultura y como el lugar ideal para el engrandecimiento del espíritu; en adelante, la integración nacional se buscaría mediante pasos directos hacia el desarrollo económico.

A finales de la década de los años treinta (sobre las bases sentadas por Narciso Bassols de una educación en mayor correspondencia con las necesidades y exigencias de la vida económica) durante la educación socialista del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, la ES buscó formar *jóvenes dotados de una íntima convicción de justicia social y de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases trabajadoras*. Durante este periodo se acordó la gratuidad de las escuelas secundarias y encontramos una de las más interesantes experiencias para tomar realmente en cuenta la participación de los alumnos, ya que se “propuso que para desarrollar el plan general de actividades se estableciera en cada plantel un consejo consultivo conformado por el director, tres profesores de planta, tres de asignatura, un alumno de cada grado y un representante de la sociedad de padres de familia”<sup>101</sup>, de esta participación del alumnado no quedan sino vestigios, reducidos a trámites burocráticos.

---

<sup>99</sup> SANTOS DEL REAL, *O.c.*, p.22

<sup>100</sup> ORNELAS, *O. c.*, pp.107 – 112. Este autor señala que en esa perspectiva se buscaba formar “personas con conocimientos, habilidades, destrezas y rasgos de la personalidad necesarios para transformar los sistemas de producción y distribución dominantes”.

<sup>101</sup> SANTOS DEL REAL, *O.c.*, p.28

### **3.2 La escuela secundaria y la homogeneización cultural del país.**

A partir de la década de los cuarentas, la educación se concibió como un instrumento para unificar el país y consolidar la convivencia nacional. La causa pública proclamada por Torres Bodet fue que la escuela ayudara en la consolidación del proyecto de unidad nacional, impulsando la concordia y la armonía social por encima de la lucha de clases, apoyándose en el progreso científico y la solidaridad internacional.

Santos del Real<sup>102</sup> refiere que en esta época la ES fue considerada como un medio eficaz para alcanzar la homogeneización cultural del ambiente mexicano. En este contexto aparecen los primeros *esfuerzos por relacionar la enseñanza con la vida de los estudiantes y priorizar los elementos formativos sobre los informativos*. Durante el gobierno de Miguel Alemán (1946 -1952) nuevamente se definió la tarea de la ES: acrecentar la cultura general impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares; “descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los alumnos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que facilitaran su lucha por la vida; servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios”.

La reforma de 1959 (durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos), planteó nuevamente la necesidad de que la ES *respondiera a las etapas de desarrollo físico y mental de los adolescentes*, y estableció como sus objetivos fomentar el desenvolvimiento de la personalidad de los alumnos y estimular su propia autoformación; proporcionarle los conocimientos indispensables y el adiestramiento necesario para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica; despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país; encauzar su sentido de responsabilidad individual y colectiva y familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República.

---

<sup>102</sup> Ibídem., p.31

### **3.3. La modernización educativa.**

En la década de los años sesentas encontramos la génesis del discurso modernizador de la educación en el país en la confluencia de varios factores:

- Los crecientes y vertiginosos cambios tecnológicos.
- Las demandas democráticas y antiautoritarias de diversos actores sociales, entre los que destacó el movimiento estudiantil de 1968 y la respuesta represiva del gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).
- Un modelo económico que comenzó a dar sus primeras señales de agotamiento. El milagro mexicano mostró la otra cara de la moneda: la marginación y la ignorancia de millones de mexicanos.

A partir de este momento comienzan a ganar mayor terreno (al menos discursivo) las necesidades y los intereses de los adolescentes. Así en la Asamblea General del CNTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) celebrada en Chetumal en el año de 1974 se acordó una reforma para que la ES respondiera fielmente a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad económica y cultural del país; incluso se hablaba de favorecer el desenvolvimiento de la personalidad crítica (paradójicamente, la crítica estaba entendida, como siempre, a lo que sucede fuera de la escuela, nunca respecto a su realidad inmediata que es el aula y el espacio escolar) y creadora de los adolescentes<sup>103</sup>. Se recordaba que este periodo de edad coincide con el inicio de la adolescencia, de la cual se afirmaba que era una etapa de desarrollo caracterizada por la inestabilidad emocional<sup>104</sup>.

En 1986, en el Coloquio sobre el estado actual de la educación en México organizado por el Centro de Estudios Educativos<sup>105</sup> se establecía que los principales problemas que aquejaban a la ES eran “a) escasa eficacia y pobre rendimiento académico; b) proporcionaba poca o nula preparación laboral al educando que no continuaría con sus estudios; c) impulsaba al estudiante rural hacia las zonas urbanas; d) centraba su enseñanza en los contenidos y no en

---

<sup>103</sup> QUIROZ, *O. c.*, p.2

<sup>104</sup> SANTOS DEL REAL, *O. c.*, p.36

<sup>105</sup> Insitución académica independiente, fundada en 1963 está comprometida con la búsqueda y promoción de la justicia, la libertad y la democracia a través de la educación, en particular de aquella destinada a las poblaciones más desfavorecidas.

los alumnos; e) sus profesores carecían de formación continua; f) había un alto índice de ausentismo entre los maestros; y g) proporcionaba una preparación insuficiente para ingresar al bachillerato”<sup>106</sup>.

El programa para la modernización educativa impulsado en el gobierno salinista (1988-1994) ratificó la problemática detectada, y se consolidó la idea de que la organización escolar era inapropiada para responder a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, los esfuerzos de reforma se volvieron a centrar en los planes y programas de estudio. Como los elementos más importantes de la reforma de 1993<sup>107</sup> fueron el establecimiento de la obligatoriedad de este nivel educativo, la puesta en práctica de una estructura curricular con base en asignaturas y los nuevos enfoques de las mismas. El sistema educativo buscaba conciliar la tensión entre las demandas del desarrollo económico (la formación del capital humano) y satisfacer las necesidades de una incipiente democracia electoral que requería de “ciudadanos responsables”<sup>108</sup>.

### **3.4 El debate actual.**

Fue en febrero de 2003 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer que preparaba una reforma integral a la educación secundaria (RIES), con la argumentación de que era un área educativa olvidada, con elevadas cifras de exclusión<sup>109</sup>, deserción y deficientes aprendizajes de los estudiantes que logran concluir el nivel. La reforma adquirió un papel central del tema educativo nacional.

Los principales aspectos impugnados por especialistas, pedagogos y algunas secciones sindicales fueron los siguientes:

- La desaparición de contenidos académicos, como historia antigua y culturas

---

<sup>106</sup> Ibidem., p. 42

<sup>107</sup> A este respecto Etelvina Sandoval afirma que “*para 1993 se reforma el artículo tercero constitucional y se establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, con lo que la escolaridad básica obligatoria se eleva a 9 años (primaria y secundaria). Se aduce que el proceso de modernización tanto mundial como del país, exige elevar los niveles de productividad, y por tanto, demanda una población más escolarizada*” (SANDOVAL, O. c., p54)

<sup>108</sup> ORNELAS, O. c., p.96

<sup>109</sup> Se estimaba que en ese momento, un millón seiscientos mil jóvenes en edad de cursar este nivel educativo se encontraban fuera de la escuela.

prehispánicas.

- La conservación de la sobrecarga de horarios y de información fragmentada.
- Contenidos didácticos inapropiados para la edad de los alumnos de secundaria.
- Al reducir horas de algunas asignaturas, se impactaba de manera negativa el ingreso salarial de los docentes.
- La falta de medidas complementarias que garanticen la aplicación de la reforma, tales como la capacitación de los docentes<sup>110</sup> y la adquisición de materiales didácticos.
- Nuevamente se centra en los contenidos y no en los modelos de enseñanza.
- La pobre participación del magisterio en la elaboración de la reforma.
- La falta de correspondencia entre la urgencia discursiva de responder a los “intereses y necesidades de los adolescentes” pero una organización escolar que permanece intocada en lo esencial.<sup>111</sup>
- La falta de una adecuada infraestructura en los planteles escolares.

Se tenía la sospecha, ahora cada vez más confirmada, de que las múltiples fallas en la elaboración de la RIES, terminarían por dejar pasar una valiosa oportunidad para reformar este nivel educativo, en el que urge una transformación de fondo para darle un sentido formativo, respondiendo tanto a las exigencias sociales como a las necesidades de los adolescentes.

Inicialmente, las autoridades educativas habían programado presentar los contenidos de la reforma en enero de 2004, de manera que entrara en vigor en el ciclo educativo 2005 – 2006, sin embargo, ante el creciente rechazo que generó en la opinión pública, se decidió realizar una consulta sobre dicha modificación. No fue sino hasta el ciclo escolar 2006 – 2007 cuando entró en vigor en todo el país.

Aunque comparto las impugnaciones que en su momento se hicieron a la RIES, me parece pertinente rescatar algunas de las reflexiones en torno al documento base que la SEP elaboró

---

<sup>110</sup> En dicha reforma se repitió (como en todas las anteriores), un error que evidencia la falta de voluntad política para garantizar su aplicación: los planes de estudio de las Escuela Normales, se adecuan a las reformas bastante tarde (estamos hablando de años), cuando muchas veces ya está en puerta una nueva reforma.

<sup>111</sup> Olac Fuentes Molinar, ex subsecretario de Educación, señaló en mayo de 2006 que “la reforma a la Educación Secundaria mata justamente el conocimiento y la creación, y el gran ausente en estos cambios es el adolescente mexicano” (La Jornada, 30 de mayo de 2006)

para dicha reforma. En el texto se afirma que desde “su origen ha sido constante la preocupación porque la secundaria defina un currículo que satisfaga las necesidades formativas de la mayoría de los jóvenes, a la vez que ofrezca preparación para sus diversos destinos posibles y se adecue a las características psico-sociales y afectivas de los adolescentes. También lo han sido las críticas por la falta de correspondencia entre las necesidades de una demanda social adolescente cada vez más heterogénea y la estructura y organización curriculares”<sup>112</sup>. Este reconocimiento de la diversidad de las realidades socioculturales de los adolescentes, representa un desafío permanentemente evadido en la educación nacional ¿Cómo educar en la diversidad y en la unidad?

Nos parece relevante, que dicho documento especifique una serie de obstáculos (hasta ese momento no reconocidos oficialmente) que la ES no ha logrado superar: el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela<sup>113</sup>; el desconocimiento respecto al sentido que tienen los aprendizajes que ofrece la escuela en la vida presente y futura de los adolescentes; el carácter utilitarista que está asumiendo la escuela cuando a algunos jóvenes poco les importa adquirir los conocimientos que en ella se ofrecen y que, para sobrevivir en el intento, sus esfuerzos están fundamentalmente dirigidos a pasar los exámenes y obtener su certificado; la uniformidad de una escuela que nació en la década de los años veinte dirigida a las familias urbanas de sectores medios y altos, sin capacidad de transformación ante el fenómeno de masificación que se presentó entre los años setentas y ochentas, no se preparó a las escuelas y a los maestros para atender una nueva demanda de jóvenes con experiencias familiares, referentes culturales, ritmos, intereses y motivaciones muy heterogéneos<sup>114</sup>. La obligatoriedad de la educación secundaria – en tanto significa garantizar la formación de todos en competencias comunes – agudiza el reto de responder a la diversidad y a la diferencia.

El documento concluye que la escuela secundaria requiere de una modificación curricular que se proponga una mayor articulación con la primaria, abatir el enciclopedismo, reducir la carga de contenidos, fomentar las competencias transversales y acercarse mucho más a la

---

<sup>112</sup> SEP, *Reforma Integral a la Educación Secundaria. Documento base*, p.22

<sup>113</sup> En referencia a los resultados que arrojó la Encuesta Nacional de Juventud en el año 2002.

<sup>114</sup> Entre los cambios sociológicos, económicos y culturales de los adolescentes que el documento reconoce, encontramos los siguientes: gozan de más oportunidades, son más urbanos, tienen niveles de escolaridad superiores a los de sus progenitores, están familiarizados con las nuevas tecnologías, disponen de mayor información, enfrentan nuevas problemáticas como es la acentuada desigualdad económica, que da lugar a mayor marginación y pobreza.

cultura adolescente. Como vemos, casi nada nuevo bajo el sol, excepto la intención manifiesta de aproximarse a una “cultura adolescente” que los docentes no sabemos en dónde la hemos de encontrar.

### ***3.5 En la escuela católica progresista.***

El carácter confesional de la escuela secundaria en la que se ubica nuestro estudio, nos obliga a plantear brevemente el papel de la escuela católica en nuestro país, para entender la orientación progresista de la institución (que se traduce en una especie de zona de tolerancia para las expresiones de los estudiantes que más adelante analizaremos), vinculada a la reflexión teológica y compromiso social desarrollados por muchos movimientos cristianos a lo largo de toda Latinoamérica desde la década de los años setentas.

La educación en México, no puede entenderse sin el papel protagonista de la Iglesia Católica desde la fundación del Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco (por Fray Juan de Zumárraga y el virrey Antonio de Mendoza) en el año de 1528, hasta el movimiento de Reforma en 1857 cuando el triunfo liberal impulsa la emancipación de la educación pública de toda influencia eclesial. A partir, de ese momento, la escuela católica ha tenido sus vaivenes: desde el silencioso desarrollo que tuvo en el periodo del porfiriato, un cierto estancamiento durante el movimiento revolucionario, los intentos de suprimirla en su totalidad en tiempos de Obregón y Calles, para posteriormente (a partir de 1940 en el sexenio de Ávila Camacho) pasar a un periodo de libertad que posibilitó su tránsito por lo que podríamos llamar su época dorada en nuestro país. Hasta llegar a las últimas dos décadas, en que la escuela particular no confesional ha venido menguando el monopolio de la educación católica, al abrir un escenario de mercado educativo en el que la competencia, la oferta, la demanda, constituyen elementos para los que la escuela católica no estaba preparada y que por sí mismos entran en contradicción con los valores en los que se sustenta.

En la época colonial fueron los religiosos españoles los responsables de educar a los peninsulares, a los criollos y a los mestizos de clase media y alta, en los seminarios y en los colegios creados en la Nueva España hasta el Siglo XVIII, aunque se abrieron mínimos espacios para la educación de algunos hijos de nobles indígenas, la mayoría de la población

indígena permaneció marginada de los servicios educativos de esa época debido a la condición de explotación que se infligió sobre ella.

El Movimiento de Independencia significó también un momento de ruptura entre el alto clero que mantuvo su apoyo a la Colonia, y los movimientos progresistas al interior de la Iglesia en México, encabezada por la vanguardia intelectual de una generación de jesuitas (entre los que se destaca Clavijero) que influyó de manera determinante en el movimiento revolucionario de Hidalgo<sup>115</sup>.

Con el triunfo del movimiento independentista, comenzó a plantearse la necesidad de que el Estado asumiera plenamente los servicios educativos, sin embargo, la Iglesia continuó monopolizando las mejores escuelas para los hijos de las clases más favorecidas. La presión para que el clero cediera sus bienes y servicios educativos al Estado fue en aumento, hasta que las Leyes de Reforma consumaron la nacionalización de bienes y monopolios clericales (entre los cuales se encontraban sus escuelas), paradójicamente el sistema educativo se orientó a los intereses de las clases medias y altas, en vez de responder a los intereses populares. A partir de ese momento, se definen claramente las dos principales corrientes que han dominado el debate educativo en nuestro país, Robles<sup>116</sup> las ubica de la siguiente manera: “Así como en la pugna entre federalismo y centralismo, república y monarquía, se advierten dos políticas opuestas en la educación, a manera de reflejo de esas posiciones contrarias, los conservadores sostenían la enseñanza religiosa, los dogmas de la Iglesia Católica, el principio de autoridad eclesiástica y civil, la idea de que nuestra nacionalidad dio principio en la Colonia española, etc. , los liberales se empeñaban en la plena libertad de enseñanza, en el término del monopolio de la educación, una instrucción basada en la ciencia, la popularización de la enseñanza, principalmente de la primaria, la democratización de la instrucción superior, la obligatoriedad de la enseñanza y el laicismo como medio para acabar con el fanatismo y los errores científicos”.

Durante el porfiriato, nuevamente se reforzó el papel de la Iglesia Católica en el control de las actividades de enseñanza a partir de las demandas elitistas de las clases altas (que cuando no enviaban a sus hijos al extranjero procuraban enviarlas a escuelas de religiosos), tuvieron especial desarrollo las instituciones de enseñanza primaria. Aunque el movimiento

---

<sup>115</sup> ROBLES, *Educación sociedad en la historia de México*, p.22

<sup>116</sup> *Ibíd.*, p.49

revolucionario representó una amenaza real a las actividades religiosas y educativas de la Iglesia, ésta contó con el apoyo de grupos conservadores, que permitió a las organizaciones religiosas proporcionar educación privada y de paga, en planteles localizados en las ciudades de mayor importancia en el país, con una reconocida calidad educativa. Fue el gobierno de Calles, el que agudizó el conflicto entre la Iglesia y el Estado, “que provocó la pérdida significativa considerable de los bienes del clero y una reducción de sus servicios entre los que se encontraban los educativos”<sup>117</sup>. Dicha tensión, con todo y la propagación de la escuela socialista, disminuyó en el gobierno de Lázaro Cárdenas<sup>118</sup>.

A partir de la década de los cuarentas, con el carácter conciliador que se distinguieron los gobiernos de Ávila Camacho y Miguel Alemán, la escuela católica encuentra un ambiente propicio para su crecimiento, en dos sexenios que impulsaron la consolidación del modelo capitalista de desarrollo en nuestro país, fincado en el crecimiento de la banca, la industria y el comercio en los centros urbanos de mayor importancia. Comienzan en este periodo la restricción a los presupuestos oficiales para atender la demanda educativa, en tanto que las instituciones de educación particular (entre ellos la escuela católica) respondían a la creciente demanda de una clase media que buscaba asegurar la calidad de la enseñanza, reforzar su identidad y valores de clase a través de las aulas. Florecen así los grandes colegios de religiosos en todos los niveles educativos, desde primaria hasta la universidad.

Todo lo anterior hace referencia a las presiones externas sobre la acción educativa de la Iglesia Católica en nuestro país, pero en los años sesentas vendría un movimiento interno que impactó de manera decisiva a la Iglesia universal pero de forma particular a la Iglesia latinoamericana: el Concilio Vaticano II. Con su intención de “poner al día” a la Iglesia, en un mundo que sufría profundos cambios en todos los órdenes de la vida social, propició la reflexión teológica para que su acción pastoral respondiera a las esperanzas y los sufrimientos de los hombres de hoy. La Iglesia latinoamericana hizo eco de este llamado del Concilio, en las conferencias episcopales de Medellín en 1969 y diez años más tarde en Puebla, atendiendo principalmente al más importante “signo de los tiempos” en la región, al que hicieron

---

<sup>117</sup> Ibid, p.119

<sup>118</sup> Martha Robles considera que, una vez dominada la fuerza contrarrevolucionaria del callismo, el presidente Cárdenas alcanzó diversas alianzas sociales, movido por su ánimo unificador y afirma que “*aun la Iglesia disfrutó de la tendencia armonizadora con que los miembros del gobierno manejaron sus relaciones con el Estado*”. (ROBLES, O. c., p.158)

referencia los obispos: la escandalosa desigualdad económica, que favorece la exorbitante riqueza de unas cuantas familias mientras que hunde en la indignante miseria a crecientes sectores de la población. Ahí surgió un nuevo concepto educativo (para la acción pastoral), “la educación liberadora” (en este contexto irrumpe el pensamiento educativo de Paulo Freire).

Con base en un análisis crítico del sistema capitalista imperante en la región, de la brutalidad represiva mediante la cual se sostenía y de los movimientos populares que se le oponían, los obispos latinoamericanos propusieron la educación liberadora como “la que convierte al hombre en sujeto de su propio desarrollo, en contraposición al que le impone el status quo, la que es capaz de liberar al hombre de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro propio desarrollo”<sup>119</sup>, educación (no circunscrita únicamente al trabajo escolar) que se concibió como un medio para alcanzar un nuevo tipo de sociedad en América Latina. Para los obispos, no había disociación entre el compromiso histórico y la dimensión sobrenatural que condiciona la plenitud de la vida cristiana. Desde la reflexión teológica, se entendió la liberación como una ruptura con todo aquello que mantiene al hombre imposibilitado de realizarse como tal, de manera personal y comunitaria y la construcción de una sociedad más fraterna; en términos teológicos, la ruptura con todo aquello que amenaza al ser humano en su dignidad de hijo de Dios.

La orientación teológica y pastoral de los obispos de la región, impulsó el viraje<sup>120</sup> en las prácticas educativas<sup>121</sup> de algunas órdenes religiosas educadoras, el nuevo lugar geográfico estaba en el margen y la periferia habitada por los pobres; el esfuerzo evangelizador de la

---

<sup>119</sup> GONZÁLEZ, *Educación católica. Reflexiones para el cambio. Un tema importante en la CELAM 1979*, p.9

<sup>120</sup> La tradicional concepción de la escuela católica como formadora de líderes seguros y firmes del pensamiento cristiano con habilidades, hábitos y virtudes para dirigir a la sociedad en coherencia con los valores cristianos, estaba en crisis. Ahora los destinatarios preferenciales de la acción educativa serían aquellos que han sufrido la explotación y las limitaciones, a quienes se había de formar en una “conciencia crítica, equipar con conocimientos y habilidades para cambiar las estructuras injustas y desarrollar, compartiendo con todos, valores de solidaridad y compromiso comunitario. Incluye también esta concepción un enjuiciamiento y protesta contra las estructuras económicas y políticas que limitan las capacidades de ser más, como exigencia de autorrealización, por el servicio y el amor” (II Conferencia General del Episcopado Latinoamérica: Conclusiones, Educación, No.4).

<sup>121</sup> Se resaltó el carácter histórico de las prácticas educativas: “La educación no es cristiana por el hecho de que se realice en un centro cristiano (colegio, escuela, etc.), o porque sea realizada por cristianos, o porque los contenidos sean cristianos. Hay que verificar si lleva a vivir cristianamente. La educación no es cristiana porque se hable de Dios, de Jesucristo, de la Iglesia o de otros contenidos considerados como cristianos. Hay que verificar si el Dios que se presenta es el Dios de Jesucristo, si el Jesús que se presenta es el de los evangelios, y la Iglesia es realmente la de los seguidores de Jesús. Esta verificación se realiza en lo que se hace históricamente”. PERES, *Teología de la educación. Tesis provisionales*, p.14

mano con la lucha por la justicia; los procesos educativos comprometidos con la transformación de las estructuras sociales injustas y opresoras.

La escuela escenario de nuestra investigación, echa sus raíces en este viraje de la educación católica en Latinoamérica. Como veremos, desde su fundación ha intentado caminar en coherencia con dicha perspectiva liberadora, de ahí que aún con las contradicciones que históricamente ha vivido en su interior, intenta consolidar una estructura participativa y democrática, orientada a la vinculación de la escuela a las demandas (culturales, sociales, económicas, etc.) de la colonia en la que se inserta, renunciando al carácter doctrinal de la antigua escuela confesional para pasar a una promoción de los más genuinos valores evangélicos: entre los que se destacan la libertad, la justicia, la democracia y el servicio. Es en este espacio alternativo, en el que se hace posible la capacidad de disentir de los niños y los adolescentes que educa.

Esta perspectiva educativa es compartida por los docentes que en ella laboran, ya que aún cuando algunos profesan diferentes religiones o no profesan ninguna, pueden compartir los valores a los que hemos hecho referencia.

### **3.6 Conclusiones**

Los esfuerzos realizados hasta ahora, no han logrado transformar la escuela secundaria en nuestros país, los desafíos siguen siendo los mismos: vincular el saber especializado de las disciplinas con el saber cotidiano de los estudiantes; atender a los intereses de los alumnos para generar una apropiación duradera del saber; flexibilizar la estructura curricular y la organización escolar para responder a la heterogeneidad cultural de los adolescentes<sup>122</sup>; conciliar del carácter propedéutico y terminal de la escuela secundaria, mediante la promoción de conocimientos y habilidades que sean útiles en muchos ámbitos (productivos y académicos). Desafíos que no será posible atender mientras prevalezca la estructura y organización escolar imperante en las escuelas en sus distintas modalidades.

---

<sup>122</sup> SANTOS DEL REAL (*O. c.*, p.52) afirma que la escuela requiere adecuarse “a las características psicosociales y afectivas de los adolescentes y consolidar su vinculación respecto a la escuela primaria, de manera que la educación básica se constituya en un ciclo que prepare para la vida”.

Levinson<sup>123</sup> señala que durante setenta años, el Estado ha tratado de crear un nicho institucional para la educación de los adolescentes “en diálogo tanto con los deseos populares locales para la educación (lograr inculcar una moral o bien la justicia social, la pericia técnica o la oportunidad económica) como con los imperativos nacionales e incluso mundiales (acumulación de capital, unidad nacional, legitimidad política y soberanía)”. Nosotros afirmamos que en este diálogo, la centralidad declarativa de los adolescentes, ha sido desplazada en los hechos por los “grandes temas” de la agenda nacional: la elevación espiritual de la población, la lucha de clases, el desarrollo técnico, la unidad nacional y finalmente la modernización de nuestra sociedad ante el espejismo de su inminente ingreso al “concierto de las naciones desarrolladas” (paraíso prometido y hasta ahora no alcanzado, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio en 1994).

Como hemos visto, la evolución histórica de la escuela secundaria y de la escuela católica en nuestro país, evidencian las discusiones de fondo, que configuran la estructura y organización de una escuela en la que diariamente los alumnos se esfuerzan por mantenerse, atendiendo a diversos intereses, apropiándose o no de los contenidos curriculares, satisfaciendo diferentes expectativas, asumiendo pluralidad de estrategias de aprendizaje y negociación ante los códigos explícitos de la institución escolar, que ha creado un deber ser, que pretende normar las conductas y los criterios de actuación de los adolescentes, para alcanzar las tareas educativas que el Estado y la sociedad le han asignado. Coincidimos con Quiroz<sup>124</sup> quien afirma que no bastan las reformas al currículum para transformar las prácticas educativas en la escuela secundaria, sino que se requiere de un trabajo de formación de maestros de largo plazo, que nos permita a los educadores transitar hacia una concepción de nuestra labor que ponga en el centro a los estudiantes sin dejar de considerar las lógicas de las disciplinas.

A eso apunta nuestro trabajo de investigación, que como fin último, busca constituirse en un movimiento de aproximación a una parte de la experiencia escolar de los adolescentes: en los conflictos cotidianos buscamos acceder a los significados que construyen respecto a las normas escolares, para así, contribuir a este esfuerzo de colocar a los alumnos en el centro de nuestras prácticas educativas. Esta centralidad estudiantil, no significa renunciar a la discusión

---

<sup>123</sup> LEVINSON, *O. c.*, p.57

<sup>124</sup> QUIROZ, *O.c.*, p.16

respecto a los grandes temas nacionales, ni a las demandas magisteriales sino más bien, hacer que adquieran un nuevo dinamismo desde el fin último de la escuela: el aprendizaje eficaz y eficiente de los estudiantes que a ella acuden.

## **CAPÍTULO 4. El mundo adolescente que se nos revela en el conflicto escolar.**

*“Le corresponde a la insolencia decir lo que se vive.  
En una cultura en la que los idealismos endurecidos convierten las mentiras en formas de vida,  
el proceso de verdad depende de si hay personas  
que sean suficientemente agresivas y libres (desvergonzadas) para decir la verdad”  
(Sloterdijk. Crítica de la razón cínica)*

Como vimos en el capítulo anterior, la centralidad declarativa de la adolescencia ha estado presente en la historia de la escuela secundaria en nuestro país, sin embargo, no fue sino hasta la última reforma cuando se plantea con toda claridad (triste claridad, ya que la reforma en sí misma ha vuelto a dejar intacta la estructura escolar), el problema del creciente distanciamiento entre la cultura escolar y las culturas específicas de los adolescentes<sup>125</sup>.

Consideramos que aunque la categoría de “cultura adolescente” (tan frecuentemente traída y llevada en el planteamiento teórico de la reforma y en recientes estudios sobre la escuela) tiene que ser analizada con mayor profundidad a fin de determinar su alcance y pertinencia (protegiéndola también de convertirse en un lugar común, vacío de contenido y potencial transformador), en el ámbito educativo está significando una intención de aproximar la institución escolar al mundo (simbólico y material) que viven los adolescentes fuera de ella.

En el presente apartado insertaremos nuestro análisis de los significados alternos que los estudiantes de secundaria construyen respecto al deber ser, en el contexto más amplio de la reforma a este nivel educativo y su perspectiva cultural, para mostrar la pertinencia de nuestro estudio en el momento que está atravesando la escuela secundaria en nuestro país. Explicitaremos nuestras concepciones alrededor a esto que llamamos la “huidiza adolescencia”. Plantearemos el potencial revelador del conflicto, como un evento en que saca a flote los intereses, las expectativas, las intenciones, los valores, que los adolescentes construyen en torno al deber-ser escolar. Y finalmente, plantearemos la capacidad de disentir como un ejercicio importante en la autoafirmación y autonomía de los alumnos.

---

<sup>125</sup> Ante la idea del divorcio entre el mundo de significación escolar y el mundo de significación adolescente, nosotros consideramos que los adolescentes realizan un trabajo de reconstrucción, reconfiguración de su experiencia escolar para otorgarle sentido e insertarla en el cúmulo de experiencias que configuran su vida cotidiana.

#### **4.1 La cultura adolescente en la última reforma a la Educación Secundaria.**

El documento base de la reforma a la escuela secundaria afirma que se requiere de una modificación curricular que se proponga una mayor articulación con la primaria, abatir el enciclopedismo, reducir la carga de contenidos, fomentar las competencias transversales y acercarse mucho más a la cultura adolescente.

En cuanto a esta última afirmación vale la pena preguntarse ¿Existe como tal una cultura adolescente? ¿Es que la condición generacional puede configurar una cultura? En caso de existir ¿Cómo podemos acceder a ella? ¿Qué es lo que de esa “cultura adolescente” interesa al conocimiento pedagógico? ¿Qué es lo que el pedagogo puede y debe responder acerca de ella?

Los límites que hemos establecido a nuestro trabajo nos impiden responder exhaustivamente las interrogantes planteadas, pero estamos en posibilidades de decir que desde el enfoque semiótico que guía nuestra investigación, nos situamos en la discusión cultural desde la estructura de significación en la que los seres humanos que conforman un determinado grupo social dan sentido a todos sus actos. Por tanto, los adolescentes también están en proceso de construcción de dicha urdimbre de significación, desde sus condicionamientos históricos específicos, misma que sin duda alguna, se convierte en un factor de primera importancia en sus experiencias escolares.

Si concebimos a los adolescentes como grupo social, cuya caracterización en nuestra sociedad está determinada por factores fisiológicos, psicológicos y de clase social, podemos afirmar que son poseedores de una cultura específica, abierta y dinámica. Cuyo signo más evidente hoy parece ser la heterogeneidad de las formas en que se materializa, determinada por los factores antes mencionados: no es lo mismo ser una adolescente de clase alta, habitante de en una exclusiva zona de la ciudad, con estudios a nivel medio superior y una serie de prácticas de consumo (material y cultural), que un adolescente hijo de obrero, vecino de un barrio en la periferia de la ciudad, sólo con estudios a nivel primaria y con una serie de prácticas de consumo, de socialización, etc. Debido a la heterogeneidad de las culturas en las que participan los adolescentes (individual y colectivamente), igualmente diversas son las manifestaciones culturales de las que estamos siendo testigos. Por lo dicho hasta aquí, a nosotros nos parece que “la cultura adolescente”, así en singular y como sustantivo adjetivado

por la categoría “adolescencia” no existe, sino más bien podemos hacer referencia a adolescentes que participan y son poseedores de determinadas culturas.

Por el momento, más que discutir la naturaleza y el carácter de dicha “cultura adolescente”, a nosotros nos interesa hacer un ejercicio de aproximación a una porción de la estructura de significación que los adolescentes construyen en torno a la escuela, específicamente a los significados alternos que los estudiantes construyen respecto a la normatividad escolar.

Ahora bien ¿nos es posible acceder a esta “cultura adolescente” o más bien, a las culturas de las que participan y son poseedores? Al afirmar en nuestra definición que dicha estructura de significación se construye desde la red de relaciones (familia, escuela, barrio y sin duda los medios electrónicos de comunicación) en que crecen los adolescentes, estamos expresando su carácter público y compartido, por lo cual, factible de ser investigada. Las vías de acceso que se nos presentan son las formas o producciones culturales en que se objetiva (expresiones artísticas, la música, el vestido, los lenguajes, etc.) o bien, atendiendo de manera directa a las interacciones naturales en los contextos de la vida social en los que participan, tanto con sus pares como con los adultos.

#### ***4.2 El interés pedagógico en la aproximación al mundo de significación de los adolescentes.***

Si la pregunta de la pedagogía es la pregunta por la posibilidad de educación del ser humano y de los medios que hacen posible tal fin, en lo que a nosotros toca (desde nuestra ubicación escolar), nos estamos interrogando sobre las posibilidades, las oportunidades y las limitaciones de educar (en su doble movimiento heterónimo “acción externa” y autónomo “trabajo sobre sí mismo”) al adolescente que acude a nuestras aulas.

La escuela, como el espacio socialmente instituido para llevar a cabo la tarea educativa, está sufriendo una serie de transformaciones que hoy la están obligando a volver la mirada a la experiencia de los sujetos que en ella confluyen, el lugar donde es construida cotidianamente. Dubet<sup>126</sup> considera que una de las transformaciones que están afectando de manera importante a la escuela secundaria y el bachillerato (el colegio y el liceo, para el caso francés) es el

---

<sup>126</sup> DUBET, O. c., p.435

proceso de masificación que enfrentan desde hace décadas debido a su carácter obligatorio (en nuestro caso limitándose a la secundaria)<sup>127</sup>. Hecho que ha generado un desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores, en un nivel educativo que se vuelve especialmente complejo por que ya no basta la autoridad pedagógica para fundar la legitimidad de las normas, porque el sentido y la relevancia de los estudios son puestos en entredicho; y finalmente, porque se advierte una creciente distancia entre las experiencias escolares y las experiencias de vida más amplias de los jóvenes.

Lo anterior, constituye un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no se concibe como un sistema unificado, por lo que se torna un imperativo volver a la experiencia de los individuos, para comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las que según Dubet, construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos.

Así pues, nuestro interés se centra en el análisis de los significados que los adolescentes construyen en relación al deber ser escolar, la manera en que despliegan dicha significación en la vida cotidiana y las repercusiones que tiene en la construcción de su experiencia escolar. Como educadores, estamos en posibilidades de indagar la construcción de la experiencia escolar de los adolescentes por la gran cantidad de horas diarias que pasamos con ellos (paradójicamente, esta situación nos impide captar un sinnúmero de expresiones que por cotidianas se vuelven rutinarias), porque dicha construcción influye de manera determinante en la actividad de enseñanza – aprendizaje y el funcionamiento de una institución que actualmente es uno de los espacios más importantes de vida juvenil.

---

<sup>127</sup> Dubet advierte que tal parece que “la sociedad francesa ya hubiera decidido tratar el desempleo de los jóvenes mediante el alargamiento de la escolaridad... La lógica del diferimiento conduce a vaciar de su sentido a la experiencia escolar de muchos alumnos de ciertos liceos, cuando los alumnos están allí porque no hay lugar en otra parte... la escuela no tiene vocación para cualquier cosa, y menos para amortizar de modo ilusorio los efectos de una crisis general de empleo... Pero ya es tiempo de redefinir lo que se espera de la escuela, de concebir programas y una educación capaces, no solamente de integrar individuos en una sociedad, sino también de formar sujetos” (p.459).

### **4.3 Aproximaciones a una huidiza adolescencia<sup>128</sup>**

Después de por lo menos ocho años de convivencia cercana con adolescentes no deja de incomodarme la dificultad para plasmar una caracterización que se constituya en el marco conceptual desde el cual entiendo la adolescencia. Esa cierta mudez que sobreviene cuando tenemos que definir a las personas o a las cosas más importantes en nuestra vida. Pero como la academia no espera, intentemos tejer algunas ideas.

Lo primero que vino a mi mente, fue la pregunta sobre la pregunta ¿Por qué nos preocupa tanto el definir hoy la adolescencia? ¿De dónde surge ese afán por atrapar teóricamente a quienes se escabullen, se mimetizan y cambian constantemente? Y como respuestas, solamente sospechas vestidas de nuevas preguntas ¿No será una urgencia intelectual, dictada por la lejanía que frecuentemente caracteriza nuestras relaciones con los adolescentes? ¿Será el deseo de control (aunque sea conceptual) de una realidad que se nos presenta diametralmente opuesta a nuestras propias experiencias de adolescentes? ¿La abundante literatura sobre la adolescencia será una manera de acallar la reflexión sobre nuestra propia manera de ser adultos? ¿Será la urgencia de definir a un chivo expiatorio que cargue con nuestros fracasos sociales? Si hablamos de infancia, de pubertad, de adolescencia, de juventud... básicamente es porque constituyen estados de vida que se contrastan con ese otro que llamamos adultez. Si hoy es tan socorrida la “crisis de la adolescencia”, tal vez lo sea porque nos aterra hablar de la “crisis de la adultez” en nuestra sociedad. Probablemente, si hiciéramos menos caso a los consejos literarios sobre el cómo tratar a los adolescentes, y estuviéramos más concentrados en vivir plena y auténticamente nuestra adultez, la famosa “crisis” de la adolescencia podría no ser tal. Pero como nuestro objeto de estudio nos impide elucubrar más allá de lo planeado, vayamos a lo que nos ocupa.

---

<sup>128</sup> Vista desde fuera, en estudios como el realizado por Levinson llama la atención el uso frecuente que tiene la categoría “adolescente” en la escuela secundaria mexicana. En su estudio, descubre que dicho término es asociado por padres de familia y maestros, con la naturaleza problemática y polémica del paso a la adultez, el desarrollo de un carácter tormentoso y voluble, y el énfasis en las diferencias generacionales; pero también hacen referencia a su lado amable, al señalar la alegría característica de una edad libre de preocupaciones serias. Levinson (*Opus cit.*, p.41) encuentra que también los jóvenes utilizan el término como una forma de etiquetarse así mismos y explicar o justificar su comportamiento en el espacio escolar. Según este autor, existe un tráfico activo de significados respecto a la adolescencia que tiene su origen en la evolución histórica de la filosofía y la política educativa de México, durante el último siglo.

¿Será posible decir algo más sobre la adolescencia, fuera de la concepción de una edad que sucede a la infancia y a la pubertad, como la etapa de la vida en la cual los individuos se vuelven aptos para reproducirse y que concluye cuando éstos han alcanzado la adultez<sup>129</sup>? ¿Podremos decir algo más allá de la reaparición corregida y aumentada del complejo de Edipo, que permanece en estado de latencia, anhelante de una adolescencia que le permite volver al acecho? ¿Estamos en condiciones de poder decir algo más sobre este grupo de edad en su compleja lucha (no siempre ganada) por su integración – diferenciación social?

Para poner nuestro pivote, comencemos como mandan los cánones de la etimología. Adolescencia, del latín *adolescere* significa crecer hacia la madurez (en contra de la equívoca y difundida definición del adolescente como el que adolece), como toda la vida humana, es una edad de cambio, talvez sea ésta una de las pocas certezas que tenemos sobre una adolescencia abrumada por los estereotipos sociales que no manifiestan otra cosa más que ignorancia y lejanía.

Para comprender la naturaleza ambigua<sup>130</sup> de la construcción social de esta “etapa”, basta intentar responder a la pregunta ¿Cuándo comienza y cuándo termina? Su inicio está dictado por la referencia biológica al inicio de la pubertad (edad viril): la maduración de los caracteres sexuales primarios y la aparición de los caracteres sexuales secundarios. No obstante, al tratar de establecer los límites de su duración (en márgenes temporales cada vez más amplios) queda de manifiesto su carácter predominantemente cultural, ya que “cada sociedad establece cuándo y cómo se es joven”<sup>131</sup>, la adolescencia se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según los límites de exploración que impone cada sociedad<sup>132</sup>.

---

<sup>129</sup> En su obra *Teorías de la adolescencia*, Muus considera que la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma, es una situación marginal en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones de acuerdo al comportamiento adulto y es el lapso comprendido entre los 12 ó 13 años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales y culturales.

<sup>130</sup> Bernfeld afirma que “en el estado primitivo, el hombre, como cualquier otro animal, alcanza simultáneamente la plena formación física y el completo desarrollo psíquico, se vuelve al mismo tiempo física y psíquicamente maduro; el desarrollo de ambas líneas es paralelo. Una vez completado el proceso, incluso se vuelve maduro “socialmente”, y por lo tanto nadie puede impedirle, en la medida en que está en posesión de la capacidad física y de la disponibilidad psíquica de hacerlo, que también se comporte como cualquier animal adulto en el plano sexual. La civilización produjo la separación de estos tres factores: la madurez psíquica, la física y la social deben seguir cada una su propio camino y alcanzar su propia plenitud en momentos diferentes”. BERNFELD, *Sísifo o los límites de la educación*, p.127

<sup>131</sup> MIER Y TERÁN, *Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*, p.26

<sup>132</sup> DOLTO, *La causa de los adolescentes*, p.12

Erikson<sup>133</sup> señala algunos indicadores que manifiestan la conclusión de la adolescencia en la satisfacción de tres necesidades evolutivas: una identidad unida a alguna eficacia, una sexualidad ligada a un estilo de intimidad y la anticipación de volverse en poco tiempo responsable de la siguiente generación. Sin embargo, otros autores sostienen que dicha conclusión que debiera caracterizarse por la autonomía afectiva y social es menos precisa<sup>134</sup>.

Entendida como transición (en sus evidentes manifestaciones físicas y mentales, como es la aparición del pensamiento abstracto), debiera de ir acompañada por la experimentación de la propia libertad<sup>135</sup>, como un medio para expandir algunos límites del sí mismo e incluir una identidad más amplia, con ganancias compensatorias en el terreno emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica<sup>136</sup>.

Algunos autores resaltan su carácter temporal, al presentarla como un periodo de la vida particularmente frágil (por la cantidad de cambios físicos, biológicos y sociales que en ella se presentan) que requiere de la protección y el respeto de los adultos. Tal vez, insistiremos que esta fragilidad ha sido sobredimensionada en nuestras sociedades modernas, para poder hacer de ella el “humillante paréntesis” del que nos habla Fize<sup>137</sup>, la moratoria social que según este autor, no es sino “una creación de la burguesía para asegurar el poder sobre sus hijos, encerrarlos en la escuela para controlarlos mejor”.

Los teóricos ubican la creación de la adolescencia como la conocemos actualmente a mediados del Siglo XIX en la zona occidental del mundo, como uno más de los efectos de la revolución industrial<sup>138</sup>. Nos recuerdan que las sociedades antiguas acompañaban esta evolución (relativamente corta) sin estigmatizarla, transformaban la madurez sexual en responsabilidad mediante ritos en los cuales se expresaba la entrada del joven al mundo de los adultos, a través de dinámicas generacionales y comunitarias que ayudaban a disminuir todo temor<sup>139</sup>.

---

<sup>133</sup> ERIKSON, *Sociedad y adolescencia*, p.152

<sup>134</sup> CHABY, *La adolescente y su cuerpo*, p.7

<sup>135</sup> Experimentación que con frecuencia abarca “interés por el sexo, drogas, música popular y curiosidad por la aventura, aspectos clave en el proceso de identidad de los adolescentes” (Rafael Obregón, en: SOLUM, *Adolescencia y juventud en América Latina*, p.171)

<sup>136</sup> ERIKSON, *Opus cit.*, p.130

<sup>137</sup> FIZE, *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*, p.12

<sup>138</sup> HARGREAVES, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, p.32

<sup>139</sup> Mendel en su obra *La descolonización del niño*, señala que las sociedades antiguas tenían resuelta la integración plena de las jóvenes generaciones mediante ritos y símbolos que les permitían transitar de la infancia

Para Hargreaves la adolescencia es un conjunto de prácticas culturales y de conductas sociales; es un grupo de edad y no sólo cuerpos hermosos en formación o mentes traviesas que entran en acción. Es plural y es singular. Lo adolescente se torna pues un concepto relacional, construido históricamente, situacional y representado “pues sobre lo juvenil se dan procesos de disputa y negociación entre las heterorrepresentaciones y las autorrepresentaciones de los mismos jóvenes”<sup>140</sup>.

Desde la perspectiva cultural, Fize<sup>141</sup> considera que algunos adolescentes establecen un sistema específico de lenguaje, de pensamiento, de actitudes, de actividades que inunda la vida social, a través de formas simbólicas que constituyen una cultura adolescente, marcada por la movilidad, la palabra y lo lúdico. La adolescencia es el fenómeno grupal por excelencia, que se manifiesta en estilos de vida organizados a partir de objetos, creencias, estéticas y productos culturales, de acuerdo al género, la clase, la religión, la escolaridad, etc.

De las tareas a resolver por este grupo de edad los estudiosos señalan las siguientes:

- La conformación de una identidad que tiene como principal referencia el cuerpo<sup>142</sup>, requiere de figuras adultas consistentes con las cuales confrontarse, para reconocerse así mismo en su diferencia y en la formación de una personalidad propia. La consolidación de esta identidad depende estrechamente de su sentimiento de ser útil para la sociedad, tiene un contenido y una expresión específica, cuyo elemento de mayor importancia pareciera ser el género, la masculinidad o la feminidad<sup>143</sup>.
- La lucha por su autonomía, ya que el adolescente tiene que afirmar su personalidad, superando toda subordinación incondicional a los padres y eligiendo los valores que le guiarán a lo largo de la vida.
- La capacidad de discrepar de las opiniones de los adultos, que paradójicamente sólo puede darse en un contexto de apoyo y aceptación parental.

---

a la edad adulta mediante un movimiento de alejamiento, prueba y reincorporación plena a la comunidad, con la obligación de asumir responsabilidades específicas y el goce de derechos esenciales que otorgaban seguridad e identidad, sentido de pertenencia.

<sup>140</sup> MIER Y TERÁN, *Opus cit.*, p.31

<sup>141</sup> FIZE, *Opus cit.*, p.145

<sup>142</sup> CHABY, *Opus cit.*, p.51

<sup>143</sup> Muñoz Chacón en: SOLUM, *Opus cit.*, p.244

- La construcción de un proyecto de vida (la idea de sí en el futuro) que le permita organizar su vida en función de su sueño y la puesta en práctica de una estrategia para lograrlo<sup>144</sup>.

Dolto<sup>145</sup> considera que la realización de tales tareas no es fácil, y se multiplican los factores de riesgo en una sociedad que no encuentra la manera de reestablecer los mecanismos de transición e ingreso a la vida adulta de las sociedades antiguas y que ha prolongado la duración de esta etapa. Según ella, se multiplican las posibilidades de depresión, soledad, violencia entre los adolescentes, ya que éstos se ven obligados a conseguir este derecho de paso por sí mismos.

Ahora bien, desde mi “saber convivial”<sup>146</sup>, ese conocer que permite aproximarnos a los hombres y a las cosas, cuyo secreto es la intimidad porque sabe atender a “las tensiones de las formas y escucha, como vecino de las cosas su susurro expresivo”, intento una primera aproximación a esa extraña construcción social que hemos llamado adolescencia, identificando algunos rasgos de su ambivalente naturaleza (advirtiendo que el horizonte de nuestra mirada se encuentra en un ambiente urbano marginal):

- Es un fenómeno personal (cada adolescente lo vive desde su propia realidad) y colectivo (en la medida en que se constituye en un grupo social aglutinado principalmente en la escuela; aunque parece que va en crecimiento el número de adolescentes que se aglutinan en una especie de “estar fuera”, de la escuela, del trabajo, de las iglesias, y demás instancias tradicionalmente integradoras).
- Es un proceso de socialización (en la medida en que se está haciendo de normas y valores que rigen la vida social) y de subjetivación (dado que asume una postura

---

<sup>144</sup> SOLUM, *O.c.*, p.472

<sup>145</sup> DOLTO, *Opus cit.*, p.17

<sup>146</sup> Sloterdijk afirma que “la Ilustración, tiende a la cosificación y a la objetualización del saber, hace callar el mundo de lo fisiognómico. La objetividad se paga con la pérdida de la proximidad. El científico paga la capacidad de comportarse como vecino del mundo; él piensa conceptos de distancia, no de amistad; busca las visiones generales, no el acercamiento vecinal. En el curso de los siglos, la ciencia de la época moderna se separó de todo aquello que no toleraba el a priori de la distancia objetivadora y del dominio espiritual sobre el objeto: la intuición, la empatía, el espíritu de finesse, la estética y la erótica. Sin embargo, de todo esto y desde siempre se ha dado en la filosofía auténtica una fuerte corriente; en ella fluye todavía hoy la corriente cálida de una espiritualidad convivial y de una vecindad cósmica libidinosa que equilibra y sirve de contrapeso al impulso objetivador del dominio de las cosas”. SLOTERDIJK, *Crítica de la razón cínica*, p.226

personal ante tales normas y valores, a veces integrándolos, a veces oponiéndose a ellos o manteniéndolos en la indiferencia).

- Es un proceso ciertamente fisiológico (un cuerpo que en su capacidad reproductiva y madurez cognitiva dice “ya”) pero vivido en un contexto cultural e histórico determinado (una sociedad que les dice “todavía no”).
- Significa una ruptura con la infancia (entendida como dependencia física, afectiva y de juicio moral) pero sin acceso al estatus de adultez (entendida como capacidad de sobrevivencia, autonomía afectiva y de juicio moral...¿Será que en una sociedad como la nuestra, la adultez se está convirtiendo en una especie en peligro de extinción, ante el desempleo, la exacerbación de lo sexual dislocado de lo afectivo, y donde los grandes monopolios de los medios de comunicación nos entregan los juicios de valor estereotipados para ahorrarnos la fatiga del pensamiento?).
- Representa a nivel individual y colectivo, un sujeto de educación (dado que requiere del apoyo y el acompañamiento de los adultos, para alcanzar su emancipación) pero que exige cada vez mayores espacios de autonomía (de acuerdo a sus posibilidades cada vez mayores de autoformarse, de tomar sus propias decisiones sobre el rumbo que ha de tomar su vida).
- Es un proceso con elementos comunes (de acuerdo a los modelos que le presenta la sociedad de consumo a través de su eficiente vocero, los medios masivos de comunicación) pero con profundas diferencias (que en países subdesarrollados<sup>147</sup> como el nuestro, uno de los principales elementos diferenciadores es la clase social).
- Es el fenómeno colectivo por excelencia (porque con los pares se construyen estilos de vida que otorgan seguridad e identidad) pero atravesado por la creciente experiencia de la soledad (que puede ser fecunda, en la medida que abre espacios de libertad, pero también se puede tornar en una violencia, cuando la ausencia de los apoyos impiden construir la propia vida).
- Es la edad donde lo único que permanece estable es el cambio (el cholo de hoy, puede ser el darketo de mañana... el deportista de hace un mes puede ser el adicto de hoy... la “niña bien” puede convertirse en la estigmatizada madre

---

<sup>147</sup>

Con respecto a un modelo de desarrollo deshistorizado.

adolescente...), la flexibilidad de las formas, de los estilos, del pensamiento, de los valores, en una aparente carrera contra las definiciones que “fijan” al ser.

- Es la presión por el mañana (“ser alguien en la vida”) cuando lo único que en verdad importa es el ahora (el sencillo placer de estar juntos, el gusto por “perder” el tiempo, el afán por pintar de alegría cada instante de la vida).
- Es el saber que inevitablemente se camina hacia una adultez, en medio de la incertidumbre de un no saber si hacer de ésta un objeto del deseo o de la repulsión.

Todo lo anterior, caminado en territorios concretos<sup>148</sup>, que les sitúan ante horizontes más abiertos o más cerrados. Por lo que toca a los adolescentes, entre los que realizamos nuestra investigación, el “barrio que tiran”<sup>149</sup> está marcado por la vivencia real de la pobreza en estos territorios que rodean la gran urbe, el vivirse en la orillada, en el margen, el territorio ambivalente que se ama y se odia, las calles donde se sienten reconocidos a la vez que amenazados, las calles que se visten de carnaval en cada “toquín”<sup>150</sup> pero que intempestivamente pueden adquirir rasgos fúnebres en cada joven que en ellas cae privado de la vida.

La nuestra, sigue siendo una visión esperanzadora de los adolescentes y sus posibilidades de construirse una identidad, de abrirse camino en las veredas cada vez más estrechas por las que tienen que transitar, porque creemos que el ser humano es capaz de soñar, de luchar, aún en las condiciones más adversas que amenazan su propia integridad. Estamos seguros de que

---

<sup>148</sup> A propósito de los territorios concretos en los que crecen los adolescentes mexicanos: el lunes 28 de agosto de 2006, la UNICEF reportó que en México “cada semana son asesinados 12 adolescentes y otros 10 se suicidan. Cada día, cuatro adolescentes mueren en México por accidentes de tránsito. Las anteriores son las tres principales causas de muerte de jóvenes entre 12 y 17 años... casi 4 millones de jóvenes en ese rango de edad no van a la escuela. En promedio, 12 de cada 100 no estudian ni trabajan. Y siete millones que representan más de la mitad del total de adolescentes, son pobres de patrimonio, de los cuales 2 millones 894 mil 32 se encuentran en pobreza alimentaria... 3 millones – es decir, uno de cada tres varones y una de cada ocho mujeres – laboran, necesidad que los lleva a aceptar condiciones de explotación o subremuneración” (La Jornada, Martes 29 de agosto de 2006, pág. 42. Karina Avilés). Estos datos nos revelan el problema de una sociedad que no está cumpliendo con amplios sectores de la población que ven amenazados sus derechos y garantías básicas como son la vida, el acceso a la educación y a no ser explotados, y entre estos sectores de la población ahí están los adolescentes en cuyo desarrollo limitado se está comprometiendo el desarrollo humano y calidad de vida de las generaciones venideras.

<sup>149</sup> Expresión utilizada por los jóvenes de la colonia para hacer referencia al espacio físico y simbólico de pertenencia.

<sup>150</sup> Fiesta callejera.

en esta sociedad convulsionada, los jóvenes recrean y transforman a veces por caminos insospechados e incomprensibles, los limitados recursos que les permiten seguir viviendo, con la única desgracia de ser demasiado felices. A los adultos simplemente nos toca, creo yo, no hacerles más difícil el camino.

Ahora bien, de cara a nuestro objeto de estudio nos preguntamos ¿Qué tiene que ver la escuela con estos adolescentes que sueñan, que aman, que se rebelan, que destruyen, que luchan por la vida, que deambulan por las calles, que se solidarizan con el barrio, que son groseros, que no saben qué quieren ser de “grandes” ni quieren imaginarlo, que se tatúan y tatúan la ciudad, que tienen relaciones sexuales, que bailan, que no fuman, que se alcoholizan, que son “hijos de casa”, que son tímidos, que se drogan, que viven encerrados en las cuatro paredes de su hogar, que deambulan por las calles, que estudian, que trabajan, que odian, que defienden sus valores (aunque no sepan identificarlos), que les gusta asumir pequeñas responsabilidades, que fallan en las tareas que se les encomiendan? ¿Cómo se relacionan con una institución que se pinta de seriedad, de rutina, en la que abundan las normas, en la que a veces se le da más importancia al obedecer que al pensar y decidir? ¿Sumisión? ¿Resistencia? ¿Negociación?, ¿Adaptación? ¿Por qué dan las siete de la mañana y están nuevamente ahí? Algo, algo teníamos que investigar.

#### **4.4 ¿Por qué el conflicto escolar?**

Ante los profundos cambios sociales que impactan a la escuela, Dubet<sup>151</sup> considera que “esta ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares. La desregulación de la institución no es la anarquía o el simple encuentro aleatorio de individuos, sino que su conocimiento implica un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores que construyen la escuela al construir su experiencia”.<sup>152</sup> De igual manera, el razonamiento pedagógico deberá enfocarse al análisis de

---

<sup>151</sup> DUBET, *Opus cit.*, p.61

<sup>152</sup> En este mismo sentido, Elsi Rockwell señala que es evidente que la permanencia de los alumnos y maestros horas diarias en la escuela, deja huellas en la vida, es decir, este hecho se convierte en un elemento significativo para quienes participan en el espacio escolar. Ahora bien, esta experiencia tiene un contenido que

la construcción de la escuela en la experiencia de alumnos y docentes (como actores principales, sin desconocer la influencia de padres de familia y personal de apoyo).

En nuestro esfuerzo de comprensión de una porción de la experiencia escolar que los alumnos construyen día con día, nos fue útil las definiciones que Heller<sup>153</sup> elabora respecto a la vida cotidiana y al conflicto, anotamos aquí sus elementos teóricos principales.

Heller<sup>154</sup> considera que para la reproducción de una sociedad, es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres concretos, ocupando un lugar determinado en la división social del trabajo, en donde desarrollan actividades específicas. Desde este horizonte, define la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”. De esta manera, afirma que toda sociedad y todo hombre tienen una vida cotidiana.

Lo anterior se presenta así, en la medida en que el mundo nos preexiste, al nacer nos encontramos con un mundo ya constituido, con características, condiciones, sistemas e instituciones concretas en las que hemos de dar prueba de nuestra capacidad de conservación.

De igual manera, la reproducción de todo sistema educativo y de toda institución escolar tiene estas mismas características (a excepción de su estado fundacional), nos preexiste a los docentes y alumnos que confluimos en él, se nos presenta como un mundo dado, con un estructura, una organización, una normatividad, en la que unos y otros debemos dar muestras de nuestra capacidad de conservación. Sin embargo, consideramos que este esfuerzo de

---

varía de acuerdo a la sociedad en la que tiene lugar, se transmite por un proceso complejo que tan sólo de manera parcial refleja los contenidos y métodos del programa oficial y finalmente, dicha experiencia se encuentra a la base de las estrategias didácticas, de la organización de las actividades de enseñanza y de las relaciones que se establecen al interior de la institución escolar. Rockwell afirma que dicho proceso está conformado por “una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas y administrativas, consecuencias imprevistas, interpretaciones particulares de maestros y alumnos, respecto a los materiales en los que se organiza la enseñanza”. ROCKWELL, *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, p.8

Así pues, la experiencia escolar, de cada uno de los actores que participan en ella, se mueve entre dos referentes de primer orden: las normas oficiales, deber ser de la escuela y por otro lado, la realidad cotidiana en la cual se operativiza dicha normatividad. Coincidimos con nuestra autora en que la normatividad oficial condiciona la realidad cotidiana en las escuelas, pero a su vez, en la realidad cotidiana se recibe y se reinterpreta toda normatividad. De lo anterior, se deriva que el contexto formativo real, tanto para alumnos como para docentes está constituido por el conjunto de prácticas cotidianas que conforman el proceso educativo.

<sup>153</sup> HELLER, *Sociología de la vida cotidiana*.

<sup>154</sup> *Ibíd.*, p.37

conservación no sólo lo realizan los sujetos que confluyen en la institución escolar, sino que también la institución debe hacer un esfuerzo para mantenerse como educadora de unos adolescentes y de una sociedad que como vimos en nuestro apartado anterior parecen estar marcados por el cambio y la transformación, obligando a la institución escolar (aunque sea a marchas forzadas) a una constante transformación si no quiere perder su vigencia.

Así pues, entendemos por vida cotidiana escolar, el conjunto de actividades concretas que caracterizan la reproducción (como conservación) de alumnos y maestros, generando las posibilidades de reproducción de la institución escolar. Estas actividades concretas tienen que ver con funciones específicas, perfectamente definidas en la tradicional concepción de un centro escolar, al docente básicamente le corresponde enseñar, planear, evaluar, corregir, orientar, apoyar y normar, y para ello realiza múltiples tareas. A su vez al alumno le corresponde aprender, demostrar, resolver, ejercitar, indagar, obedecer. Al realizar estas actividades, maestros y alumnos se mantienen como tales y posibilitan la vida de la institución escolar, que a su vez, tiene una configuración específica, determinada por su propio devenir histórico. Alumnos y maestros nos esforzamos por apropiarnos<sup>155</sup> de este mundo constituido, aprendemos a conservarnos ahí... sin embargo, las cosas no son así de sencillas, veamos por qué.

En la medida en que cada ser humano realiza un particular trabajo de apropiación de ese mundo dado, de acuerdo a sus intereses, a sus expectativas, a sus valores, es de esperarse que la vida cotidiana esté marcada por ciertas colisiones entre los individuos que conforman el grupo social. Heller<sup>156</sup> hace una distinción entre la disputa y el conflicto, la primera representa una colisión entre intereses particulares, mientras que la segunda es una fricción en la que “también pueden estar presentes los intereses y los afectos particulares, pero cuya motivación principal viene dada por valores genéricos y principalmente morales”<sup>157</sup>.

La disputa se presenta entre sujetos en los que las motivaciones particulares están fuertemente arraigadas, y forman parte constitutiva de su comportamiento particular. Para

---

<sup>155</sup> Apropiación que tiene diferentes niveles en cada uno de los sujetos que confluyen en el espacio escolar pero que siempre mantiene un nivel mínimo si no se quiere ser excluido.

<sup>156</sup> HELLER, *Opus cit.*, pp. 650-651

<sup>157</sup> Heller (*O. c.*, p.653) afirma que la disputa y el conflicto consituyen dos grupos distintos de fricciones, pero en la praxis sus límites a menudo desaparecen. La disputa puede elevarse a conflicto y éste puede generar en disputa.

disputar se requieren condiciones mínimas de igualdad, o por lo menos, de una férrea reivindicación de la igualdad en condiciones desiguales, en la medida en que los intereses del subyugado tienen el mismo derecho de existencia que los intereses del que está encima. En las disputas no hay debate porque no se escuchan los argumentos del otro y por lo tanto no se le responde, anulando así, la posibilidad de un cambio en la forma de vida.

Según Heller, en el conflicto, el contendiente que posee valores motivantes superiores es quien posee el contenido de valor positivo. Buscar el conflicto sólo tiene sentido cuando se trata de una cuestión efectivamente importante y decisiva, ante la cual, se está dispuesto a sostener un debate entre morales y concepciones del mundo. A diferencia de la disputa, el conflicto sí implica la posibilidad de un cambio en la forma de vida, que se puede presentar cuando uno o ambos contendientes cambian de posición o se profundiza el distanciamiento y la tensión entre las dos posturas hasta llegar a la ruptura.

Desde la reflexión anterior, consideramos que una vía de acceso a los significados que los adolescentes construyen respecto al deber ser escolar era el conflicto, entendido como el evento en que entran en colisión los intereses, valores y principios de los alumnos<sup>158</sup> y la normatividad escolar. Es en nuestras aulas donde tenemos que hacer un esfuerzo por acercarnos a eso que ahora está en boga y que han denominado “la cultura adolescente”.

Intuíamos que el conflicto, mediaba la relación primeramente entre alumnos y maestros, pero también entre los propios alumnos y aunque no lo teníamos muy claro, entre alumnos y personal de apoyo. El conflicto entre maestros y alumnos era evidente por la inevitable relación de autoridad pedagógica, por la interacción entre adulto – adolescente y por la condición de desigualdad en la que se funda. En la relaciones entre alumnos era posible que se presentara por las condiciones de igualdad que caracterizan las relaciones entre pares; iguales pero diferentes, porque la misma heterogeneidad de sus trayectorias escolares, familiares y de grupo apuntaban a aspiraciones si no contrarias por lo menos sí diferentes; por el carácter dinámico y abierto de las culturas en las que participan. Finalmente el conflicto entre alumnos y personal de apoyo en la medida en que dicha relación también está regulada por la normatividad escolar.

---

<sup>158</sup> Consideramos que tales intereses, valores y principios que los alumnos expresan, dan sentido y configuran su estar (física, pero también simbólicamente) en la escuela

Ahora bien, el contenido de tales conflictos alcanza de manera evidente los contenidos de aprendizaje, los valores y las normas escolares constituyendo el arbitrario cultural legítimo a transmitir, (algo así como el “deber aprender”) que puede vincularse o ignorar los saberes y prácticas socialmente valiosos para los alumnos<sup>159</sup>.

De esta manera, comprendimos la inevitabilidad del conflicto en la vida cotidiana escolar. Nuestro análisis estaría constituido entre otras cosas por atender a sus causas, a sus tipos, a los sujetos que entran en la contienda, a los niveles que adquiere, y a las salidas que encuentra. Todo ello para acceder al mundo de significación que se abre desde el punto de vista de uno de sus protagonistas: los alumnos.

Desde nuestra disponibilidad de tiempo y recursos, sabíamos que tendríamos que limitarnos a unos cuantos eventos conflictivos y sacrificar el análisis de otros muchos, pero parafraseando a Heller<sup>160</sup>, comprendimos que ni siquiera la totalidad de las conflictos que se presentan en la escuela, podían darnos una imagen clara de las relaciones que los estudiantes establecen respecto a la normatividad escolar, pero estábamos seguros de que todo conflicto reflejaría algo de esa compleja relación.

#### **4.5 El afán de normar.**

¿Por qué cobra tanta importancia el deber ser, la regla, la norma en la vida escolar? ¿Qué es lo que se pretende alcanzar mediante la normatividad escolar? ¿Por qué razón aparece a nuestros ojos como un terreno minado? ¿Por qué este tema se vuelve especialmente importante a partir de la educación secundaria? ¿Qué es lo que lo hace tan importante en la educación de los adolescentes?

Bernfeld<sup>161</sup> señala que en todos los tiempos, las instituciones de instrucción (en su simplicidad o en su complejidad) tienen siempre el mismo principio base: “una organización

---

<sup>159</sup> Al hablar de la necesidad de vincular contenidos de aprendizaje escolares y saberes socialmente valiosos para los alumnos en su entorno social, tenemos claro que no se debe limitar el aprendizaje escolar a las condiciones particulares de los individuos, ya que la condición de sistema educativo estatal precisa superar dicha limitación pero sin ignorar o cancelar en la institución escolar los saberes que docentes y alumnos construyen fuera de ella.

<sup>160</sup> HELLER, *O. c.*, p.600

<sup>161</sup> BERNFELD, *O. c.*, p.118

específica consagrada a transmitir ciertas nociones<sup>162</sup> que, consideradas necesarias por la sociedad, son impartidas por sus encargados y aprendidas por los niños”. De esta manera, la institución escolar es concebida como una institución que transmite, por medio de conocimientos (nociones) y por la forma misma de la relación pedagógica, las normas y valores generales de una sociedad<sup>163</sup>.

Se subraya el carácter conservador de los sistemas educacionales, en la medida en que representan los intentos de una sociedad por transmitir sus valores a las siguientes generaciones. Velásquez Guzmán<sup>164</sup>, considera que la escuela es parte de nuestra tradición cultural ya que resguarda en el presente un conjunto heredado de conocimientos, creencias y comportamientos; pero le añade un matiz: en toda tradición, conviven la conservación y el cambio, ya que la asunción de la tradición por parte de los sujetos pasa por un proceso de valoración social, que la sitúa en un tiempo social transformado, en una generación distinta y en este proceso va a estar siempre presente la tensión.

Desde el enfoque sociocultural, se entiende que la escuela no sólo es un sistema de reglas y regulaciones (unitario, monolítico y riguroso) sino sobre todo un “terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia”<sup>165</sup>, dado que en la escuela, los alumnos y los docentes portan distintos elementos culturales que se articulan en la interrelación cotidiana, en una interacción que combina tanto el acuerdo como el disenso.

Dubet<sup>166</sup> señala el carácter doble de la formación de los actores sociales: una socialización que se traduce en la interiorización de normas y modelos, y una subjetivación mediante la cual, los individuos establecen una distancia respecto a su socialización (en éste último proceso, es donde se abren espacios para la disputa y la provocación). Ahí se encuentra el doble desafío de la socialización, la formación de un actor social y la de un sujeto autónomo.

---

<sup>162</sup> Las teorías críticas en educación hicieron posible la comprensión de que esas “ciertas nociones”, en una sociedad de clases como la nuestra (donde el cuerpo social no es un todo homogéneo), no son sino una selección arbitraria de la cultura dominante en un determinado grupo social, mientras que se silencian, se ignoran los saberes y las prácticas (comportamientos y valores) de los subgrupos dominados. El paso por la escuela era concebido como una especie de destino fatal del cual no era posible escapar.

<sup>163</sup> Dubet (*O.c.*, p.12) señala que “la escuela era considerada como una institución que transformaba los valores en normas, y las normas en personalidades. La educación debía asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción del individuo”.

<sup>164</sup> VELÁZQUEZ, *Opus cit.*, p.35

<sup>165</sup> SANDOVAL, *Opus cit.*, p.207

<sup>166</sup> *Opus cit.*

En una sociedad que está cambiando, la escuela se enfrenta a nuevos retos, entre otros: la masificación escolar, la obligatoriedad de los niveles básicos de enseñanza, el carácter utilitarista de los certificados escolares, el empobrecimiento que excluye a muchos niños y jóvenes de su participación escolar, la desvaloración social del trabajo docente, el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades, etc. Todo esto influye en la manera en que alumnos y docentes construyen su experiencia escolar<sup>167</sup>.

La heterogeneidad que se manifiesta en la vida escolar, pretende ser homogenizada por medio de una normatividad explícita, que pretende regular la convivencia y garantizar el desarrollo de las actividades, cuyo fin último descansa en el alcance de los fines educativos. Nosotros entendemos la cultura normativa desde la concepción de Velázquez Guzmán<sup>168</sup> como: “esquemas de vida producidos históricamente, explícitos e implícitos, que existen en un determinado momento como <guías potenciales> del comportamiento que <tienden> a ser compartidas por todos los miembros de un grupo o por algunos de ellos específicamente designados...Las normas son el patrón respecto del cual se juzga el comportamiento y a tenor del cual se le otorga aprobación o repulsa. En ese sentido, la norma es una definición cultural del comportamiento deseable para un determinado grupo o comunidad”. Exige que la acción individual se base en una razón social que beneficia a la comunidad.

La función educativa de la norma, además de hacer posible la convivencia y el desarrollo de las actividades escolares, está indicada por su capacidad de formar el carácter y la personalidad del alumno, quien al dar continuidad a su actuar, se guía por principios constantes y supera los impulsos casuales. Capacitándole así para la consecución de los propósitos que más adelante guiarán su desarrollo personal (los críticos ven en la normatividad una espada de dos filos, ya que también puede convertirse en una eficaz estrategia para inculcar la obediencia incondicional, tan benéfica para mantener todo esquema de dominación social).

La cultura normativa escolar va más allá de los reglamentos, se construye en las experiencias cotidianas, en las que a partir de las acciones individuales, hay una apertura hacia

---

<sup>167</sup> Entendemos por experiencia escolar: “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar... construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori”. DUBET, *Opus cit.*, p.79

<sup>168</sup> VELÁZQUEZ, *Opus cit.*, p.37

nuevas experiencias que permiten confirmar continuamente nuestros conceptos (en torno al deber ser) y corregir nuestros errores. Para Velázquez<sup>169</sup> la participación que los alumnos tengan en la construcción de una ética escolar va a depender: “del saber que tengan y expresen de lo bueno y de lo justo en su lenguaje y en sus acciones, de la aplicación de ese saber en la particularidad de las circunstancias y del saber que vayan adquiriendo en la experiencia que los confronta”.

Ahora bien, ¿cuál es la dificultad que entraña la normatividad escolar? Como lo apuntamos anteriormente el proceso de subjetivación moral (la manera particular en que los alumnos interpretan, comprenden y actúan ante los “esquemas guía”, que pretenden normar su conducta) supone el libre albedrío del sujeto, frente a su mundo inmediato, donde construye estrategias de resistencia, aceptación o acomodación ante el deber ser escolar. La apropiación diversa de la normatividad, es producto de la negociación cotidiana entre escuela – alumnos.

Ante la norma, los seres humanos abrimos espacios para hacer valer nuestra propia decisión y voluntad, siempre encontramos resquicios que nos permiten cierto movimiento (la sabiduría popular sintetiza esta realidad en aquella frase de “hecha la ley, hecha la trampa”) para hacer valer nuestra propia decisión, para consentir o disentir aunque sea en mínimos aspectos del deber ser.

La normatividad escolar ha estado principalmente dirigida a los alumnos y el conflicto irrumpe cuando éstos la cuestionan, la desafían. Todo parece indicar, que es en la escuela secundaria, donde el otrora dócil infante, deviene adolescente permanente impugnador de las reglas del juego escolar. Creemos que esto es así, por varios factores, tales como la capacidad del adolescente de elaborar juicios de valor, respecto a las normas y la concreción que los docentes hacen de las mismas; la puesta en marcha de un proceso de autoafirmación que implica tomar distancia de la autoridad; el mismo carácter múltiple de las normas en la escuela secundaria (más de seis o siete maestros con iguales referentes normativos pero diferentes criterios de interpretación y aplicación). En la interpretación y toma de postura ante la normatividad escolar, los alumnos manifiestan elementos culturales diversos, que ponen en juego en las actividades que realizan. Contradictoriamente, es frecuente que en la escuela se

---

<sup>169</sup> Opus cit., p.56

silencien dichas interpretaciones y se sancionen las posturas divergentes<sup>170</sup>, sin embargo, a pesar de la relación disimétrica entre alumnos y maestros, sus posturas se influyen mutuamente.

Aquí resulta relevante el concepto de “negatividad de la experiencia” en la aplicación-acción del saber moral, que propone Velázquez<sup>171</sup>, al afirmar que “no se puede entender la experiencia sin rupturas, es decir, sin tensiones, contradicciones o dudas, y es en esta negatividad que posee su sentido productivo... la negación en la forma de relacionarse con los otros, es lo que provoca nuevos conocimientos respecto de la consideración y cuidado que debe tenerse con los demás, respecto de lo que considerábamos bueno o justo”. Los comportamiento “regulares” de los alumnos, poco nos informan (por lo menos, explícitamente) del modo como se sitúan ante el deber ser escolar, y además, por el momento poco nos preocupan, ya que es el desafío lo que pone de cabeza (si nosotros lo permitimos) nuestra acción pedagógica. Es la “negatividad de la experiencia”, lo que nos pone a pensar, lo que nos obliga a modificar nuestras estrategias, lo que nos permite bien abrimos o bien cerrarnos al otro, que no se ajusta a los cánones de los “buenos modales” en el espacio escolar.

Ahora bien, queda preguntarnos ¿Qué actitudes adolescentes son aquellas que generan rupturas y desafíos respecto al deber ser escolar? La reflexión nos trajo algunas palabras cada vez más asociadas a los comportamientos adolescentes: la insolencia y la grosería.

#### **4.6 De insolentes y disidentes<sup>172</sup>.**

Al optar por el estudio del conflicto en el entorno escolar, como vía de acceso al mundo de significación de los adolescentes, estamos haciendo referencia a dos cosas: las colisiones abiertas y los adolescentes desafiantes. Al optar por las disputas evidentes, manifiestas, renunciamos al estudio de los muchos otros conflictos que permanecen silenciados. Estas colisiones las hacen posibles los alumnos que en ciertos momentos manifiestan disponibilidad

---

<sup>170</sup> No se trata de exaltar la desobediencia en sí misma, sino que considero que los educadores debemos priorizar la interpretación de la divergencia, por encima de la preocupación por sancionar (lo importante es que los alumnos vayan dando pasos en el propio ordenamiento del comportamiento).

<sup>171</sup> *Opus cit.*, p.58

<sup>172</sup> Para el desarrollo de este breve apartado nos basamos en la reflexión de Sloterdijk, en su “*Crítica de la razón cínica*”.

combativa, que se muestran vivaces y desafiantes, pero hemos de reconocer que ellos mismos u otros muchos, en otras circunstancias, también pueden mostrarse condescendientes, sumisos, dispuestos a consentir.<sup>173</sup>

En las disputas cotidianas que tuve la ocasión de presenciar en la escuela secundaria y en los posteriores comentarios que se suscitaban (en los comentarios de pasillo entre profesores o personal administrativo) era frecuente escuchar que se tildara de irrespetuosos y groseros a los alumnos involucrados. En algunas ocasiones por el lenguaje soez del que hacían gala, por el tono de voz inadecuado y otras veces, simple y sencillamente porque manifestaban su desacuerdo ante posturas que les parecían injustas.

De ahí que sin tenerlo pensado, los acontecimientos me trajeron tres palabras entre las que parecía haber vasos comunicantes: insolentes, cínicos y disidentes. El insolente, en su doble acepción de persona descortés e irrespetuosa, pero también entendido como desafiante. El cínico (término que aún con toda la tradición filosófica<sup>174</sup> que le subyace, no encuentra aún carta de ciudadanía) como aquel que tiene poco en cuenta los principios morales, impúdico y desvergonzado\*. El disidente como aquel que se separa de una creencia, de un partido, ante quienes manifiesta su desacuerdo.

Los tres casos, aparecían como formas de tomar distancia, de sostener un desafío de evidente, ante ciertas convenciones sociales. Algo semejante, a la primigenia significación alemana de insolencia, de la que Sloterdijk<sup>175</sup> da cuenta como una agresividad productiva, un ir hacia el enemigo de forma valiente, atrevida, vivaz, arrogante, indómita y curiosa.

Este tomar distancia, se constituye en un movimiento de abajo hacia arriba, de una contrapotencia dirigida a una prepotencia. Es un poder (ciertamente limitado) que como tal, tiene espacios de libertad, misma que hace efectiva en las posibilidades de la testarudez, del

---

<sup>173</sup> Algo parecido a la relación que según Dubet se establece entre adolescentes y escuela, dominada por la lógica de “los payasos” y “los bufones”.

<sup>174</sup> “El ideal del cínico es la autarquía, o sea el gobierno que el hombre ejerce sobre sí mismo. El cínico invoca para ello el ejemplo de la divinidad: Dios no necesita nada. Las necesidades son productos artificiales del llamado progreso... Entre los artificios creados por la concepción prometéica de la vida figuran la familia, las leyes, el estado. Los cínicos se rebelaron contra todos esos lazos; sostuvieron la necesidad del amor libre, y abogaron por el reconocimiento de una paternidad general en que los hijos fuesen de todos... Los cínicos vivían sin hogar, sin bienes, no llevando más que un bastón y una alforja. Se convirtieron así en figuras populares, pintorescas y de actitud un tanto insolente, como lo ejemplifica el caso de Diógenes, de quien Platón dijo que era un “Sócrates que se ha vuelto loco”. (Cfr. Diccionario Enciclopédico Quillet, II tomo, p.547).

\* Ciudadano del mundo.

<sup>175</sup> SLOTERDIJK, *Opus cit.*, p.177

trastornar el funcionamiento normal de un sistema (porque en realidad, como afirma Sloterdijk la normalidad está compuesta de microscópicas desviaciones de las normas).

La insolencia florece allí donde se encarecen las posibilidades y las alternativas de vida para el ser humano (específicamente de aquellos que se encuentran en condición de dominación), constituyéndose en un medio eficaz de abrir paso a la felicidad en medio de la incertidumbre constante, ayuda a romper la prepotencia de la preocupación por la sobrevivencia diaria. Pareciera que los cínicos reniegan y dan la espalda a lo general a favor de un movimiento de autoconservación.

Ser feliz, desde el terreno de la insolencia, significa percibirse así mismo sin temor, por que en la desnudez de lo que uno es, en el mostrarse honestamente cesa toda vergüenza (la más íntima atadura social), en ello se muestra la verdad como apertura. De esta manera se exorciza la enfermedad del temor que ciertas sociedades siembran en los individuos, haciéndolos desconfiados de sí mismos, necesitados permanentes de confirmación externa, ávidos de consumo para estar al día y en continua competencia con los otros. El ser humano alcanza la salud en esta autoconfirmación narcisista que se carcajea de las exigencias de tales sociedades descontentadizas, por eso el cínico trastoca las normas equivocadas que rigen la vida social.

Por su carácter agresivo y lleno de humor, el cinismo puede convertirse en un método del placer en tanto que libera del sentimiento de culpa, se divierte con la ira que despierta en los demás, disfruta en el mostrarse, toma distancia respecto a convencionalismos, disfruta en el placer narcisista de las propias formas ingeniosas, y finalmente, da rienda suelta a sus tendencias infantiles en cada uno de sus chistes.

El cínico toma distancia de las tentaciones y seducciones mediante las cuales la civilización pretende atraer a los hombres a su servicio: posiciones de poder, riquezas, ambiciones. Para el insolente todo esto son compensaciones de un despojo que no puede permitir, el arrebato de la libertad, la conciencia y la alegría de vivir.

Para nosotros, la insolencia, la disidencia y el cinismo, son formas de afirmar valientemente los derechos de la arbitrariedad independiente, como un acto o un proceder regido por la propia voluntad sin sujeción a la injusticia (por más legitimada que esté) o a la sin razón (y sus constantes invitaciones a la cordura). Es una manera creativa de enfrentar al poder, burlándose y carcajeándose de él.

Esta perspectiva nos permitió superar el matiz negativo con el que frecuentemente juzgamos toda actuación de los alumnos que no se ajusta al deber ser escolar, comprendimos que tal vez, algunas de esas formas de distanciamiento podrían entenderse como ejercicios propios de autoafirmación y autonomía. De ser así, estaríamos más preocupados por encauzarlos que por suprimirlos. No se trata ahora de hacer una apología de la grosería y del insulto, simple y llanamente pretendemos establecer las bases que nos permitan enfrentar desde otra perspectiva una realidad con la que diariamente, hora clase tras hora clase, los docentes que trabajamos con adolescentes hemos de enfrentar: el conflicto.

#### **4.7 Poder y transformación en la vida cotidiana escolar.**

Para comprender los intersticios que se abren entre el afán de normar (poder) y la capacidad de disentir (contrapoder) en el espacio escolar, nos fue de utilidad la reflexión que Foucault elabora respecto a las tecnologías que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos.

En su obra *“Tecnologías del yo. Y otros textos afines”*, Foucault identifica cuatro tipos de técnicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos. Cada una de ellas constituye una matriz de la razón práctica, a saber: las tecnologías de producción, las tecnologías de sistemas de signos, las tecnologías del poder y las tecnologías del yo.

Afirma que estas tecnologías no funcionan de manera aislada, sino que son interdependientes aún cuando alguna de ellas puede dominar sobre las demás.

Creemos que éstas tecnologías también están presentes en el proceso educativo, otorgándole un carácter específico dependiendo del uso que hagan de ellas los actores que confluyen en el espacio escolar, donde consideramos que entran en juego de la siguiente manera:

- Para Foucault, las tecnologías de producción son aquellas que permiten al ser humano producir, transformar y manipular cosas. En el ámbito educativo, nosotros consideramos que estas tecnologías hacen posible la apropiación de los contenidos científicos, tecnológicos, filosóficos y artísticos, herencia cultural de la sociedad. A partir de dicha apropiación, educadores y educandos pueden resignificar y recrear

el conjunto de saberes y prácticas que han construido a lo largo de sus trayectorias personales y colectivas de vida.

- Este autor considera que las tecnologías de sistemas de signos permiten utilizar signos, sentidos y símbolos en la comunicación del ser humano consigo mismo y con los demás. Nosotros entendemos que dichas tecnologías hacen posible la comunicación en la práctica educativa, en la cual, docentes y alumnos aprenden a comunicar e interpretar una serie de signos y símbolos cuyo contenido principal son el conjunto de saberes y prácticas socialmente valiosos. Pero a nuestro juicio, esta comunicación no puede quedarse ahí, sino que en una propuesta pedagógica crítica, este diálogo trasciende los contenidos y apunta al diálogo que los actores del proceso educativo pueden entablar consigo mismos, a partir de la interacción con el otro que les confronta, les cuestiona, les hace salir del espacio de seguridad que se han construido. De igual manera, este confronto consigo mismos, se convierte en un ejercicio que capacita al ser humano para entrar en diálogo con el mundo que le rodea (escolar, familiar, comunitario, y ahora, con una conciencia planetaria cada vez más clara). En todos los casos una propuesta pedagógica utópica, apunta a un diálogo que propicie la emancipación (entendida como la renuncia a todo tipo de abuso) de los participantes.

Ahora bien, en relación con nuestro problema de investigación hacemos especial referencia a las dos últimas tecnologías referidas por Foucault, las tecnologías del poder y las tecnologías del yo.

Como institución, la escuela busca determinar la conducta de los individuos para orientarlos a cierto tipo de fines. En nuestro caso, estos fines los establece el Estado Mexicano a través de la legislación educativa, a los que se subordinan los lineamientos de cada institución en particular en coherencia a sus idearios educativos.

Esta es la raíz de la legitimidad del poder de la institución escolar, de los contenidos académicos que desarrolla y de la transmisión que hace de dicho poder a los agentes legítimos que la hacen posible (alumnos y docentes). En este mismo tenor, confirmamos las funciones conservadora, socializante y represiva que Paín adjudica al proceso educativo por ser parte

fundamental de la dinámica de transmisión de la cultura, a las que ya habíamos hecho referencia en la primera parte de este estudio.

Como veremos más adelante, en todas las situaciones analizadas en nuestro trabajo de campo, quedaron de manifiesto las diferentes estrategias mediante las cuales la institución escolar busca regular, controlar, determinar la conducta de los individuos, mediante una serie de normas conductuales, morales, éticas y jurídicas (espejo fiel de aquellas que rigen la vida social).

Dicho control no sólo se ejerce sobre la conducta de los individuos, sino que alcanza el conjunto de saberes que la escuela tiene el encargo de transmitir y las propuestas didácticas que utiliza para tal fin. Es decir, la escuela a través de los docentes tiene el poder de determinar lo que se aprende y cómo se ha de aprender. En esta perspectiva entendimos la violencia simbólica que supone toda acción pedagógica según Bourdieu<sup>176</sup> y las tecnologías del poder referidas por Foucault como aquellas que determinan la conducta de los individuos, someten a cierto tipo de fines o de dominación y constituyen una objetivación del sujeto.

Sin embargo, como también lo confirmamos en nuestro trabajo de campo, la escuela no puede ni debe reducirse a esa prepotencia (entendida como poder anticipado) institucional.

Las tecnologías del yo, según Foucault<sup>177</sup>, son aquellas que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”.

En la escuela, creemos que estas tecnologías entran en juego cuando los participantes del proceso educativo asumen a cabalidad el conjunto de derechos y obligaciones que implica su participación escolar, buscando obtener el mejor provecho personal y colectivo a partir de las experiencias de la vida cotidiana escolar. Esta asunción, les permite responsabilizarse de cada uno de sus actos y reivindicar sus derechos cuando éstos se ven amenazados.

A nuestro parecer, las tecnologías del yo están en consonancia con la función transformadora que Paín adjudica al proceso educativo, ya que dada la inevitabilidad de la

---

<sup>176</sup> BOURDIEU, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

<sup>177</sup> FOUCAULT, *Las tecnologías del yo. Y otros textos afines*, p. 49

contradicción y el conflicto interior de todo sistema, cuando el conflicto escolar es asumido como núcleo problemático por los participantes del proceso educativo, puede convertirse en un eficaz catalizador de la toma de conciencia de todo aquel que en un momento dado, se encuentra en una posición de subordinación, movilizándolo a su alcance para abrir espacios de emancipación.

En las conclusiones de nuestro trabajo veremos como el disenso estudiantil se ubica entre las tecnologías que buscan el poder, y las tecnologías que buscan la realización y la felicidad.

## **CAPÍTULO 5. Una escuela en la orilla.<sup>178</sup>**

En el presente apartado planteamos a grandes rasgos, el contexto cultural e histórico en que se inserta la escuela secundaria Nezahualcóyotl y los adolescentes en ella, de esta manera, estaremos en condiciones de dar paso al análisis de las situaciones conflictivas que encontramos en nuestro trabajo de campo.

### **5.1 La colonia.**

La escuela en la que se desarrolló nuestra investigación está situada al oriente de la Ciudad de México, en la Delegación Iztapalapa<sup>179</sup>, en una colonia que se comenzó a poblar en la década de los ochentas, a consecuencia de dos fenómenos principales: el alto índice de inmigrantes que en ese momento tenía la urbe<sup>180</sup> y los sismos de 1985 que provocaron la reubicación en la zona periférica de la ciudad, de numerosas familias de escasos recursos que habitaban las populares colonias céntricas.

En sus orígenes la colonia vivió una fuerte participación social, aglutinada primordialmente en torno a la obtención de los servicios urbanos de primera necesidad (agua, luz, drenaje, pavimentación, tenencia de la tierra, etc.) y en segunda instancia, se vinculó con el movimiento de democracia electoral que vivió el país a partir de 1988. Participación que alcanzó su mayor expresión en el año de 1997 cuando el movimiento opositor, encabezado por el PRD (Partido de la Revolución Democrática) obtuvo la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México, a partir de ahí, y a consecuencia de los espacios alcanzados en el gobierno, la

---

<sup>178</sup> El nombre de la escuela (y de otras que se mencionan en las narraciones), así como los nombres de alumnos y maestros que intervienen en las situaciones analizadas en el trabajo de campo son ficticios, en respeto al acuerdo de confidencialidad que establecí al iniciar mi investigación.

<sup>179</sup> Algunos datos demográficos sobre la delegación Iztapalapa en 1994, contexto en que inicia la secundaria en la que desarrollamos nuestra investigación: número de habitantes 1,490,499 (que representaba el 18% de la población del DF.), extensión 115 de kilómetros cuadrados, colindante con uno de los municipios más pobres del Estado de México: Chalco. El 20% de su población eran inmigrantes. El 14 % de su población tenía una edad entre 15 y 19 años. El 5% de su población no tenía agua entubada, y el 10% carecía de drenaje. Concentraba la más alta proporción de los desempleados de la capital: 17 %. En términos generales, la población económicamente activa representaba el 33% del total. El 22 % de sus habitantes recibía menos de un salario mínimo; 45% entre uno y dos salarios mínimos, 12.3% ganaba entre 3 y 10 salarios mínimos, y sólo el 1.7% tenía ingresos superiores a ese monto. La venta ilegal de lotes y fraccionamientos clandestinos en zonas ejidales y de protección ecológica fue la constante en Iztapalapa, lotes que se vendían hasta dos o tres veces por líderes y autoridades corruptas (Consultado en: La Jornada, viernes 30 de septiembre de 1994, pág.53).

<sup>180</sup> Los paterfamilia de la zona son originarios principalmente de los estados de Puebla, Oaxaca, Michoacán y Estado de México.

vinculación entre los principales actores sociales pareciera haber iniciado un proceso de continua fragmentación. A pesar de ello, se mantiene una relativa participación en las asambleas vecinales, sobre todo ante situaciones coyunturales o problemáticas específicas a resolver.

En el aspecto escolar la colonia cuenta con tres escuelas públicas, un preescolar, una primaria y una secundaria; las escuelas particulares operan básicamente en el nivel preescolar, y a nivel primaria y secundaria la única oferta es la escuela Nezahualcóyotl. La escuela de educación media superior más cercana está a dos kilómetros de distancia y es un bachillerato técnico que tiene una capacidad de recepción limitada a unos trescientos alumnos por curso escolar.

La mayoría de los trabajadores de la colonia, son obreros y empleados en áreas de servicio, industria y comercio en zonas más céntricas de la ciudad. Los trabajos que se generan en la propia colonia son básicamente: comercio, albañilería, talleres mecánicos, de hojalatería y pequeños talleres de costura. La religiosidad gira en torno a ciertos ritos y ceremonias importantes de la iglesia católica, entre los que destacan la celebración del 12 de diciembre y la Semana Santa.

Los problemas más acuciantes a los que continuamente hacen referencia los padres de familia, son la falta de agua, la inseguridad, la basura en las calles, la delincuencia, la falta de servicios públicos de salud (hay un centro de salud comunitario, que surgió hacia 1994, impulsado por algunos de los primeros maestros de la escuela, madres de familia de la escuela Nezahualcóyotl y vecinos), la violencia entre las bandas de jóvenes y la drogadicción.

## ***5.2 Los adolescentes en la colonia (la vida que se muestra).***

La Delegación Iztapalapa es una de las que concentra la mayor cantidad de población juvenil en el Distrito Federal y esto se refleja en la vida de la colonia<sup>181</sup>. La mayoría de los jóvenes

---

<sup>181</sup> Habiendo planteado algunos datos sobre la situación de la juventud en nuestro país, presentamos información que hemos juzgado pertinente sobre los jóvenes en la Ciudad de México.

logran concluir sus estudios hasta la secundaria, pero a nivel de bachillerato el porcentaje se reduce drásticamente. La vida juvenil que se manifiesta en la colonia es muy compleja: la pequeña proporción de jóvenes que continúan sus estudios en la preparatoria, un grupo significativo de jóvenes que trabajan, otros que combinan trabajos y estudios, los que participan en liguitas de fut-bol, el reducido número de jóvenes que participan en grupos juveniles de iglesia, hay alrededor de cuatro bandas ubicadas en territorios bien delimitados a lo largo de la colonia, un nutrido grupo de jóvenes que bajan todos los días a limpiar coches en uno de los ejes viales más cercanos, y últimamente se está acrecentando el número de jóvenes entre los quince y los veinte años que ni estudia ni trabaja y que fácilmente se convierten en presas de la drogadicción y la delincuencia como el *modus vivendi*, otros grupos de jóvenes se caracterizan por compartir simplemente sus gustos musicales y el graffiti. La calles parecen ser el lugar preferido por los jóvenes (cada agrupación establece la esquina en que se reúnen a platicar y a pasar el tiempo juntos), es ahí donde se les encuentra reunidos en pequeños grupos por las tardes y noches.

---

Según el Gobierno de la Ciudad [En: <http://www.jovenes.df.gob.mx/transparencia/fraccionxvi/pajsr.html> consultado por Francisco Javier Conde González, 4 de octubre de 2007] de los 8,605,239 millones de habitantes que actualmente tiene el DF 2,471,353 son jóvenes entre 15 y 29 años (28.7%), de los cuales, el 48.3% son hombres y 51.7% son mujeres. La población de jóvenes de 15 a 25 años es de 1,813,156 (21.0%), el 58.75% de estos jóvenes se ubican en las Delegaciones: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Alvaro Obregón, Coyoacán y Tlalpan. El 65.6% del total de los jóvenes no asiste a la escuela. Sólo el 51.6% de los jóvenes se encuentra por encima de la instrucción básica. Únicamente el 33.4% de los jóvenes tiene instrucción media superior completa o incompleta. De las 1,352 unidades territoriales que hay en la Ciudad de México, en 853 clasificadas como de media, alta y muy alta marginación (63.1% del total), se concentra una población de 1,290,372 jóvenes de 15 a 25 años, lo que representa el 71.1% de la población de ese grupo de edad (recordamos que nuestra investigación se desarrolla en una comunidad clasificada como de alta marginación).

La Asociación Reintegra (2006) en su Diagnóstico sobre el fenómeno delictivo de adolescentes y jóvenes en el Distrito Federal, señala que el crecimiento de los ingresos de menores infractores al Consejo de Menores, ha sido constante en los últimos trece años, en 1993 la cifra de ingresos fue de 1774 mientras que en el año 2005 ascendía a 4166, de esta última cifra, la Delegación Iztapalapa es la que cuenta con la cifra más alta de menores infractores con un número de 727.

En un estudio acerca de la situación de los jóvenes en la Ciudad de México, impulsado por la Asamblea Legislativa y el Gobierno del DF (2002), se afirma que el 21% de la población juvenil (15 a 29 años) del D.F. se concentra en la Delegación Iztapalapa. La condición de pobreza o marginalidad afecta a 893 mil 477 jóvenes, que representan el 31% del total de la población marginada en la entidad. En el Distrito Federal existen aproximadamente 351 bandas y pandillas de delincuentes que en su mayoría están integradas por adolescentes y jóvenes adultos. Las delegaciones que tienen mayor número de bandas son Cuauhtémoc e Iztapalapa con un 24% y un 15% respectivamente. En las delegaciones Cuauhtémoc, Iztapalapa, Gustavo A. Madero, se cometen la mayor cantidad de delitos, con el 14.5, 13.7 y 13 por ciento respectivamente del total de delitos que se cometen en la ciudad, siendo el robo el principal delito. Gran parte de los infractores son jóvenes varones.

### 5.3 Los jóvenes y la escuela<sup>182</sup>

La vida de la colonia, de la escuela y de los adolescentes, parece tener múltiples vinculaciones ya que la fundación de la escuela, coincide con el establecimiento de buena parte de los pobladores de la colonia<sup>183</sup>, la escuela se concibió como un centro promotor del desarrollo comunitario: desde ahí se gestionaron servicios públicos, surgieron agrupaciones políticas y de participación vecinal (un grupo político y un centro comunitario de salud), varios líderes comunitarios están vinculados a los orígenes de la escuela.

Una preocupación constante de los educadores que han participado en el centro escolar a lo largo de su historia ha sido la cercanía con los jóvenes: en diferentes momentos han realizado trabajo de calle con las bandas, todas las tardes la escuela se abre para el esparcimiento de los niños y jóvenes, se han organizado torneos de fut, clases de guitarra, de tae kwan do, de aerobics, de ajedrez. Actualmente también se cuenta con un proyecto de acopio y trituración de envases de plástico (PET), como parte del acompañamiento a jóvenes en situaciones de riesgo psicosocial. En una entrevista los alumnos expresaron de esta manera esta cercanía de los maestros con los jóvenes, *“antes, los maestros ayudaban a los chavos que andaban en banditas o que se drogaban, era su fama que ayudaban, bueno, sabían que había chavos de banditas y que se drogaban, pero la gente no sabía que los ayudaban, ellos pensaban que estaban aquí metidos o alrededor de la escuela. Una señora que yo conozco, sí vive retirado de aquí y decía que no, que la enseñanza sí le gustaba pero qué tal si le pasaba algo a su hija, porque había muchos vagos aquí, y era su fama de que había muchos vagos... pero no sabían que los ayudaban”*. (e.5)<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Los alumnos de secundaria que han estado más años en la escuela, guardan buena memoria de algunos eventos significativos y los expresaron en algunas de las entrevistas y observaciones que realizamos. En nuestra descripción intercalaremos entre comillas algunos de los comentarios registrados.

<sup>183</sup> Incluso la construcción de la escuela, dio mayor confianza a la gente respecto a la posesión de sus predios, ya que en sus inicios, debido a las invasiones predominaba la irregularidad en la tenencia de la tierra.

<sup>184</sup> En adelante, utilizaremos esta forma para citar el número de entrevista a la que estamos haciendo referencia.

## 5.4 La escuela

La escuela fue fundada por una congregación religiosa católica, con el fin de responder a las apremiantes necesidades educativas de una población con altos índices de marginación, se constituyó así, en una asociación civil sin fines de lucro<sup>185</sup>. Desde sus inicios orientó su trabajo educativo bajo los principios de la educación popular y la teología de la liberación<sup>186</sup>, por lo que se impulsó una organización escolar participativa (mediante el establecimiento de asambleas y comisiones de alumnos, maestros y padres de familia) y de compromiso cristiano en las situaciones concretas de vida de la población (se insistió más en la vivencia de los valores evangélicos que en el tradicional carácter doctrinal de la escuela católica).

Fundada en septiembre de 1988 con grupos únicos de primero, segundo y tercero de primaria, poco a poco fue creciendo y es en septiembre de 1992 cuando inicia la secundaria<sup>187</sup>. La construcción del edificio escolar se hizo con el trabajo de los padres de familia (experimentados albañiles) en arduas “faenas” dominicales, recuperando la tradición del trabajo comunitario propio de sus pueblos de origen. *“Antes, la escuela era más chica y hubo*

---

<sup>185</sup> Los padres de familia aportan una cooperación económica mensual, de acuerdo a un estudio socioeconómico que se hace cuando inscriben a sus hijos.

<sup>186</sup> Como lo planteamos en el tercer capítulo, en ese contexto histórico, había una efervescencia de los movimientos populares y de la “sociedad civil” en nuestro país y en toda Latinoamérica.

<sup>187</sup> Transcribimos dos documentos internos que datan, de 1994 y de 1995, en los que los maestros de secundaria plasmaron algunas características importantes de las características de la sección: “Nuestra secundaria es diferente, se está construyendo con la participación de alumnos, padres de familia y maestros. Que por característica esencial tiene que siempre va a estar dispuesta a hacerse (reinventarse). Es una escuela en una colonia pobre, con gente pobre y que por eso trata de ofrecer una educación más económica, en lo más posible, se lucha por conseguir gratis los libros que necesitamos. Algo fundamental de nuestra escuela es que hacemos asambleas, en ellas se pide la palabra de los alumnos y padres de familia, se dice lo que se siente, se deciden los asuntos de la escuela, se evalúa todo lo que hacemos, con el fin de exigir que se cumplan los acuerdos tomados. En cuanto a lo académico aprendemos a base de juegos, aprendemos muchas cosas trabajando en la calle, el programa es más amplio, abarca contenidos propios para la colonia, tenemos salidas de estudio, se busca calidad en el trabajo. También hay algunos criterios muy importantes que hacen de nuestra escuela un lugar a donde vamos por nuestra voluntad, se valora nuestra cultura, hay respeto por todos, hay ambiente de convivencia. Para esto contamos con maestros responsables que quieren trabajar y viven en la colonia. Contamos con alumnos que asisten libremente a la escuela y papás que quieren apoyar el trabajo”.

“Es una secundaria general que pretende ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su papel como agentes transformadores de la sociedad y constructores de la persona, partiendo de su realidad concreta, en la realización personal, el servicio y la solidaridad. Unida a la primaria como etapa que la continúa. Que por sus objetivos y contenidos motive y permita a sus alumnos seguir estudiando la enseñanza media superior o los prepare a realizar una actividad o a aprender un oficio. Donde los padres de familia tengan un espacio donde se prolongue la acción educativa”.

*muchas construcciones y que los papás de los demás compañeros ayudaban a construir para que se alzara la escuela, porque antes había salones de lámina”. (e.5)*

La escuela fue pionera en la integración de niños y jóvenes con necesidades especiales: autismo, síndrome de Dawn, parálisis cerebral, sordera, etc. Su propuesta de integración escolar, impactó el trabajo de muchas otras escuelas, ya que hasta ese momento el modelo de educación para niños con alguna discapacidad se desarrollaba en centros especializados. Este aspecto de la vida escolar ha sido muy significativo para algunos alumnos quienes refieren *“en las demás escuelas no había eso del grupo integrado, sí los han ayudado por que muchos chavos que han salido del grupo están trabajando y ayudándole a sus familias”, “consiste en ayudar a los niños con discapacidad, con características diferentes”, “en las escuelas de la zona a veces lo toman en serio y a veces en burla”, “ eso nos han enseñado lo maestros, que es un compañero más, que no es para que te burles. Y también es ayuda hacia los padres, ven sus posibilidades y en otras escuelas para niños de este caso cobran un montón”. (e.5)*

Actualmente la escuela cuenta con siete grupos de primaria (hay dos grupos de primer grado), tres de secundaria y cuatro grupos de educación especial (dos de primaria, uno de secundaria y uno de preparación a la vida independiente). Los grupos regulares de primaria y de secundaria tienen un promedio de 40 alumnos cada uno, mientras que el grupo de educación especial atiende a un aproximado de treinta niños en total (hay niños y adolescentes integrados en los grupos regulares, mientras que los que los que sufren alguna discapacidad profunda son atendidos en los grupos especiales y comparten con los demás todas las actividades en las cuales se pueden integrar, por ejemplo: recesos, ceremonias, algunas clases de educación física y artísticas, etc.)

El equipo de maestros es relativamente joven, la edad promedio de los docentes es de 30 años, de un total de 25 maestros trabajando directamente con los alumnos en las diferentes secciones de la escuela, 15 son mujeres y 10 hombres, quienes son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Autónoma de México, de la Normal de Maestros y de escuelas normales particulares. De su fundación al momento actual, la totalidad del equipo de maestros se ha renovado en dos ocasiones de manera escalonada, sin embargo se han establecido estrategias de inducción del

nuevo personal para que asuma el ideario en que se fundan las concepciones y prácticas educativas de la escuela.

A lo largo de su historia, la escuela ha venido consolidando una organización participativa y democrática, con base en la conformación de asambleas<sup>188</sup> que integran los diferentes grupos que confluyen en la comunidad educativa. Hay asamblea de maestros, de padres de familia, de alumnos y actualmente está en proceso de constitución la asamblea del personal de mantenimiento y cooperativa escolar. Cada asamblea tiene la facultad de influir en los temas de la vida escolar que les interese, mediante un mecanismo de diálogo que implica alcanzar acuerdos con los miembros de las otras asambleas. Los coordinadores<sup>189</sup> de cada sección (primaria, secundaria y grupo especial) son elegidos por voto directo y secreto de todos los miembros de la comunidad escolar, por un periodo de servicio de tres años. Existe la figura de coordinador general (elegido mediante la misma dinámica) que fomenta el acuerdo entre las diferentes secciones y asambleas y supervisa el caminar de la escuela con base en los lineamientos del proyecto educativo y los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública. Desde el punto de vista de los alumnos este sistema participativo, no está exento de dificultades, ya que como veremos más adelante, no siempre están en disposición de participar en las asambleas de grupo.

Los intentos de renovación pedagógica de la escuela avanza con algunas limitantes debido a factores tanto externos como internos. La SEP, exige una organización curricular y horarios de clase específicos que limitan la flexibilidad en temarios y horarios, sobre todo en el nivel secundaria. El poco tiempo disponible para la formación de maestros, dificulta el estudio y puesta en práctica de métodos de enseñanza más acordes con la “educación liberadora” en la que se inspira.

Sin embargo, cada año se realizan experiencias pedagógicas que buscan ir dando pequeños pasos en ese sentido, tanto en primaria como en secundaria, cada semestre se lleva a cabo una experiencia llamada “tema generador”. Mediante la técnica de aprendizaje cooperativo, rompe

---

<sup>188</sup> En la situación 6.3.4 del trabajo de campo se explica con detenimiento la concepción y el funcionamiento de las asambleas.

<sup>189</sup> El coordinador es el equivalente a “director”, pero con una visión diferente de la autoridad, ya que ésta se entiende como un servicio, que ayuda al logro de los objetivos del proyecto educativo, ejercida por encomienda de las asambleas. Se pide que las características de esta autoridad sean el dialogo, la corresponsabilidad, autocritica, dinámica y creativa en su realización, para facilitar de procesos colectivos.

la estructura de grupos y horarios fijos. La totalidad de los alumnos se agrupan en equipos de investigación, cada maestro asume la coordinación de un equipo, con base en un proyecto de investigación orientado a una problemática comunitaria que sea de interés para los alumnos (vinculando contenidos de los planes y programas). La flexibilidad en la estructura de la experiencia, permite que alumnos y maestros interactúen en otros espacios tanto de la colonia como de la ciudad y pongan en práctica estrategias didácticas diferentes a las usadas normalmente en el salón de clases. Al finalizar la semana se presentan los resultados obtenidos, en actividades de socialización que buscan crear conciencia entre los vecinos de la colonia, respecto a la problemática estudiada. Para algunos alumnos el “tema generador” representa una de las actividades en la que encuentran mayor interés: *“lo que más me ha gustado es una actividad que hicieron el año pasado y al principio de éste. El chiste es que nos reuníamos por grupos y los maestros tenían un tema cada quien, los alumnos elegían con quien querían estar, yo estuve primero con el maestro Humberto, con el tema de los deportes y este año estuve con la maestra Martha, fuimos a la UNAM para ver cómo era, para que no nos discriminen, para que aprendiéramos como era, nos enseñaron todo el trámite de cómo llenar hojas y eso... estuvo chido, porque yo no conocía Ciudad Universitaria” (e.1).*

La sección secundaria (a la cual se circunscribe nuestra investigación) presenta algunos desafíos por las características propias de los adolescentes, la juventud de los maestros, las prioridades que se han establecido en el proyecto educativo. Brevemente damos cuenta de tres modos de proceder que determinan muchas de las situaciones vividas en dicha sección:

**a) Lo opción preferencial por los más necesitados.**

La escuela opta por los jóvenes más necesitados de la zona, y así se explicita en la redacción del proyecto educativo, “por decisión intencionada los principales destinatarios en nuestra escuela son los niños y jóvenes más necesitados (emocional, afectiva, económica y educativamente) de la colonia”. En consecuencia, en ella se acepta a los jóvenes que son expulsados de otras escuelas; proceder del que dan cuenta los alumnos en el siguiente diálogo informal:

Nancy: *“me corrieron de la 457 [secundaria técnica de la colonia] porque le pegué a una niña, me corrieron el día de la junta con los padres de familia, estuve unos días en mi casa, luego intenté ponerme a trabajar pero en todos lados me decían que estaba muy chica, así que mi mamá me trajo para acá ¿Y tú, por qué te veniste?”*

Raúl: *“Me abrieron [me expulsaron] de la 583 [secundaria diurna de una colonia vecina] por andar activando [inhalando solventes]”* (dc.pág.13)

Mientras para algunos padres de familia, dicha opción escolar representa un valioso apoyo para sus hijos (que han sido excluidos de otras escuelas), para otros representa un riesgo, ya que sus hijos conviven con otros adolescentes “problemáticos”.

#### **b) Una disciplina que apunta al autocontrol y la flexibilidad en las sanciones.**

El proyecto educativo establece que la disciplina se entiende como *“ambiente generado, hacer lo que tenemos que hacer en el momento y lugar adecuados, lograr un ambiente de trabajo serio y responsable, que cada miembro de la comunidad realice sus roles de manera adecuada, mantener un ambiente que permita afrontar los problemas provenientes por causa de la praxis, con fortaleza y entereza de espíritu”*.

Aunque hay algunos límites claramente establecidos (tales como la puntualidad, la limpieza, no alimentos dentro del salón, prohibición de las agresiones físicas y verbales, cuidado del mobiliario y evitar salidas de los salones durante el desarrollo de las clases) se rompe con el tradicional esquema de abultados reglamentos escolares donde se especifican con toda claridad las sanciones por las infracciones a la normatividad. Existe un documento interno intitulado **“Normas de convivencia”**, elaborado a partir de la reflexión conjunta de alumnos, maestros y padres de familia, en el que se señalan los derechos y obligaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, para el buen funcionamiento de las actividades escolares. Reproducimos algunos fragmentos de dicho documento, de tal suerte que nos permita contextualizar el tema disciplinario en la escuela Nezahualcóyotl:

*“En nuestra comunidad educativa la participación de todos es muy importante, por tal motivo, vivimos un proceso para analizar nuestro reglamento escolar, con la finalidad que tanto alumnos, padres de familia y maestros pudiéramos decir sobre aquellos que son necesarios para la convivencia y el trabajo en equipo, siempre buscando el bien común.*

*Deseamos que todos nos comprometamos en el cumplimiento de los acuerdos a los que hemos llegado y esto se vea reflejado diariamente en relaciones de mayor respeto, donde todos seamos tratados y tratemos a los demás con la dignidad de hijos de Dios, para lograr de nuestra escuela un segundo hogar en el que nos sintamos felices y aprendamos a servir a los demás”.*

### **NUESTROS DERECHOS...**

#### **1. LOS ALUMNOS TENEMOS DERECHO A:**

- ❖ *Jugar. Siempre y cuando respetemos los horarios de clase.*
- ❖ *Comer. Durante el tiempo de recreo, poniendo todo cuidado en mantener limpio el comedor.*
- ❖ *Ser respetados.*
- ❖ *Expresar nuestras ideas. Y permitir que los demás expresen sus pensamientos y sentimientos sin burlarnos.*
- ❖ *Ser escuchados.*
- ❖ *No ser agredidos. Evitaremos peleas con nuestros compañeros.*
- ❖ *Ser amados.*
- ❖ *Recibir una calificación justa. La cual será justa en la medida de nuestro trabajo y dedicación.*
- ❖ *Convivir. De manera pacífica y atenta.*

#### **2. LOS MAESTROS TENEMOS DERECHO A:**

- ❖ *Ser respetados.*
- ❖ *Expresar nuestras ideas. De tal manera que podamos dar nuestra opinión respecto a lo que se puede mejorar para el bien común, proponer nuevas formas de trabajo del proyecto y expresar aquellas situaciones en las que no estemos de acuerdo.*
- ❖ *Imponer sanciones. Siempre y cuando sean justas y no afecten la integridad de los demás.*

- ❖ *Relacionarnos con las familias. Con la finalidad de conocer la realidad de nuestros educandos.*
- ❖ *Recibir un salario justo que nos permita vivir con dignidad.*

### 3. LOS PADRES DE FAMILIA TENEMOS DERECHO A:

- ❖ *Expresar nuestras ideas. En las asambleas de padres de familia y en las entrevistas con los maestros.*
- ❖ *Ser respetados.*
- ❖ *Recibir un trato amable. De la misma forma brindaremos un trato amable a los demás.*
- ❖ *Pedir una buena educación para nuestros hijos.*
- ❖ *Recibir atención de parte de los maestros para tratar asuntos relacionados con nuestros hijos.*

## NUESTRAS OBLIGACIONES...

### 1. LOS ALUMNOS NOS COMPROMETEMOS A:

- ❖ *Respetar a nuestros compañeros, maestros y papás. Evitaremos apodosos ofensivos y no tomaremos cosas ajenas. Haremos caso a las indicaciones de maestros.*
- ❖ *Asistir limpios a la escuela. En nuestra higiene personal manifestamos el respeto a nuestra persona y a los demás.*
- ❖ *Participar en aseos y faenas.*
- ❖ *Realizar con esmero las tareas y estudiar. Porque esto nos permitirá fortalecer nuestro aprendizaje.*
- ❖ *Traer el uniforme y portar nuestra credencial. Ya que ellos nos ayudan a identificarnos como miembros de nuestra escuela.*
- ❖ *Ser puntuales y no faltar a la escuela. Así nos integraremos fácilmente en las actividades escolares y no nos retrasaremos en el trabajo diario.*
- ❖ *Cuidar el plantel. No tiraremos basura, no rayaremos paredes ni bancas, cuidaremos el agua y los instrumentos de aseo. No dañaremos nada de lo que está en la escuela porque es de todos.*
- ❖ *Traer los útiles necesarios para trabajar en clase y cuidarlos.*
- ❖ *Ser serviciales y siempre estar dispuestos a ayudar a los demás.*

### 2. LOS MAESTROS NOS COMPROMETEMOS A:

- ❖ *Entregar calificaciones a tiempo.*
- ❖ *Tratar con respeto a padres, alumnos y compañeros.*
- ❖ *Preparar nuestras clases desde la realidad de nuestros alumnos.*
- ❖ *Dar acompañamiento a los alumnos y apoyar a aquellos que tienen más dificultades (económicas, afectivas, de aprendizaje, etc.)*
- ❖ *Ser puntuales y responsables en nuestro trabajo.*
- ❖ *Trabajar seriamente en la educación de nuestros alumnos, padres de familia y nosotros mismos.*
- ❖ *Ser comprensivos y exigentes para hacer que se respeten los acuerdos.*
- ❖ *Atender a los padres de familia para juntos apoyar en la educación de los hijos.*
- ❖ *Estar atentos a las necesidades de nuestra comunidad y nos comprometemos a participar en la solución de las mismas.*

### 3. LOS PADRES DE FAMILIA NOS COMPROMETEMOS A:

- ❖ *Aportar en tiempo nuestras cooperaciones.*
- ❖ *Respetar a los maestros, papas y compañeros de nuestros hijos. Evitaremos cualquier agresión física o verbal.*
- ❖ *Mandar a nuestros hijos diariamente a la escuela, cuidando su aseo personal y garantiremos que lleven su uniforme completo y limpio. Así mismo, cuidaremos que porten todo el material necesario para su trabajo escolar.*
- ❖ *Participar positivamente en las actividades propuestas por la escuela (faenas, asambleas, talleres para padres, kermeses y cooperativa).*
- ❖ *Estar al pendiente de nuestros hijos. Trataremos problemas relacionados con ellos dentro de la escuela y los apoyaremos en el cumplimiento de sus deberes escolares.”*

Al inicio de cada curso escolar los docentes dedican varias sesiones para dar a conocer las normas de convivencia a los alumnos y papás de nuevo ingreso, así como seguir sensibilizando a los antiguos sobre la importancia de su cumplimiento. Al no haber la figura de prefecto<sup>190</sup>, los profesores titulares de cada grupo son los responsables de dar seguimiento

---

<sup>190</sup> El prefecto es un rol muy común en las escuelas. Es el docente responsable de hacer cumplir el reglamento escolar y aplicar las sanciones ante cualquier infracción.

al desempeño académico de los alumnos, estar atentos a las situaciones personales en las que los alumnos requieran algún apoyo, y en lo que toca a las normas de convivencia, al tener el panorama general de las problemáticas que viven sus alumnos, establece las sanciones que consideran pertinentes<sup>191</sup> cuando éstos han infringido alguna de dichas normas.

Tal manera de entender la disciplina requiere de una atención permanente a los problemas que se suscitan en el día a día y el suficiente diálogo entre los maestros. La diferenciación de sanciones de acuerdo a la situaciones de vida que enfrentan los alumnos, en ocasiones provoca percepciones encontradas (de alumnos y maestros) sobre lo pertinente y justo de los castigos que se aplican.

### **c) La juventud de los maestros y el ambiente de confianza.**

La juventud de los maestros, es sin duda, uno de los mayores dinamismos del proyecto, por su creatividad, por su apertura a nuevas formas de trabajo, por la mayor cercanía que pueden establecer con los alumnos, sin embargo, también supone una cierta dosis de inexperiencia. Aunado a esto, algunas conductas son permitidas en abierta distancia a las otras escuelas de la zona: los alumnos hablan de tú a los maestros, hay una interacción permanente alumnos – maestros (en el patio, en el comedor escolar, en la calle) en ambientes informales que en ocasiones se presta para la broma y “el cotorreo”\*. Para los maestros, esto significa una oportunidad de conocer más de cerca de a sus alumnos, aún con el riesgo de que en ocasiones tengan que “ubicar” a algunos alumnos que se quieren “sobrepasar”. Para algunos padres de familia interpretan lo anterior como una falta de respeto en la relación alumno – docente, ya que consideran que deberían de hablarles de usted y no permitirse ninguna broma.

Finalmente y para dejar en claro que no todo es conflicto en la escuela secundaria, presentamos una selección de comentarios vertidos por los alumnos (tanto en las entrevistas como en las observaciones) que nos presentan la otra cara de la moneda, y matizan la visión ríspida que predomina en los conflictos que analizaremos posteriormente:

---

<sup>191</sup> Las expulsiones que han sido francamente excepcionales, se han llevado a cabo cuando el equipo de maestros considera que ya se han agotado todos los recursos de ayuda a los alumnos.

\* Expresión coloquial que denota burla o una conversación animada: *siempre se lo cotorrean por tonto, estuvimos cotorreando toda la tarde.*

- Respecto a los grupos únicos en la escuela: *“aquí te exigen, pero no es como en otras escuela donde no sólo es un solo grupo sino cuatro, y los maestros ya no saben a quien ponen atención. A lo mejor está bien que sea un solo grupo para que te pongan más atención” (e.1)*
- Sobre el apoyo de los docentes a los alumnos<sup>192</sup>: *“también depende de lo que la escuela quiera dar, porque aunque son muchos, aquí ponle que sea un salón de cincuenta, pero aquí los maestros apoyan a los alumnos y quieren que sean mejor, porque las otras escuelas también podrían haber dicho, voy a hacer un proyecto donde apoye a mis alumnos, en otras escuela no y aquí sí, porque si un alumno, bueno, en años pasados, si un alumno tenía problemas, los maestros platicaban con él y le decían: no hagas esto o haz esto, son como sus segundos padres, y en otras escuelas no” (e.1).*
- Sobre los maestros titulares de grupo: *“en otras escuelas los asesores son los que te regañan cuando vas mal... no hablaban contigo, sino que te regañaban... en nuestro caso es Alicia [la maestra titular], y sí es regañona, a veces está toda histérica pero sí nos apoya, lo hace por nuestro bien, ella te quiere dar un consejo y hay algunas personas que le ponen cara, pero cuando tú dejas que te dé el consejo, sí te ayuda” (e.1).*
- Sobre el ritmo de trabajo impuesto por los maestros: *“son un poquito más estrictos... nos dejan más cosas... nos dejan más planas... tengo que portarme bien... si te piden algo un día, ese día lo recogen, ya no dan chance de entregarlo después, ya no te esperan nada... dicen que es para prepararnos para la prepa” (e.2).*
- Sobre la fama de la escuela: *“Yo digo que la fama de la escuela es que tiene un buen currículo, tal vez no tenga mucha demanda, o quien sabe, pero tiene un buen... no sé cómo decirlo... aprendizaje, enseña bien pues, tiene buena forma en el sentido de... académico. En el sentido del cotorreo\* pues también, porque no es un cotorreo pesado, tampoco es un cotorreo muy aguado, ahí la lleva... yo digo que es la mejor [risas de las compañeras], ¿sí? ¿no?, es la mejor para enseñar”. (e.5)*

<sup>192</sup>

Dos datos adicionales para comprender la manera en que los maestros concretizan este apoyo: visitan a las familias de sus alumnos por lo menos una vez al año con la intención de conocer a mayor profundidad el contexto familiar y social en el cual se desarrollan y por otro lado, fortalecer los vínculos entre padres de familia y docente. Se tiene una visión amplia del acompañamiento que trasciende los aspectos academicistas, desde una visión integral del educando, los maestros dedican por lo menos una hora a la semana para reflexionar juntos los procesos de crecimiento de sus alumnos.

\* Broma, diversión, ambiente relajado.

- Sobre la reacción de los maestros ante las faltas: *“Allá [en otra escuela secundaria en la que estuvo el alumno entrevistado] se portan más gacho los maestros y acá casi no. Te dicen así... son muy groseros, si estás hablando te jalan las orejas, te pegan con una regla hasta que se rompa, si traes chicle te lo sacan y te lo pegan en el cabello, si no te agarran y con el cinturón te sacan del salón, te quitan la mochila si te saltas de clases, si entregabas quinientas veces de “no me debo salir del salón” ya te regresaban tu mochila, pero si no terminas, no te regresan tu mochila y mandan llamar a tu mamá. Aquí se enojan, le dicen a nuestro titular y habla con nosotros, el titular dice que le echas más ganas... Aquí te animan, no que allá te dicen de cosas. Aquí te dicen “no hagas esto” y ya te dan chance, en otras escuelas te mandan a la goma”(e.11).*

## **5.5 Referentes conceptuales de la escuela**

En la escuela, se ha tenido la preocupación de sistematizar parte del trabajo realizado a lo largo de las dos décadas de funcionamiento. Algunos documentos internos dan cuenta de la perspectiva teórica que ha guiado el trabajo educativo, nos parece pertinente rescatar los conceptos que se relacionan de manera directa con nuestro objeto de estudio, de esta manera concluiremos la descripción de los elementos más importantes para la interpretación de las situaciones analizadas.

- La educación: *“Proceso mediante el cual se acerca la comunidad a su realidad para comprenderla y transformarla mediante la adquisición, reforzamiento o eliminación de conductas, respondiendo a las necesidades básicas”.*
- Educación popular liberadora: *“Proceso de práctica social, mediante el cual el pueblo toma conciencia de su rol histórico en la construcción de una sociedad nueva”.*
- Escuela: *“Espacio idóneo que propicia desde la comunidad un complemento educativo”.*
- Educando: *“Persona (alumno – maestro) con capacidad y necesidad de aprender”.*
- Educador: *“Persona (maestro-alumno) que mediante el acompañamiento, animación, aportación del conocimiento y amor, permite que el educando sea sujeto de la Educación”.*

- Criterios: *“Que responda a las necesidades de: alumnos, maestros y padres de familia”*.
- Objetivos de la acción educativa (sólo recuperamos aquel donde se habla específicamente de los alumnos): *“Superar toda relación autoritaria o de dominio en las relaciones: hombre-mujer; maestros-alumno; rico-pobre; letrado-ignorante; blanco-moreno...”* y *“Unir la escuela con la vida, la educación con la producción, el estudio con el trabajo, la teoría con la práctica”*.

## CAPÍTULO 6. Trabajo de campo.

*“Lo importante es ante todo aprender a estar de acuerdo.  
Muchos dicen que sí,  
y sin embargo no están de acuerdo.  
A muchos no les preguntan  
y muchos están de acuerdo con el error.  
Por eso:  
Lo importantes es ante todo  
aprender a estar de acuerdo”*  
(Bertolt Brecht. *El consentidor y el disentidor*)

La entrada al trabajo de campo nos resultó sencilla, porque en la escuela hay un ambiente de colaboración entre los maestros. Ya en otras ocasiones, como medio para impulsar la formación de los docentes, se han realizado ejercicios de observación entre los mismos maestros, para evaluar nuestro desempeño y compartir estrategias didácticas. A mediados de enero de 2007 solicité permiso a los coordinadores y a los compañeros para estar 15 días de tiempo completo en las aulas de dos grupos de secundaria; informé a los alumnos de la intención de mi estancia, quienes en todo tiempo se mostraron colaboradores, además, el hecho de que en el presente curso escolar se me liberó de clases frente a grupo, me permitió interactuar en un ambiente de mayor confianza con ellos, pues sabían que no estaba para vigilar, ni acusar, no intervine cuando se presentaban faltas a la disciplina y busqué que en todo momento mi presencia fuera discreta.

Además del ejercicio de observación, durante el primer semestre del curso escolar 2006 – 2007 realicé entrevistas a cinco grupos de alumnos, el criterio básico de elección: que fueran grupos de amigos donde pudiera fluir con facilidad el diálogo. Las entrevistas me ayudaron a conocer su percepción general sobre la escuela y me proporcionaron mayores elementos para la interpretación de las situaciones analizadas, en algunas de esas entrevistas comenzaron a surgir elementos valiosos sobre la manera en que los alumnos se sitúan ante el deber ser.

Realicé un estudio de diversos documentos internos: los que dan cuenta del desarrollo histórico de la escuela en general y específicamente de la sección secundaria, el texto donde se plasma el proyecto educativo de la escuela, el reglamento o normas de convivencia y un diccionario o lenguaje común donde la institución explicita las concepciones principales en torno a la práctica educativa.

Seleccionamos aquellas situaciones que se configuraban como escenarios, donde los alumnos aplicaban un saber moral basado en la acción y en la experiencia, un saber que nos parecía tomaba distancia (mayor o menor, pero al fin distancia) respecto del “deber ser” escolar como lo entendemos los docentes. Ahí constatamos la construcción del saber moral práctico al que hace referencia Velázquez<sup>193</sup>, como aquel que “se basa en la acción que provoca una experiencia vital, donde la experiencia es apertura a opciones diversas y que enseña a ser <humano>. No es un <saber>, sino un <ser>, es aprender de los errores, de las acciones, es aprender del padecer... no es una perfeccionamiento del saber, sino una apertura de la experiencia, donde los efectos en el ser son <más que tomar conciencia>”.

Finalmente hacemos explícito el recorte hecho en nuestra investigación: la perspectiva de algunos alumnos de secundaria respecto al deber ser escolar. Sabemos que es una visión parcial y así lo asumimos, elaboraremos conjeturas y no juicios porque en primera no nos corresponde, y en segundo término, porque tendríamos que recuperar el punto de vista de los docentes o de otros actores que intervienen en las experiencias analizadas. Las circunstancias y nuestro mismo objeto de estudio nos piden renunciar, por el momento, a esas otras voces igualmente importantes para la comprensión del proceso educativo.

### **6.1 Conflictos por el deber ser, en la relación alumnos – docentes.<sup>194</sup>**

La relación alumno – docente, es el típico lugar para analizar el carácter conflictivo de la normatividad escolar. Se entiende que el maestro es el depositario legítimo de la autoridad y el saber, a él le corresponde establecer las reglas del juego educativo, interpretarlas (con diferentes dosis de prudencia) en cada situación de la vida cotidiana escolar, hacerlas cumplir y aplicar las sanciones cuando son trasgredidas. El hecho de que en la escuela Nezahualcóyotl, se enfatice la condición de igualdad entre alumnos y docentes, no significa que se suprime esta relación de autoridad

Tres características evidentes en la relación alumnos – docentes, explican la naturaleza de los conflictos que en ella se presentan: la diferencia generacional (adolescente – adulto), su

---

<sup>193</sup> VELÁZQUEZ, *Opus cit*, p.57

<sup>194</sup> Las siglas utilizadas en los diálogos son, FC: Investigador, T: Intervenciones en que participan varios alumnos; Prof: profesor, Profa: Profesora, todos los demás nombres son ficticios.

carácter asimétrico (sobre los maestros recae la responsabilidad de “vigilar y sancionar”), porque en la relación jerárquica que se establece en la escuela (ordenación con profundo arraigo, aún cuando se pretende superar) es el docente a quien le “toca” hacer cumplir la ley.

### **6.1.1 Los profesores titulares.**

#### **a) Experiencia: ¡Por cualquier cosita nos quieren expulsar!**

Una de las figuras centrales en la mediación entre el “deber ser” y los estudiantes, en la escuela Nezahualcóyotl es el “titular”, el docente sobre quien descansa el acompañamiento individual y grupal de todos los alumnos del plantel, tanto en los aspectos específicamente “académicos” (seguimiento del desempeño de los alumnos en las diversas materias) como en las situaciones de índole personal (hasta donde lo soliciten los alumnos). Los titulares son responsables directos de los grupos, diagnostican sus potencialidades y necesidades, diseñan un plan de acompañamiento y lo ejecutan apoyándose en los demás miembros del equipo de profesores.

El proyecto educativo, indica cuatro concepciones del titular: como facilitador de los procesos grupales (diseña estrategias colectivas de apoyo), como eje articulador dentro del proyecto (une esfuerzos de los maestros para llevar a cabo su plan de acompañamiento), como acompañante (se habla de su intervención prudencial, cuando es requerida) de los procesos personales y grupales de los alumnos; como persona visionaria que delinea horizontes (con sentido esperanzador).

Para cumplir su cometido, los titulares de grupo (que también enseñan algunas asignaturas) realizan una gran variedad de tareas específicas: al inicio del curso escolar realizan visitas domiciliarias a cada uno de sus alumnos para acercarse a su realidad familiar y estrechar los lazos de confianza con los padres de familia, fungen como mediadores en la resolución de los problemas que se presentan en las relaciones entre alumnos y con los maestros, aplican sanciones cuando se trasgreden las normas de convivencia. No hay un recetario de sanciones, ni los famosos reportes (registros y notificaciones a los padres de familia de las faltas cometidas por los alumnos) tan socorridos en otras escuelas, sino que más bien, en plena

libertad los titulares pueden establecer sanciones justas en la lógica de la falta cometida; para suspender temporalmente a un alumno debe contar con la autorización del coordinador de sección y para una suspensión definitiva, que rara vez llega a ocurrir, debe contar con el consenso de los maestros de la sección. Se muestran disponibles para escuchar y apoyar a los alumnos en sus problemas familiares, apoyan en el buen desarrollo de las asambleas grupales<sup>195</sup> organizan y están presentes con los alumnos en los aseos de salones, pueden organizar faenas de servicio a la comunidad.

La fuente de conflictos más frecuentes en la relación alumnos – titulares, es por la manera en que éstos últimos aplican sanciones ante una falta a las normas de convivencia. En algunos casos, los alumnos las consideran desproporcionadas, mientras que en otras acusan una manera discrecional en la aplicación de las sanciones, mostrando trato preferencial según se trate de la cercanía que mantienen los titulares con algunos alumnos.

A continuación dos breves fragmentos de entrevistas con alumnos de tercero de secundaria (e.4):

*FC: Y para este año ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué es lo que quieren alcanzar?*

*Salomón: terminar y entrar a la prepa*

*Ezequiel: No tronar\* ninguna materia, para que nos den nuestro certificado... es lo que nos presiona... nos presiona eso de que si reprobamos una materia ya no tenemos certificado... en todas las clases nos dicen eso.*

*Raúl: Y luego Alberto (el maestro titular)... que si hacemos algo nos va a correr, que nos va a dar nuestros papeles, a cada rato amenaza, ya nos tiene hasta el gorro\*\* ... hoy suspendió a medio grupo o lo va a suspender.*

*Ezequiel: Cambien la voz, cambien la voz (por aquello de la grabadora)*

*FC: ¿Qué les dice Alberto?*

---

<sup>195</sup> En la situación “¡Ya estuvo pendejos!” del apartado 6.2 explicaremos más a profundidad, la concepción de las asambleas y la función de los titulares en ellas.

\* Reprobar.

\* Hasta el cansancio.

*T: que no aventemos ligas... bueno en eso sí tiene razón... pero eso de que por cualquier cosita nos va a expulsar ya... sí, ya se volvió más odioso... ya suspendió a medio salón y está diciendo que los suspende 15 días o los reprueba en todas las materias...*

*FC: ¿Y quiénes son los más amenazados de expulsión?*

*T: Ninguno de nosotros... los mismos de siempre... Carlos... Felipe... Israel...Lupita... Magda... Lizet... Berna... son más mujeres... son más desmadrosas las mujeres... porque son más... nosotros somos como doce hombres... el Ezequiel está en medio (risas de los compañeros), es champurrado\* ...¡ya cállate!*

La situación nos describe el fin estrictamente pragmático que moviliza (en ese momento) la lógica de actuación de este grupo de alumnos, su estar en la escuela se centra en la obtención de un certificado que les permitirá acceder al nivel medio superior, o bien les facilitará el acceso a un mundo laboral cada día más competido, o simplemente les permitirá gozar del año o los años sabáticos (sin estudiar ni trabajar) que se otorguen, sin la molesta necesidad de volver a poner un pie en la escuela secundaria para presentar exámenes extraordinarios. En comparación de otro grupo de alumnas del mismo salón, cuya preocupación también atendía a “pasar las materias” y obtener el certificado, pero hacían una distinción importante respecto a los aprendizajes: “yo quiero salir bien en calificaciones pero también llevarme conocimientos, porque en la carrera que yo quiero escoger te piden mucho inglés, quiero ser aeromoza” (e.3). De ahí sus esfuerzos por no reprobar ninguna materia, situación que dan a entender, es utilizada por algunos maestros como moneda de cambio para lograr los comportamientos adecuados de los alumnos; saben de qué manera ejercer una presión sobre ellos “en todas las clases nos dicen eso”.

Los alumnos hablan explícitamente de una “presión”, experimentan una fuerza externa que más que encauzar y orientar, es percibida como una limitación y coerción. Es una fuerza que describen con un carácter arbitrario, ya que parece no quedarles claro bajo que tipo de faltas merecerían ser suspendidos temporal o definitivamente del plantel. Consideran que hay sanciones legítimas “que no aventemos ligas... bueno en eso sí tiene razón”, pero otras que

---

\* Voz figurativa que hace referencia a homosexualidad.

les parecen desproporcionadas “*pero eso de que por cualquier cosita nos va a expulsar*”<sup>196</sup> ya”. De esta manera expresan la incomodidad que les provoca el actuar bajo permanente amenaza que es doblemente incierta ¿Será que por esta situación me puedan expulsar? ¿Me pueden reprobar en las materias por una falta disciplinaria?

La lógica de la amenaza como medio de normalizar la conducta de los adolescentes, puede generar un saber moral fundado en el temor (de esta manera se ajusta la conducta no por el amor a la virtud, si no por el temor al castigo), que impide el desarrollo de los criterios éticos que posibilitan el actuar autónomo. Además, a la vez que “arrincona” a los alumnos, también orilla al docente, quien se verá obligado a cumplir una sentencia proferida muchas veces al calor de una molestia personal, y no en la lógica de los fines educativos que pretende alcanzar.

Por último, señalemos que para estos alumnos, el proceder disciplinario del docente es un elemento central, para definirlo como amable u odiable: “*sí, ya se volvió más odioso*”. De esta manera evidencian una relación tensionada, que probablemente determina su postura ante el docente y la normatividad escolar.

#### Tópicos que se nos presentan en la situación:

- El interés pragmático de la participación estudiantil y su interacción con la normatividad escolar, parecen ser los dos factores que determinan la lógica del proceder de estos alumnos.
- La falta de correspondencia entre infracción y sanción genera confusión: para comportamientos “inadecuados” se aplican castigos académicos (son utilizadas las calificaciones, que de suyo, deberían reportar el nivel de aprovechamiento en las asignaturas).
- El carácter arbitrario de la aplicación de la normatividad escolar.
- La legitimidad de la norma.
- La prevalencia del temor en el cumplimiento de la regla.

---

<sup>196</sup> Vale decir que en esta escuela secundaria, la expulsión se considera una medida radical que rara vez se ejecuta, en su procedimiento incluso se pide el consenso del equipo de maestros. Ocasionalmente se aplican suspensiones temporales, en acuerdo con los padres de familia, cuando el alumno ha cometido una falta seria contra las normas de convivencia o que se le han dado reiterados avisos sobre una conducta a evitar y hace caso omiso.

## **b) Experiencia: ¡Hay algunos maestros que son machistas! (e.1)**

En una entrevista con un grupo de alumnas de tercero de secundaria, hacen referencia al proceder discrecional del titular en lo que toca a castigos y sanciones.

*FC: ¿Qué cosas les gustan de la escuela?*

*Berta: El aprendizaje cooperativo.*

*T: Estuve con la maestra Oliva... yo estuve con el profesor Humberto... nos gusta porque salimos, aprendemos más cosas, está más divertido. Visitamos otras escuelas, parques, también fuimos al balneario.*

*FC: ¿Qué cosas no les gustan, qué les gustaría que fuera diferente?*

*Berta: La educación física, es que los muchachos siempre quieren jugar fútbol. Hay algunos maestros que son machistas, por ejemplo Humberto (su maestro titular). En el salón, cuando a nosotras se nos pierde algo casi ni nos hace caso, pero si se le pierde algo a sus niñitos casi nos anda golpeando. Si nosotras hacemos algo malo, nos suspende a la primera vez, pero a los hombres nada más les llama la atención. En nuestra comisión no había hombres, pero llegaron algunos de sus amigos y los dejó entrar. Nosotras le hemos dicho a Humberto estas cosas, pero no hace caso. Pero también tenemos como titular a Carmen (maestra de la asignatura de Física) y ella sí nos hace caso.*

Lo que nos pareció significativo de la situación descrita, es la percepción que tienen estas alumnas de la aplicación discrecional de las normas escolares. Utilizan un adjetivo preciso y presentan sus argumentos: “*el machismo de algunos maestros*” y dan datos para sostener su afirmación, parten de lo más evidente, en los juegos al aire libre siempre se da preferencia a los varones y su gusto deportivo: el fútbol<sup>197</sup>. De ahí dan el salto a una situación que les parece injusta: la aplicación de las sanciones por razones de género. Discriminación que desde su punto de vista, no se reduce simplemente a la aplicación discrecional de las normas, sino que apunta a la inicial indisposición del docente para escuchar sus demandas, “*casi ni nos hace*

---

<sup>197</sup> Incluso, en casi la totalidad de los recesos, los alumnos acaparan el uso del patio central para sus partidos de fútbol, aunque es cierto que algunas alumnas se integran a los equipos, o juegan básquet en otra pequeña cancha que está junto al patio, la mayoría aprovecha el receso para platicar o ver jugar a sus compañeros.

*caso*”. Pareciera que la simpatía que el docente muestra hacia los varones de su grupo, es determinante en la construcción del esquema normativo que dirige su actuación.

Al percibir que las normas que rigen en el salón de clases tienen un sesgo discriminador, las alumnas igualmente juzgan al docente bajo el patrón implícito de la igualdad, a la que no ajusta su proceder (desde su punto de vista). Este escenario, considerado injusto por las alumnas, encuentra posibilidades de cambio cuando una maestra se agrega como cotitular “*ella sí nos hace cambio*”.

#### Tópicos que nos presenta la situación.

- La parcialidad en la aplicación de las normas escolares por razones de género de los alumnos.
- La parcialidad en la aplicación de las normas escolares por razones de empatía o antipatía del docente hacia los alumnos.
- El confronto estudiantil y la indiferencia o atención docente.

### **6.1.2 Los profesores de materia.**

En la relación con los profesores de asignatura, privan situaciones en la que el deber ser está relacionado específicamente a las actividades de enseñanza – aprendizaje. Es frecuente que los conflictos irruman por tres factores principales: la conducción grupal, las reacciones ante estrategias didácticas propuestas por los docentes y la manera como evalúan a los alumnos. Los alumnos construyen una idea del deber ser que norma su conducta, pero también del deber ser al que los docentes deberían ajustar su actuación y desde ahí impugnan.

#### **a) Situación: ¡Vale verga\*!**

El siguiente conflicto se desarrolló en una clase de historia, que en ese momento estaba siendo impartida por un maestro suplente provisional del titular de la materia. El evento se desarrolló

---

\* Voz malsonante que denota disgusto o enojo ante una situación que en algo afecta a quien la profiere. No tiene destinatario particular.

en el salón de clases, llamó poderosamente mi atención por el inusual nivel de confrontación que alcanzó entre alumno y docente, y porque pude obtener de primera mano, parte de la descripción del evento en palabras del alumno protagonista.

*Hora: 11:50 de la mañana.*

*Prof.: Pasen a sus lugares.*

*El profesor comienza a pasar lista. Ramiro pasa por los pasillos dando besos lo mismo a compañeras que a compañeros. Leticia lo rechaza y Ramiro dice: “Todavía que te iba a dar un beso”.*

*El profesor solicita que pasen al frente los alumnos que trajeron sus tareas, pasan alrededor de 10 alumnos solamente (de un total de cuarenta y dos). Algunos alumnos se equivocaron de tema en la tarea y el profesor rechaza sus trabajos.*

*Mientras el profesor revisa, Ernesto, Julián, Jonathan y Celia aprovechan para jugar, se están rociando perfume unos a otros. El profesor escribe en el pizarrón el título del tema de hoy: “El imperio napoleónico”.*

*Jonathan sigue jugando, da una bofetada a Julián, éste se la regresa pero más leve. Se oye bastante bullicio en el salón que sólo disminuye cuando el profesor comienza a dictar.*

*Prof.: “Napoleón gran admirador de las instituciones políticas romanas se hace con el control del país y unos años más tarde se convierte en cónsul vitalicio. Para poder legitimar su gobierno” ¿Saben qué es legítimo? (los alumnos no contestan por lo que el maestro continúa) Que sea cierto, verdadero, que tenga respaldo. Por ejemplo “ahorita” (sic), lo que vivimos en el proceso electoral. (continúa el dictado) “Napoleón consultó al pueblo en una consulta pública en la que obtuvo más de tres millones de votos a su favor y tan sólo unos tres mil en contra. Se hizo coronar por el Papa, aunque le arrebató la corona en señal de que su autoridad estaba por encima, incluso de la Iglesia” ¿Cuándo ustedes arrebatan algo qué quiere decir?*

*Joaquín: Esto es mío.*

*Álvaro: Nomás te lo presté un ratito.*

*Ernesto: Es como la Venegas (apodo de una compañera) que me arrebató una mona (estopa mojada con solventes utilizada para inhalar) y yo le dije que era mía.*

*Prof.:(continúa con el dictado) “Napoleón intentó estabilizar la situación en Francia, acabando con los disturbios y conflictos, para ello impuso un poder personal absolutista”*  
*Yesenia avienta un papelito a Salvador. Varios alumnos comienzan a gruñir como cerdos y dicen a Celia que se calle. Chava y Pepe platican.*

*Prof.: (continúa el dictado)“A la vez que centralizó” (como algunos alumnos siguen haciendo ruidos o platicando, el maestro advierte) Hasta que ven que saco a alguno comienzan a comportarse ¿Verdad?... (continúa el dictado) “centralizó en sus manos toda la política del país”. A ver díganme ustedes ¿Es bueno que una persona tenga todo el control de una situación?*

*Grupo (en coro): ¡No!*

*Julián, Jonathan y Ernesto comienzan a aventar mochilas de sus compañeros.*

*Prof.: (continúa su dictado) “Sólo en París suprimió más de 60 periódicos y sólo quedaron tres. Y se rodeó de una enorme ostentación y solemnidad”.*

*Alberto envía papelitos con recados a Celia.*

*Prof.: Juan Carlos, tú que estás hable y hable ¿Qué hizo Napoleón para pacificar la situación? ¿Si les pregunto eso en el examen qué van a contestar? (Algunos alumnos continúan aventando mochilas por lo que el profesor da la siguiente indicación) Primer mochila que vuele y quien lo haga va para afuera.*

*No pasa ni medio minuto y Ernesto avienta una mochila, por lo que el profesor le pide que salga del salón. Ernesto se retira pero casi de inmediato vuelve a entrar al salón y el maestro le pide nuevamente que se retire. A la vez, llama la atención a Jonathan y se produce la siguiente situación.*

*Jonathan: (dirigiéndose al maestro) ¡Cálmate, estoy trabajando chingada madre!\**

---

\* Voz malsonante de uso frecuente en nuestro país. Para ver la complejidad de su significación, nos permitimos citar textualmente al escritor Carlos Fuentes en su libro *La muerte de Artemio Cruz*. “Tú la pronunciarás: es tu palabra: y tu palabra es la mía; palabra de honor: palabra de hombre: palabra de rueda: palabra de molino: imprecación, propósito, saludo, proyecto de vida, filiación, recuerdo, voz de los desesperados, liberación de los pobres, orden de los poderosos, invitación a la riña y al trabajo, epígrafe del amor, signo del nacimiento, amenaza y burla, verbo testigo, compañero de fiesta y de la borrachera, colmillo de la marrullería, blasón de la raza, salvavida de los límites, resumen de la historia: santo y seña de México: tu palabra:

- Chingue a su madre
- Hijo de la chingada
- Aquí estamos los meros chingones
- Déjate de Chingaderas
- Ahoritita me lo chingo

*Prof.: ¿Qué dijiste? ¡Salte!*

*Jonathan se dirige hacia fuera pero en la puerta dice: ¡Vale verga!*

*Prof.: (alcanza a escuchar lo que dijo Jonathan y va a encararlo) Dímelo en mi cara.*

*(Todo parece indicar que maestro y alumno entablan una fuerte discusión en el pasillo, sin embargo no alcanzo a escuchar lo que dicen, sólo percibo los agitados ademanes del profesor. Mientras tanto en el salón los alumnos comienzan a platicar y hacen burla de los ademanes del maestro. Jonathan se ve sumamente molesto).*

*Después de unos dos minutos el profesor regresa al salón y continúa el dictado.*

*Prof.: “Napoleón promulgó el código civil en el que afirmaba las ideas de libertad individual, la igualdad ante la ley y el derecho a la propiedad privada” (Enseguida comenta) Recuerden que los reyes controlaban la situación y los campesinos trabajaban para sus patrones. A ver, si en su examen viniera ¿Qué ideas se manejaron en el código civil de Napoleón, ustedes qué responderían?*

*Erick: El matrimonio, el divorcio.*

*Leticia: El derecho a la propiedad.*

*Donovan: La libertad.*

*Prof.: Y la igualdad ante la ley. Continuamos el dictado.*

---

*-Ándale chingaquito  
-No te dejes chingar  
-Me chingué a esa vieja  
-Chinga tú  
-Chingue usted  
-Chinga bien, sin ver a quién  
-A chingar se ha dicho  
-Le chingué mil pesos  
-Chinguense aunque truenen  
-Chingaderitas las mías  
-Me chingó el jefe  
-No me chingues el día  
-Vamos todos a la chingada  
-Se lo llevó la chingada  
-Me chingo pero no me rajo  
-Se chingaron los indios  
-Nos chingaron los gachupines  
-Me chingan los gringos  
-Viva México, jijos de su rechingada:*

*Tristeza, madrugada, tostada, tiznada, guayaba, el mal dormir: hijos de la palabra. Nacidos de la chingada, muertos en la chingada, vivos por pura chingadera: vientre y mortaja, escondidos en la chingada. Ella da la cara, ella reparte la baraja, ella se juega el albur, ella arroja la reticencia y el doble juego, ella descubre la pendencia y el valor, ella embriaga, grita, sucumbe, vive en cada lecho, preside los fastos de la amistad, del odio y del poder. Nuestra palabra. Tú y yo, miembros de esa masonería: la orden de la chingada”.*

*Donovan: ¿Déjanos descansar un ratito no?*

*Prof.(ignora la petición del alumno y continúa con el dictado): “En cuanto a la enseñanza, creó las escuelas primarias y el liceo o escuelas secundarias”*

*Donovan y Julián (al mismo tiempo): Déjanos descansar un ratito.*

*Se escucha el toque de cambio de clase.*

*Prof. (continúa el dictado): “A través de ellas (las escuelas) ejerció un control moral y político sobre el pueblo”.*

*El maestro concluye su dictado e inmediatamente sale del salón.*

*Jonathan y Ernesto regresan al salón e inmediatamente se reúne un grupo de unos diez alumnos alrededor de ellos para comentar lo sucedido.*

*Al día siguiente, en la clase de matemáticas, aprovecho un momento en que los alumnos están realizando un ejercicio individual en sus cuadernos, para acercarme a Jonathan y le pregunto si sabe algo de su amigo Ernesto, porque hoy no se presentó a clases. Y se produce el siguiente diálogo.*

*Jonathan: El culero\* se fue de pinta\*\*, yo también me iba a ir pero mejor decidí venir por lo que pasó ayer con Antonio (el maestro de Historia). Ayer fue a mi casa y me acusó con mi jefa.*

*FC: Y ¿Por qué te enojaste tanto ayer?*

*Jonathan: Porque ya me agarró de su puerquito\*\*\*, siempre me quiere sacar del salón por cualquier cosa y ayer yo estaba trabajando.*

*FC: Y ¿qué le dijiste cuando te sacó del salón?*

*Jonathan: ¡Vale verga!, Me dijo que se lo dijera en su cara y se lo repetí, “¡Vale verga!” Él me dijo que no tenía por qué insultarlo. Yo le dije, “no mames•, ya me agarraste de tu puerquito” y me repitió que no lo insultara. Yo le dije: “pues no me hagas encabronar⊕”.*

---

\* Es un adjetivo malsonante sinónimo de miedoso o cobarde. Entre los jóvenes del barrio la expresión “irse de culero” también significa irse a delinquir o irse a divertirse.

\* Escabullirse de la escuela.

\* \*\* Persona de la que se abusa constantemente.

• Expresión vulgar mediante la cual se exhorta a dejar de molestar o fastidiar. Una “mamada” también significa un absurdo o un despropósito.

⊕ Voz malsonante sinónimo de enojar.

*Entonces él dijo: “mira Jonathan, aquí yo te puedo mandar”. Yo le dije “a ver, mándame”. Él me dijo que me alejara del salón y yo no me moví. Me volvió a repetir lo mismo, yo no me iba a mover pero el Ernesto me jaló para que ya no la hiciera más de pedo<sup>o</sup>. Después fue en la tarde a mi casa y le dijo a mi mamá que yo lo había insultado. Yo le volví a decir que porque ya me había agarrado de puerquito. Mi mamá dijo que era el maestro y no tenía por qué insultarlo, así que le pedí una disculpa. Cuando se fue el maestro, mi mamá me quería pegar, pero mi papá la tranquilizó y le dijo que yo también me tenía que defender. Y ya mejor me metí a mi cuarto y me dormí un rato para que se me bajara el coraje.*

Para realizar la interpretación de la compleja situación descrita, decidí enfocar desde diferentes perspectivas que presento a continuación.

- Una colisión en la vida cotidiana.

Lo primero que podemos afirmar es que la situación analizada muestra una fricción en el sentido que implica una oposición evidente entre alumno (s) y docente. Colisión que se presenta en una espiral ascendente en la que ambos pretenden mostrar (incluso físicamente) el poder que ponen en juego en el aula. Es un conflicto porque independientemente que están ligados intereses particulares en pugna, como podrían ser lo agradable o desagradable que para el alumno resulte la clase o el maestro y viceversa, la motivación principal de la disputa responde a una defensa de la propia dignidad a la que ambos apelan, el docente al sentirse ofendido y el alumno al verse continuamente presionado por el afán correctivo del maestro. Los valores genéricos que ponen a debate, son el “respeto” que defiende el maestro, por otro lado el alumno pareciera exigir ser tratado igual que los demás (si son varios los transgresores del orden en el salón de clases, se niega a ser convertido en el chivo expiatorio).

El clímax del conflicto, la desnudez de una autoridad perdida, un poder que pretende imponerse en una última estrategia errática y que por tanto, es desafiado: “Entonces él dijo

---

<sup>o</sup> Vulgarismo utilizado como sinónimo de reñir. “Me la hizo de pedo”, quiere decir ser encarado con afán de disputa que puede llegar a la violencia física.

*“mira Jonathan, aquí yo te puedo mandar”. Yo le dije “a ver, mándame”. Él me dijo que me alejara del salón y yo no me moví”.*

¿Qué es lo que el conflicto “desentraña” de ambos contendientes? En el caso del docente, la inexistente preparación de clase (para dictar toda una hora, no se requiere de planeación didáctica), su dificultad en la conducción grupal y la impericia para resolver un conflicto, al salirse de su rol de autoridad precipita el naufragio su trabajo pedagógico. En cuanto al alumno queda de manifiesto sus estrategias de simulación respecto al aprovechamiento en clase, su terquedad, su incapacidad para expresar su molestia en términos menos ofensivos<sup>198</sup> para el docente y menos problemáticos para él.

Ahora bien, ¿porqué razón el profesor decide estallar el conflicto en ese momento y específicamente contra Jonathan? El profesor tiene la presión de la observación que se está realizando en el aula, si a esto le añadimos el hecho de que él sólo fue arrinconando su autoridad, al realizar advertencias que tendría que hacer efectivas, caminó en la lógica que él mismo había anticipado: la exclusión de algún alumno como medio de escarmiento para el resto del grupo.

Una de las características del conflicto es que en su interior se constituye realmente un debate, y así sucede en la situación analizada, ambas partes presentan sus argumentos, se retan y ambos caen en posiciones cada vez más rígidas que parecen encaminarse a la ruptura.

- Las normas de convivencia en la escuela y el modo en que se concibe la conducción grupal.

Los acuerdos de convivencia indican explícitamente que tanto maestros como alumnos, tiene derecho a ser respetados y están obligados a respetar a los demás. Ambos apelan a este derecho, aunque si atendemos a las causas y a las maneras de enfrentar el conflicto, todo parece indicar que la “falta de respeto” ha sido proferida por las dos partes.

Si bien, los alumnos “faltan al respeto” en las continuas interrupciones al dictado, en el lenguaje vulgar usado por Jonathan y su negativa a obedecer las indicaciones que el maestro les hace. El profesor también ha faltado a su deber cuando, se muestra incapaz de conducción

---

<sup>198</sup> En sentido estricto, Jonathan no dirigió directamente ninguna ofensa al docente, quien parece contemporizar.

grupal<sup>199</sup>, utiliza el dictado (por lo menos en esta clase) como una técnica para salir del paso ante una nula preparación didáctica y al salirse de su rol de autoridad (encarar a un alumno, conlleva una elevada probabilidad de fracaso en su labor docente).

El incumplimiento en ambas partes, tiene consecuencias desiguales: mientras el docente apela a la autoridad de los padres de familia, para doblegar el desafío del alumno, éste se limita a justificar su conducta. Desigual relación, porque mientras en una falta de un alumno respecto al deber ser, tan sólo se afecta así mismo y tal vez la marcha momentánea de la clase, algunas faltas de los docentes obstaculizan el aprendizaje continuo de grupos enteros.

- Los espacios simbolizados en el conflicto.

Otra perspectiva de análisis que nos pareció reveladora, es la simbolización de los espacios. Veamos en primer lugar el aula. Entendida como el espacio donde la autoridad docente no se puede confrontar abiertamente, y más bien los alumnos optan por una confrontación indirecta; ciertamente es el docente quien conserva la capacidad de establecer los contenidos, el ritmo y la dinámica de la clase, pero los alumnos confrontan dicha autoridad al interrumpir constantemente la actividad señalada por el maestro, mediante comentarios burlones o con travesuras entre sí. Tanto Jonathan como Ernesto se mueven bajo esta lógica, respetan las indicaciones que directamente les dirige el profesor. Jonathan sale del salón (de la influencia de la autoridad) pero no sin antes cobrárselas por una sanción que juzga como injusta y presenta su argumento: “¡Calmate! Yo sí estoy trabajando”. No niega que haya aventado mochilas o molestado a compañeros pero le parece que está cumpliendo con la lógica de trabajo impuesta por el maestro y que por lo tanto tiene derecho a permanecer en el salón, por

---

<sup>199</sup> La conducción grupal, en la Escuela Nezahualcóyotl se entiende como: “la instrumentación y aplicación de diversas técnicas, de formas, de actividades que permiten asegurar y fortalecer de acuerdo a las metas, el trabajo intencionado con grupos numerosos, tanto dentro como fuera de la escuela”. Y se establecen los criterios de dicha conducción: “el alumno es sujeto, con capacidad para crecer en libertad e interdependencia; los límites son necesarios para formar una personalidad equilibrada, conciente y recia, la conducción de grupos numerosos requiere de reglas claras para poder trabajar; democracia y participación no son sinónimo de anarquía sino todo lo contrario, que todo mundo sabe lo qué tiene que hacer en cada momento”. E incluso se de dan pistas concretas para la conducción: “visión global del grupo y de la situación; las indicaciones debe ser claras y siempre que se tenga la atención de los alumnos; los trabajos en clase deben ser fáciles de calificar; se debe preveer trabajo adicional para los que terminan pronto; hay que motivar continuamente; se debe detectar a los alumnos con mayores dificultades” (Proyecto Educativo).

lo que manifiesta su molestia “*Chingada madre*”. Ante lo cual, el profesor se sale de su espacio de autoridad, física y simbólicamente.

Desconcertante igualmente es el regreso del maestro al espacio del aula. Pareciera que la consigna es el silencio: aquí no pasó nada, aún cuando su enojo fue más que evidente y la conciencia clara de los alumnos respecto a lo acontecido ¿Qué significa este silencio? Puede ser una manera de negar lo sucedido, restándole importancia, tal vez por la imposibilidad que tiene el docente de argumentar a su favor. De esta manera, tal vez el docente está silenciando anticipadamente las posibles voces de protesta por su reacción. Una colisión que altera el carácter rutinario de la clase requiere de un trabajo de asimilación por parte de los protagonistas pero también de los testigos, un ejercicio de comprensión para responder la pregunta “¿Qué fue lo que pasó aquí?” El docente opta por el silencio mientras que los alumnos aguardan pacientemente a que termine la clase y una vez que el maestro se retira del salón, se reúnen en torno a Jonathan para tratar de elaborar dicho trabajo de asimilación.

El pasillo. ¿Cuál es la línea divisoria entre el aula y el pasillo? Diez centímetros de grosor de una pequeña barda y ventanales que separan “el adentro”, “del afuera”. En el pasillo pareciera que las relaciones de poder cambian, la confrontación es directa y abierta, el maestro al encarar directamente al alumno es posible que deje al descubierto la debilidad de su propia autoridad y fortalece la oposición que ahora sí el alumno le manifiesta abiertamente: “*¡Vale verga!*”, una vulgaridad que es frecuente escuchar entre los jóvenes del barrio cuando hay algo que les molesta, una situación que les hostiga (la verga representa los extremos: ¡bien verga!, es sinónimo de lo non plus ultra) y que sin embargo el docente asume como una ofensa personal y se sube al cuadrilátero: “*¡Dímelo en mi cara!*”, típica expresión de pelea callejera, cuya intención perfectamente entienden los adolescentes: intimidar al adversario y en caso de que se retracte de su dicho dejarlo en mal como un cobarde, o bien, en caso de que el adversario se mantenga en su dicho dar pie para pasar de las palabras a los golpes. El docente escuchó perfectamente el primer “*vale verga*” que profirió Yosimar, ¿qué pretendía al hacer que lo repitiera? Y el alumno se mantiene en su dicho.

Mientras aquellos están en su “afuera”, simultáneamente, en el salón de clases, el grupo se convierte en espectador del altercado, hacen escarnio del profesor mediante una estrategia menos costosa: la burla a sus espaldas.

La casa. Ahora los roles se invierte, el alumno está en su espacio y el docente en territorio ajeno. Los jóvenes del barrio entienden el significado de los territorios. El territorio ajeno, aquel en donde se ha de andar con cuidado, cuyo signo principal es la inseguridad. El territorio propio, las calles de la seguridad, donde se es reconocido y respetado, donde está la banda que te puede auxiliar en caso de ser necesario. El docente está en territorio ajeno y tiene que acudir a una autoridad mayor para hacer valer la propia, la acusación ante los padres de familia, pecado grave en el barrio: ser acusón es no tener la capacidad de arreglar un problema con el directamente involucrado. Es una victoria con sabor a derrota para el docente, porque la reacción diferenciada de los padres de familia evidencia el significado profundo de la pugna que se presenta, ante aquello que es valorado como una injusticia se presenta la disyuntiva: o doblegarse o aprender a defenderse. A final de cuentas nada para nadie: un profesor que escuchó lo que quería escuchar, una disculpa con la cual pretende restaurar su abollada autoridad. Un alumno que tuvo que disculparse pero tal vez, arrebató al docente el último jirón de autoridad que le quedaba.

- Desde el “deber ser” marcado por los planes y programas de estudio<sup>200</sup>

Si analizamos la situación a la luz del “deber ser” que guía la acción pedagógica, encontramos que no sólo hay una normal distancia entre lo que indica el plan de la asignatura de historia, sino que existe una abierta contradicción con el mismo. En dicho plan se concibe la clase de Historia como el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, con el fin de que los alumnos comprendan que la formas de vida actual, sus ventajas y problemas son productos de largos procesos transcurridos desde la aparición del hombre. Se espera que los alumnos aprendan a identificar los rasgos principales de las grandes épocas de la humanidad, comprendan la intervención humana y de la naturaleza en el devenir histórico y finalmente, que desarrollen habilidades intelectuales que les permitan comprender la vida social en la que se desarrollan. Se insiste en que más que la memorización, se debe estimular la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven.

---

<sup>200</sup> Véanse los planes y programas de estudio de 1993 y 2006, Educación Básica, Secundaria, SEP.

La pregunta obligada es ¿Cuál de todos los objetivos mencionados es el que pretende alcanzar el docente mediante cuarenta minutos de dictado? Que gracias a las continuas interrupciones de los alumnos se convierten en 20 o 25 minutos efectivos. Puede ser que el dictado sea una técnica que el maestro utiliza para salir al paso ante la nula preparación de clase, de ser así, estaríamos ante una evidente falta de profesionalismo, que constituiría la primer falta de respeto a los jóvenes asistentes a clase ya que, de esta manera, el docente se convierte en un obstáculo real para sus posibilidades de aprendizaje. En el caso de que el dictado significara una estrategia para alcanzar una disciplina concebida como un estar en silencio y seguir las indicaciones del docente, de igual manera se nos manifiesta como una estrategia errada, porque los alumnos aprovechan cuanta oportunidad se presenta para interrumpirla, hacer comentarios burlones y hacer travesuras a sus compañeros. El fracaso del dictado como medida disciplinar queda al descubierto cuando el profesor tiene que recurrir a sucesivas advertencias de medidas coercitivas “*¿Hasta que ven que saco a alguno comienzan a comportarse verdad?*”.

Es probable que la clase no esté promoviendo ninguna de las habilidades intelectuales señaladas en el programa de estudio, a saber: no hay manejo, selección o interpretación de la información; no hay ubicación en el tiempo histórico ni en el espacio geográfico ¿Los alumnos sabrán identificar el periodo histórico en que se desarrolló el imperio napoleónico? ¿Podrán reconocer la ubicación geográfica de Francia?

Tal vez las preguntas que intermitentemente plantea el profesor a los alumnos, pretendan ser un ejercicio de vinculación entre el contenido de su dictado y algunas situaciones de vida, sin embargo, al no lograr el interés de los alumnos, algunas de ellas terminan por ser contestadas por él mismo.

El fin último de la clase que el docente manifiesta abiertamente, no es que los alumnos puedan explicar el imperio napoleónico como proceso histórico, ni que adquieran habilidades intelectuales que les permitan comprender la vida social actual, sino que registren en sus cuadernos lo que adelanta que preguntará en el examen. De esta manera el examen viene a ocupar el centro de interés, ante el cual los alumnos simularán que algo aprendieron y la memorización que tan enfáticamente se rechaza en el programa de estudio, se convierte en la principal habilidad intelectual a desarrollar.

- Como violencia simbólica y la resistencia que se le presenta.

Durante el desarrollo de toda la clase, bajo la técnica ocupada por el docente se vislumbra la imposición de una sola interpretación sobre el evento histórico en cuestión. El dictado no permite poner a discusión tal interpretación, simple y sencillamente porque los alumnos ven reducida su participación a la escritura del dictado con el mensaje de fondo: lo que dicta el maestro es verdadero. Feliz trabajo de escribanos... no hay nada que pensar, no hay nada que cuestionar, tan sólo escuchar y escribir.

Además, ante la imposibilidad de alcanzar a dictar (ese indómito placer del “maestro-dictador”, ese gozo que se siente por confirmar que apenas salen palabras de mi boca y mis “alumnos-súbditos” están prestos para plasmarlas fidedignamente) todo el contenido del libro de texto vale la pena preguntarse ¿Con qué criterio selecciona el docente los fragmentos que dicta? ¿La exclusión de ciertos fragmentos del contenido van en relación con su menor trascendencia o con su mayor extensión? Arbitrariedad, porque en el mejor de los casos, el dictado implicaría la lectura previa por parte del docente para poder hacer una selección del contenido pero ¿Si el maestro va seleccionando en el camino? Finalmente, esto resulta insignificante para el efecto de aprendizaje que probablemente tendrá lo escrito.

El mensaje de fondo es que hay alguien (el docente) que no sabe más que yo (el alumno) pero que está autorizado (¿Por qué?, ¿por quién?, ¿bajo qué criterios?) para seleccionar aquellos fragmentos de la historia que he de capturar obedientemente en mi cuaderno como prueba fidedigna de que soy buen alumno y de que soy buen registrador de la historia universal.

El cuestionamiento no se queda en lo absurdo de la técnica utilizada por el docente, sino que llega a aquello que Bourdieu denominó como el habitus, es decir, los esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción que se interiorizan o se inculcan de una manera duradera ¿Cuál es el habitus que logra inculcar el docente mediante su estrategia didáctica? Probablemente sea esta la inculcación, desde el punto de vista de los alumnos:

- La historia como un contenido estático a registrar.
- No entiendo lo que me dictan, no sé si sea verdadero o falso, no me preocupa si es

una información completa, no sé si el maestro sabe leer y dictar correctamente... pero eso no importa, porque el deber ser a cumplir se reduce a callar y escribir ¿Cómo pretendemos despertar la curiosidad del alumno o el deseo de investigación cuando pasamos horas completas domesticando su pensamiento crítico?

Finalmente, resulta revelador la última frase con la que el docente concluye su clase: “En cuanto a la enseñanza, creó (Napoleón) las escuelas primarias y el liceo o escuelas secundarias, través de ellas (las escuelas) ejerció un control moral y político sobre el pueblo”. A final de cuentas la batalla es la misma, la pretensión de un poder por imponerse y de un contrapoder que a veces se resiste a doblegarse, recordándonos que ya no estamos en el Siglo XIX, que cuando ya no opera el temor por la violencia trascendental (“Dios te va a castigar”), la violencia física (“la letra con sangre entra”), ni la violencia institucional (“te voy a expulsar”) la autoridad debe buscar su legitimidad en otros territorios.

Cuando el docente pregunta a los alumnos si es bueno que una sola persona tenga todo el control de una situación, tan sólo está describiendo su propia paradoja y los alumnos le dicen a coro: “¡No!”.

#### Tópicos que se nos presentan en la situación:

- El docente como garante de la observancia a la normatividad en el salón de clases.
- La prepotencia y la contrapotencia en la aplicación de la normatividad escolar.
- La aplicación “irrestricda” de la norma con uno, como medida de escarmiento para todos.
- Los “deberes” que tanto alumnos como docentes infringen en el aula.
- La amenaza como medio para disciplinar a los alumnos y su efecto bumerang.
- El simbolismo de los espacios y las reglas que rigen en cada uno.
- Ante el extravío de la autoridad pedagógica, las estrategias emergentes para hacer cumplir las normas.
- Del “deber-hacer” que se impone como una violencia simbólica y las estrategias de resistencia.

### **b) Situación: ¡Cámbieme la calificación! (e.3)**

Otro motivo de disputas frecuentes, son las calificaciones mediante las cuales los docentes evalúan el desempeño de los alumnos. En la escuela secundaria Nezahualcóyotl, los alumnos tienen derecho de conocer su calificación antes de que sea registrada por los titulares en la boleta, con la intención de corregir posibles errores; generalmente, cuando inicia el curso escolar, los maestros de materia dan a conocer los criterios de evaluación. La alumna protagonista describe un conflicto que se suscitó con el maestro de Física por una calificación que consideró injusta.

*FC: ¿Cuál sería su mayor temor para este curso, lo que no les gustaría que pasara?*

*T: reprobado... reprobado una materia.*

*Fabiola: yo nunca he reprobado una materia.*

*Paola: yo soy experta en eso.*

*Sandra: yo no conozco esa palabra (burla y risas de todas)... tener algún problema con algún maestro, bueno, yo más, que soy de esas que si algo no me gusta me enoja, a lo mejor hasta le grito o así como a Humberto (maestro de Física del año pasado) que no me gustó la calificación que me puso porque hice bien su trabajo. Me puso una mala nota, y le dije: ¡cámbiemela, cámbiemela! Y ya al final me la cambió, ya después de una semana le pedí disculpas pero ese sería mi mayor temor porque soy muy neurótica.*

El deber ser, no circunscribe únicamente a las “buenas conductas” que rigen el comportamiento, de los alumnos, nosotros consideramos que también forman parte de él, los trabajos mediante los cuales los docentes evalúan sus aprendizajes. Para dichas tareas (que constituyen un cierto “deber-hacer”), se establecen criterios que les dan este carácter: se deben entregar en un tiempo preciso, con unas características específicas, su elaboración requiere de toda una serie de habilidades puestas en acción, todas ellas puestas a consideración de un ojo

externo (desde luego del docente) que indica el nivel de alcance de los parámetros establecidos y sanciona<sup>201</sup>.

La alumna considera que ha ajustado su labor a las exigencias del “deber-hacer” impuesto por el maestro, sin embargo, desde su opinión, no recibe una valoración que refleje el esfuerzo realizado. Se activa así una actitud desafiante que le permite enfrentar al docente en sus criterios de evaluación, que ella considera injustos.

La atribución unilateral (ya que rara vez, promovemos la autoevaluación del alumno) de evaluar, echa sus raíces en la autoridad pedagógica del docente, quien está facultado para acreditar o no, los aprendizajes realizados por el alumno. Por lo menos en educación básica, el calificar, a ratos se convierte en una especie de última trinchera desde donde los docentes mantenemos una férrea defensa de nuestra amenazada autoridad.

La alumna hace una distinción entre la forma y el fondo de oponerse a la valoración que el docente hace del esfuerzo que ha realizado para ajustarse a un “deber-hacer”, se mantiene inamovible en su petición de rectificación ante la solidez de su argumentación. Pero a la vez, reconoce que no fue de la mejor manera de expresar su molestia, acepta que cuando algo le molesta, se enoja y puede llegar hasta los gritos pero no se queda con su inconformidad. Logrado su objetivo puede dar paso al reconocimiento de la forma “descortés” como enfrentó al maestro y pide disculpas.

#### Tópicos que se nos presentan en la situación:

- Los criterios del “deber-hacer” en el salón de clases.
- La autovaloración del proceder estudiantil, en referencia a los criterios establecidos por el “deber-hacer”.
- El significado sancionador de las calificaciones.
- La defensa del criterio propio ante una valoración externa considerada injusta.
- La distinción que algunos alumnos hacen del contenido y la forma en que se expresa una conducta de oposición, se puede reconocer una estrategia “inadecuada” (e incluso ofrecer disculpas) siempre y cuando se logre reivindicar el derecho

---

<sup>201</sup> En términos jurídicos la sanción puede tener una doble acepción, puede ser recompensa que dimana del cumplimiento de una norma o bien, pena que se establece para quien la infringe.

propio.

**c) Situación: ¡Es bien pinche<sup>o</sup> huevón\*!**

Al mismo tiempo que los alumnos van construyendo una idea de sí frente a la normatividad escolar, construyen una idea de los deberes y responsabilidades del docente. En las dos situaciones que presentamos a continuación queda de manifiesto el juicio de valor que hacen frente a la labor docente; en la primera de ellas la valoración permanece silenciada porque no se está en condiciones de manifestar el desacuerdo, mientras que en la segunda situación, en una situación de igualdad, los alumnos la expresan sin recato alguno.

*12:40 Clase de Matemáticas.*

*El profesor llegó como 15 minutos tarde, mientras tanto los alumnos aprovechan para platicar en pequeños grupos.*

*En un momento dado Salvador y Verónica comienzan a escupirse, parece que están jugando, ya que en ningún momento manifiestan enojo. Algunos alumnos del grupo expresan su náusea ante el espectáculo de los escupitajos.*

*Cuando llega el profesor, pide que todos ocupen su lugar. Pasa lista. Les pide que tomen su libro y vienen los reclamos de los alumnos, quienes argumentan que no lo traen porque él quedó de pedirlo con antelación.*

*Como son pocos los alumnos que lo traen el profesor pide que hagan equipos de tres personas y les indica la página con las actividades a resolver.*

*Beto, que está sentado junto a mí, me dice en voz baja: “es bien pinche huevón, hubiera puesto un ejercicio en el pizarrón. Este maestro me cae bien mal, no me quiere”.*

*Le pregunto de cómo se da cuenta un alumno de que un maestro no lo quiere y me dice: “Te ignora o te trata mal”.*

---

<sup>o</sup> Es una voz malsonante, adjetivo despectivo sinónimo de despreciable. Se usa generalmente antes del sustantivo.

<sup>\*</sup> (De huevos 'testículos'.) m. y f. Holgazán, flojo, indolente, que rehúye el trabajo. Es voz malsonante.

Frente al “deber-hacer-estudiantil” que el docente establece en el aula, los alumnos construyen un “deber-hacer-docente”, sin embargo, la mayor de las veces éste permanece silenciado, ya que al alumno “no le toca” decidir. Así se conduce Beto, hace una manifestación privada de su inconformidad, que en nada trastoca la dinámica de clase.

Se repite el esquema encontrado en otras situaciones de tensión: la empatía con el maestro determina la postura que los alumnos asumen ante las actividades de aprendizaje y las reglas del juego que establece. Ya que reconoce el mismo proceder en el docente: si le caes mal, si le eres antipático, te ignora o te trata mal. A decir de este alumno, dependiendo del grado de empatía o antipatía que despiertan en ellos los alumnos, cumplen o no sus deberes hacia ellos, y aplican una forma diferenciada de la ley.

El alumno considera que el trabajo en el libro de texto es una manera en que el maestro se ahorra esfuerzo: *“Es bien pinche huevón, hubiera puesto un ejercicio en el pizarrón”*. Y lo corrobora cuando a pesar de que no todos los alumnos traen su libro, el profesor solamente hace una adaptación de la estrategia que ya había planteado anticipadamente, dinámica que no le exige mayor intervención en el desarrollo de la actividad.

¿De qué depende que el alumno exprese abiertamente su desacuerdo frente al “deber-hacer-docente”? Ubicamos algunas posibles razones. Si hay un ambiente de animadversión hacia el docente o alguna actividad didáctica propuesta por él, en este caso el único desacuerdo se centra en la exigencia del libro de texto, el maestro no se engancha con esa discusión y más bien adapta la actividad para que puedan realizarla por equipos; la mejor evidencia de que la tensión se resuelve es que todos los alumnos comienzan a realizar la actividad señalada por el maestro. Un segundo elemento, es si el alumno en desacuerdo es afectado de manera directa y relevante en sus propios intereses o expectativas, en nuestro caso no hay afectaciones a los intereses o expectativas de nadie en particular. Tan es así, que el alumno que manifiesta la inconformidad, al igual que el resto de sus compañeros, optó por realizar la actividad indicada.

#### Tópicos que se manifiestan en la situación:

- La construcción que los estudiantes hacen del “deber ser” docente.
- Los criterios para manifestar el desacuerdo ante la manera como el docente da cumplimiento (o no) a sus obligaciones en el aula.

- La empatía – antipatía, como factores determinantes en la aplicación de la normatividad escolar.

#### **d) Situación: ¡El irresponsable de Ángel!**

Las comisiones son un espacio más de participación de los alumnos. A lo largo de la historia de la escuela secundaria Nezahualcóyotl han tenido diferentes formas de organización pero básicamente conserva las siguientes características: son pequeños grupos de alumnos en donde interactúan compañeros de los tres grados de secundaria, desde sus intereses particulares intentan generar un trabajo en equipo que ayude en algo, al bienestar de la colonia o de la escuela. Las comisiones buscan ser un espacio de interacción entre pares, que dinamice la participación de los alumnos a favor de sí mismos y de la comunidad. Esta actividad se desarrolla una vez por semana, en sesión de 40 minutos.

Algunos ejemplos son: la Comisión de Deportes ha organizado torneos en la escuela, pero también en el exterior, involucrando a exalumnos y chavos banda. La Comisión de Graffiti a hecho pintas en la colonia alusivas al cuidado de los espacios comunitarios o bien, para difundir actividades escolares abiertas a la comunidad. La Comisión de Gaceta (que es el caso que nos ocupa) ha diseñado una pequeña revista bimestral para generar reflexión y comunicación en la comunidad educativa. Y la lista sigue: Comisión de Apoyo Vecinal, Comisión de Ecología, Comisión de Jóvenes, Comisión de Participación Ciudadana, etc.

Cada comisión, elige a su coordinador entre los mismos alumnos que la integran, los maestros cumplen más bien una función de asesoría, respetando lo más posible el protagonismo de los alumnos. Cabe destacar que en la práctica también tienen sus bemoles, ya que algunos alumnos no se muestran interesados por ninguna comisión, otros obstaculizan el desarrollo de las actividades o no traen los materiales necesarios para trabajar (problemáticas que no pasan inadvertidas para los docentes; en el momento de la investigación los maestros estaban realizando un análisis sobre la pertinencia de modificar este espacio de participación).

Lo que nosotros destacaremos aquí, es que por ser una actividad donde los maestros interactúan de una manera más horizontal con los alumnos (dado que no tienen que entregar calificaciones de esta actividad, y los problemas que surgen los intentan resolver los

coordinadores de comisión), es posible que los maestros también cometan “faltas” a las tareas que asumen junto con los alumnos, quienes no tienen empacho en evidenciarlos.

*FC: Y a cada uno de ustedes ¿Cuáles son las materias que más les gustan y las que más se les dificultan?*

*T: Ni una... computación... comisiones, porque ahí no haces nada, yo me quedo dormido ahí... nosotros en nuestra comisión hicimos la gaceta... ¿ya se la dieron?*

*FC: No, no me la han dado, pero sé que ya la hicieron.*

*Ernesto: Enséñasela Erick ( quien saca de su mochila la revista que han elaborado en su comisión).*

*FC: ¿Y cuántas páginas tiene?*

*Alejandro: 20, y yo salgo en la portada... sacamos 50 copias, si les gusta a los alumnos se las vendemos, primero se la vamos a dar a los maestros, ya le dijimos a Susana (maestra Coordinadora General de la escuela) sólo falta que las reparta. Faltó la sección de Ángel (maestro de español) y de Abraham (alumno de 3° de Secundaria), por eso nada más son cuatro hojas, no entregaron y eso que Ángel es maestro, es un irresponsable, ni siquiera me dio el trabajo.*

*FC: ¿Y todos los demás entregaron su parte? ¿O se las hizo Mariana (la maestra de computación)?*

*Alejandro:(bromea) ¿Qué pasó Conde, quieres que te peguemos? (risas de los compañeros) ¡ ¡“Ahorita” grabamos también eso!*

*En ese momento, coincidentemente llega el maestro Ángel a recoger algunos materiales al salón en donde estábamos realizando la entrevista a los alumnos, quienes sin pudor alguno lo evidencian.*

*T: ¡Ya llegó el irresponsable de Ángel!*

*Pero el maestro sólo entra por unas cosas y hace caso omiso del comentario.*

Los alumnos hacen referencia a un trabajo realizado con un claro sentido colectivo, producto del esfuerzo común, “nosotros en nuestra comisión hicimos la gaceta”. A diferencia de otras situaciones en las que el maestro fija el ritmo de trabajo y las actividades a realizar, en

este espacio son los alumnos quienes de común acuerdo establecen cuáles serán los objetivos de su comisión y las actividades que desarrollarán a lo largo de un bimestre.

Hay dos personas cuya conducta no se ajusta a las normas implícitas que les permiten realizar un trabajo colectivo: la gaceta escolar. No obstante, los alumnos ponen en primer plano la irresponsabilidad del profesor que les asesora y que también se ha comprometido a colaborar con ellos: *“no entregaron y eso que Ángel es maestro, es un irresponsable, ni siquiera me dio el trabajo”*. No se comprende que el profesor no sea capaz de dar el mínimo establecido de común acuerdo, por lo que el juicio es claro e inequívoco: es un irresponsable.

Al estar en un ambiente de confianza, al no estar en el salón de clases, al poder camuflarse en el reclamo colectivo, se permiten la franqueza para adjetivar al maestro frente a frente y sin empacho alguno: *“Ya llegó el irresponsable de Ángel”*. Suena grosero, suena insolente pero no están sino diciendo su verdad, el maestro ha faltado a una responsabilidad y pareciera que el evidenciarlo, se convierte en la única “sanción” que tienen a mano y por la que no se corre ningún riesgo importante (al menos en esta escuela). La situación de igualdad pone de manifiesto que el deber ser, debiera aplicar para todos, que los docentes también tienen la posibilidad de error, de la falta, con una pequeña diferencia: que la sanción que a ellos se aplica no tiene consecuencias.

#### Tópicos que se presentan en la situación:

- La diferencia entre un “deber-ser” que se recibe vía exógena y un “deber-ser” que se construye de común acuerdo, en condiciones de igualdad entre alumnos y docentes.
- En la comparación de una falta al deber ser, cometida tanto por alumnos como por docentes, la crítica adolescente se centra en el adulto del quien se espera coherencia con el discurso “responsabilizador” que frecuentemente le caracteriza.
- Evidenciar al docente ante alguna falta al deber ser, es más fácil cuando se hace colectivamente. Tal ejercicio puede constituirse en la única posibilidad sancionadora a la que tienen acceso los alumnos.

### 6.1.3 Conclusiones

#### a) La construcción del deber ser docente.

Para los alumnos no hay confusión, el docente es el representante de la norma en el aula y en todo el espacio escolar, a él le corresponde hacer cumplir las reglas del juego escolar (que pueden ser establecidas entre todos, de manera democrática y participativa, pero se requiere de una figura garante de su cumplimiento). Para ello, hace uso de todo un repertorio normativo<sup>202</sup> que le permite regular el aprendizaje, ordenar el tiempo y el espacio, controlar los movimientos, definir las formas de organización y convivencia; de esta manera, generan un ambiente propicio u obstaculizador del cumplimiento de la normatividad. Pareciera que este es el primer deber que corresponde a los docentes, a cada transgresión de los alumnos tendría que corresponder una revisión del cumplimiento de los deberes del docente. En tiempos en que se ha vuelto difícil “decir la ley”, fijar la norma<sup>203</sup>, en su actuar, los alumnos nos recuerdan que de renunciar a nuestro deber normativo y sancionador estaremos abriendo las puertas para que en la escuela impere la ley del más fuerte sobre el débil.

#### b) La parcialidad en la aplicación de la norma.

Si el problema no radica en la autoridad en sí misma, debemos atender a los modos en que se hace valer, en las estrategias que impulsa para alcanzar su cometido. Entendiendo que el proceso de subjetivación moral implica la particular interpretación y aplicación de las normas, por parte de alumnos y docentes, de acuerdo a las diferentes situaciones que se viven cotidianamente, podríamos hablar del carácter diverso que cobra la aplicación de la normatividad escolar. Sin embargo, los alumnos denuncian toda aplicación parcial de la regla, en la que permanentemente son privilegiados unos y afectados otros, por razones de simpatía, de género, etc. De igual manera se manifiestan en contra del proceder “caprichoso” al hacer cumplir la norma, la graduación de la sanción debiera atender a la gravedad de la falta y no al estado de ánimo del docente, puesto que ser adulto también implica saber regular sus emociones.

---

<sup>202</sup> SÚS, *Opus cit.*, p.989

<sup>203</sup> DUSSEL, *Opus cit.*, p.111

### **c) La vía exógena para hacer cumplir la norma.**

En coincidencia con los hallazgos de Dubet<sup>204</sup> pareciera que los alumnos perciben la disciplina como necesaria pero excesiva, cuando se centra en la amenaza como medio disciplinador. Ya Durkheim<sup>205</sup> señalaba que “el problema de la pena es que actúa desde fuera y sobre lo externo y no logra que se adopte la norma por que no hay reflexión”. Si la sanción es un medio para afirmar el comportamiento social, la manera como los alumnos la experimentan podemos deducir algunos criterios que debieran orientarla: para ellos resulta reprobable que a uno se le convierta en objeto de escarmiento<sup>206</sup> del grupo. Ciertamente la amenaza puede inhibir ciertas conductas transgresoras, pero lleva un alto costo para el docente, limita su margen de acción, porque muy probablemente será retado para ver hasta donde es consecuente con su dicho, tendrá que aplicar el castigo en escenarios cada vez más adversos para él.

Cuando se ha extraviado la autoridad pedagógica, el docente tiene que recurrir a otras instancias externas, medida que confirma su falta de autoridad. En las prácticas educativas con adolescentes, tal vez se deba apostar por el entendimiento directo con ellos (pareciera preferible que el docente los responsabilice de su actuar, busque con ellos caminos de solución en vez de acudir con los padres de familia), y dejar como último recurso la apelación a la autoridad de los tutores.

### **d) La incoherencia entre transgresión – sanción.**

Advertimos la inconformidad de los alumnos respecto al uso de la acreditación como herramienta disciplinaria, en el mismo sentido de lo que afirma Sús<sup>207</sup>, “se desvirtúa la función de la evaluación y se manifiestan mecanismos implícitos que el docente utiliza para intentar manejar la disciplina empleando como castigo la evaluación”. Para que la pena sea formativa debe ir en coherencia con la falta cometida, de lo contrario se inflige una pena “donde duele”, pero no genera un proceso reflexivo ni de transformación respecto a la norma y su valor para el bien colectivo.

---

<sup>204</sup> DUBET, *O.c.*, p.204

<sup>205</sup> Citado en: VELÁZQUEZ, *O. c.*, p. 140.

<sup>206</sup> Puede ser que el escarmiento sea utilizado por una autoridad cuando se siente amenazada y no encuentra otra manera de enfrentarse al colectivo que la desafía, sino mediante la reprimenda individual para lograr la intimidación colectiva.

<sup>207</sup> SÚS, *O. c.*, p.990

### **e) Interés y normatividad.**

Nos parece que la interacción entre el interés que mueve a los adolescentes en su participación escolar y la normatividad con la que se encuentran en el aula, determina muchos de sus comportamientos y su autopercepción en el entorno escolar. Dubet<sup>208</sup> afirma que la acción social es llevada por una lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición. Como lo muestran recientes estudios<sup>209</sup>, los jóvenes no sólo acuden a la escuela, por la posibilidad que representa de adquirir conocimientos, sino que hay toda una resignificación de la escuela como un importante espacio de vida juvenil. En nuestro caso, los alumnos de secundaria reconstruyen el significado de la escuela como un espacio de diversión y juego, un espacio para conocer amigos y maestros, un espacio que les permite salir de su ambiente familiar. En la medida en que la escuela no tenga en cuenta esas motivaciones, expectativas e intereses que los adolescentes están poniendo en juego, será más difícil que los alumnos ajusten sus comportamientos a lo que la escuela espera de ellos.

### **f) Los simbolismos que guardan los espacios y las reglas que rigen en ellos.**

Otra característica que encontramos en la manera como los alumnos se relacionan con el deber ser escolar, es el simbolismo que cobran los espacios para asumir o transgredir determinadas normas. El aula se presenta como el espacio por excelencia de la autoridad docente, pero fuera de este espacio, la relación de autoridad parece flexibilizarse. La normatividad aparece así como una vestimenta que uno se pone de acuerdo a los territorios que pisa; es frecuente escuchar que los adolescentes exigen a los docentes que “lo que pasa fuera de la escuela ya no es de su incumbencia”, en donde pareciera que el “adentro y el afuera” fragmenta el saber moral práctico de alumnos y docentes.

---

<sup>208</sup> *Opus cit.*, p.81

<sup>209</sup> Véase entre otros estudios: GUERRA, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes.*

### **g) La prepotencia y la contrapotencia.**

Bernfeld<sup>210</sup> asegura que no hay teoría de la educación que pueda resolver la antinomia entre la voluntad justificada del niño y la voluntad justificada del maestro, “por el contrario, la educación consiste en esta antinomia”. En este sentido entendemos por prepotencia, el poder anticipado del docente que hace posible su intervención educativa (se entiende que a ningún niño se le pregunta si quiere o no obedecer a su maestro), pero desde un enfoque participativo, esa prepotencia debería ayudar a configurar una contrapotencia del alumno, entendida como la progresiva obtención de autonomía en el pensar y en el actuar, como una creciente independencia de la autoridad docente. En nuestro estudio, encontramos que algunos alumnos echan a andar estrategias para construir ese poder “desde abajo”, esa contrapotencia, al denunciar la parcialidad en la aplicación de las normas, en la defensa de la autovaloración ante valoraciones externas que consideran injustas, al utilizar los medios que están a su alcance (la crítica y la puesta en evidencia) para “sancionar” las transgresiones de los docentes. Algunos hacen una crítica de sus propias conductas de oposición, al rectificar en las formas inadecuadas mediante las cuales hacen defensa del derecho propio. De esta manera, se evidencia la apropiación de la normatividad en diferentes grados a la que hace referencia Sandoval<sup>211</sup> quien considera que los alumnos realizan un complejo trabajo de acomodación, impugnación y resistencia.

### **h) La observancia en la disciplina de la enseñanza de las diversas asignaturas.**

Cuando los alumnos comenten una trasgresión a la disciplina escolar, entendida como la buena disposición para las actividades de aprendizaje que se traduce en actitudes de atención y concentración ante los contenidos didácticos y en actitudes de afabilidad y respeto a los demás para generar un ambiente adecuado para el desarrollo del proceso educativo, la primera pregunta que debemos responder los docentes, es si no hemos trasgredido nosotros mismos la disciplina de la asignatura de estudio, entendida ésta como la enseñanza respetuosa del orden y la estructura de la disciplina en cuestión, cuidando la coherencia entre las actividades específicas y los propósitos generales de su enseñanza.

---

<sup>210</sup> *Opus cit.* p.29

<sup>211</sup> *Opus cit.* p.234

Ya Comenio<sup>212</sup> afirmaba que la enseñanza de las ciencias, debía ser ingeniosamente, es decir, con facilidad, solidez y brevedad. Y como primer paso para lograr esa facilidad, solidez y brevedad en la enseñanza, él propuso “la debida preparación de los espíritus”, que consideró de la siguiente manera: “Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender. El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios”<sup>213</sup>.

Si logramos tal “preparación de los espíritus”, si respetamos la estructura misma de las disciplinas de estudio, si mantenemos la coherencia entre los propósitos y las actividades de enseñanza, si planeamos detalladamente las actividades a realizar y si prevemos cuidadosamente los recursos didácticos que faciliten la comprensión de la materia de estudio, muy seguramente disminuirán los problemas de disciplina en el salón de clases. En este sentido, es pertinente la reflexión de Comenio<sup>214</sup>: “No se castigue con azotes por causa de la enseñanza. (Pues si no se aprende no es culpa sino del preceptor, que o no sabe, o no procura hacer dócil al discípulo). Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar tan claramente que lo tengan ante sí como sus cinco dedos. Para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda”.

## **6.2 Colisiones entre alumnos por el deber ser.**

En el presente apartado, veremos cómo la normatividad no sólo genera disputas entre docentes y alumnos, sino que también influye en la relación entre los propios alumnos. Esta clase de colisiones tienen un carácter intermitente, en el sentido de que se configuran y se desarrollan repentinamente, generalmente sin mayores consecuencias para los contendientes, porque no se trata de diferencias personales, sino desencuentros por motivos normativos. Como en la mayoría de los casos no están en facultad de sancionarse unos a otros (excepto en el espacio denominado “asamblea de grupo”), pareciera que tras el debate, concluye la disputa. Además, en todos ellos pareciera haber un código no escrito: los docentes poco tienen que hacer en problemas entre alumnos, por lo menos, en los problemas menores que atestiguamos.

---

<sup>212</sup> JUAN AMÓS COMENIO, *Didáctica Magna*, p.109

<sup>213</sup> *Ibidem*, p.74

<sup>214</sup> *Ibid*, p.80

**a) Situación: ¡Regrésate a la verga\*!**

Días antes el maestro titular avisó que debido a que algunos alumnos estaban llegando continuamente tarde (la hora de la entrada es a las siete de la mañana), iba a comenzar a regresarlos a sus casas. El siguiente altercado se produjo entre dos alumnas, Bety era representante de grupo y Paola familiar de un maestro que vive bastante lejos de la escuela, juntos hacen el traslado hasta la escuela y a veces, llegaban diez o quince minutos tarde.

*A las 7:15 de la mañana, ya avanzada la clase de Inglés, una alumna (Paola) llega tarde y se produce el siguiente diálogo entre ella y Bety que es representante de grupo y quien hace sus comentarios casi en privado para que el maestro no se entere:*

*Bety: No que no podemos llegar tarde porque nos mandan a la verga. Órale regrésate a la verga.*

*Paola: ¿Por qué?*

*Berenice: Por favor.*

La alumna está evidenciando una contradicción entre la nueva norma anunciada por el maestro titular y su aplicación diferenciada “¿No que no podemos llegar tarde porque nos mandan a la verga?” Llama la atención la estrategia de enfrentamiento: en voz baja, de manera que no pueda ser escuchada por otros compañeros o la maestra de la materia. Denuncia una excepción que le parece injusta, no por ser familiar de un maestro se debería otorgar un trato preferencial, a pesar de ello, su confrontación tiene alcances limitados, expresa su molestia a quien no la puede reprimir.

De la denuncia, pasa al imperativo: ¡Regrésate a la verga! sabiendo que no será acatada su orden, es una especie de juego que le permite expresar su desacuerdo sin correr riesgos, y con un respetuoso “por favor” da por finiquitada la contienda.

---

\* Expresión vulgar, aquí es utilizada como sinónimo de aquella otra *¡vete a la chingada!* Ya referida en el apartado 6.1.2 inciso (a).

En la parquedad de este conflicto, se manifiesta el proceder áspero y directo de algunos alumnos al manifestar sus posturas discordantes.

Tópicos que nos presenta la situación:

- La exigencia de la imparcialidad en el cumplimiento de la regla y en la aplicación de los castigos.
- La decisión de hacer patente el desacuerdo, aún cuando se tenga que hacer como un secreto susurrado al oído, constituye una manera de enfrentarse sin asumir mayores consecuencias.

***b) Situación: El comedor escolar***<sup>215</sup>

El comedor, es uno de los espacios cargados de simbolismo para la comunidad escolar. Desde su fundación, la escuela pretendió prestar un servicio de alimentación de calidad, ya que se entendió que era una condición de primera importancia para el aprovechamiento académico de los alumnos y que podía impactar los hábitos alimentarios de sus familias.

Con la participación de docentes y madres de familia, se organizó una Cooperativa Escolar que brinda desayunos económicos de alto contenido nutrimental, preparados con adecuadas condiciones de higiene. La buena administración de este espacio ha permitido la progresiva obtención de un mobiliario acorde a las necesidades de la población escolar: piso, rampa para los niños con necesidades especiales, mesas, sillas, equipamiento de la cocina (refrigeradores, estufa, horno, etc.), cuenta con un aparato de sonido para que los alumnos puedan poner la música de preferencia mientras desayunan. Junto a este avance material, se han impulsado estrategias que permiten aprovechar su potencial educativo, se insiste en que los alumnos sean corteses al solicitar sus alimentos, dejen limpio el lugar que ocupan para comer, realicen la separación de residuos (orgánicos e inorgánicos), no se les permite jugar en este espacio, ni introducir material deportivo (balones, cuerdas, etc.).

Los alumnos de secundaria cuentan con dos recesos: el primero, de las nueve y media a las diez de la mañana, es lo suficientemente amplio para que puedan tomar su desayuno. En este

---

<sup>215</sup> Con base en la introducción que damos a la presente situación, se puede entender la situación descrita en el punto 6.3 “Boicot a la cooperativa escolar”.

primer receso es frecuente ver a un buen número de maestros desayunando junto con los alumnos en el comedor o conviviendo con ellos en el patio, esta presencia disminuye en buena medida los conflictos y ayuda a que se acate la normatividad de este espacio. No obstante, hay otro receso corto, de diez minutos, a las once cuarenta de la mañana, el cual se torna conflictivo porque casi no hay maestros y las señoras que ahí atienden, observan el “mal comportamiento” de algunos alumnos. El equipo de la Cooperativa ha optado por no enfrentar de manera directa a los alumnos cuando cometen alguna falta, sino que más bien reportan lo sucedido a los maestros titulares o bien, como es el caso, van directamente con el grupo al que pertenecen los alumnos implicados y presentan su queja, para que el mismo grupo tome las medidas pertinentes.

*7:00 Clase de español.*

*Antes de que el profesor pueda dar inicio a la clase se presenta una maestra (Cinthya) que colabora en la organización del comedor escolar. Informa que el día de ayer algunos alumnos de secundaria tuvieron un mal comportamiento durante uno de los recesos; que arrastraron a una alumna de 1° de secundaria por todo el comedor y les dice: “Les avisamos para que vean qué van a hacer”. Surge el siguiente diálogo:*

*Prof: A ver Guadalupe, haznos una síntesis de lo que indico la maestra Cinthya.*

*Guadalupe: Que fuéramos responsables.*

*Rodrigo: ¿Por qué? Si nosotros no fuimos.*

*Bety: Sí es cierto, yo vi como arrastraron a Alejandra y luego patearon a Rafael.*

*Rodrigo: Lo que pasa es que se le van las cabras a la maestra Cinthya porque nosotros no fuimos*

*Fabiola: Tenemos que cambiar por que las señoras del comedor se portan bien con nosotros.*

*Rodrigo: Sí pero yo creo que una de las señoras que vende alimentos no se lava las manos.*

*Katia: Pero ese no es el problema, el problema es nuestro mal comportamiento.*

*Prof. Bueno, los representantes de grupo van pensar qué hacer por que si no hay un cambio, van a cerrar el comedor.*

*Después de esta intervención el profesor continuó con su clase, organizando un trabajo por equipos para dialogar sobre una lectura que les dejó de tarea.*

Este conflicto podría haberse clasificado dentro de la relación docente – alumno, pero al ser dejado en manos de grupo, *“les avisamos para que vean qué van a hacer”*, genera una tensión dentro del grupo, los puntos de vista divergentes de algunos alumnos entran en discusión.

El docente ayuda a que el grupo asuma el problema que se les está planteando: *“a ver Guadalupe, haznos una síntesis de lo que dijo la maestra Cinthya”*. Su intervención puede manifestarse como una clara intención de ayudar a los alumnos a concentrarse en la discusión y solución de un problema específico.

*“Que seamos responsables”*, llama la atención la síntesis totalmente diferente que Guadalupe elabora a partir de lo expuesto por la maestra, pero va a lo sustancial de la petición, la responsabilidad parece asociada al cumplimiento de las normas que debieran regir el comportamiento en el comedor escolar. Y da pie a la discusión entre los alumnos.

Relevante es el juego entre negación y asunción en que se enfrascan algunos alumnos, mientras que otros únicamente permanecen a la expectativa. La negación es enfrentada mediante un argumento irrefutable, Bety se presenta como testigo de la falta cometida. Ante un segundo intento de negación Fabiola apela al buen trato que se les prodiga en el comedor, la responsabilidad que se les demanda, no es sino una manera de corresponder al trato amable que reciben. Pareciera que el respeto a la normatividad en sí misma, tiene que ver con la empatía hacia las personas con las que se ha generado el conflicto.

Ante la nula efectividad de la negación, se intenta otra estrategia, la desviación hacia otro tema: *“una de las señoras que vende alimentos no se lava las manos”*, ahora se pretende centrar la discusión en la higiene de los alimentos. Pero también hay una reacción que regresa al punto de discusión: *“ese no es el problema, el problema es nuestro mal comportamiento”*.

El maestro recuerda la lógica disciplinaria de la escuela Nezahualcóyotl: si es un problema entre alumnos se busca la manera de que por sí solos lo resuelvan, pero si se vuelve insuperable, se establece una sanción por encima de ellos *“si no hay un cambio, van a cerrar*

*el comedor*”. Tal vez, la estrategia de dejar inconcluso el problema es obligar a los alumnos a que lo asuman en su espacio propio de reflexión, la asamblea grupal.

¿Qué hubiera pasado si en vez de posibilitar la reflexión se hubiera llegado a sancionar a los alumnos que faltaron al reglamento del comedor?

#### Tópicos que nos presenta la situación.

- El debate del grupo ayuda en la formación del saber ético práctico de los alumnos y sólo es posible cuando la solución a ciertos conflictos, ocasionados por la trasgresión a las reglas escolares son dejados en sus manos.
- El apoyo docente puede hacer la diferencia en la asunción de los conflictos morales por parte del grupo.
- Para los alumnos, la responsabilidad está directamente asociada a la observancia de las normas que ordenan el comportamiento de los alumnos en los diferentes espacios escolares.
- La necesidad de dar solución a un conflicto que les ha sido planteado, puede provocar la divergencia de opiniones estableciendo un juego que va de la negación (mediante estrategias distractoras) a la asunción.
- Desde el punto de vista de algunos alumnos, el cumplimiento de una norma puede estar motivada por la simple obediencia o como una manera de corresponder al trato respetuoso que reciben.
- La necesidad de una emergente intervención adulta, en caso de que los alumnos no puedan dar solución por sí mismos al problema que se plantea. El peor escenario, dejar conflictos irresueltos, porque entonces la norma pierde todo su potencial educativo.

**c) Situación: ¿Qué no somos equipo güey\*?**

Llega a suceder que los alumnos no traen a la escuela los materiales que los maestros solicitan para llevar a cabo las diferentes actividades didácticas, por lo que algunos maestros han optado por conseguir ellos mismos los materiales y hacen que los alumnos los paguen posteriormente. Cuando no es así, se presenta el problema de los alumnos que no traen los materiales y se justifican diciendo que no se les avisó, que lo olvidaron, que no tenían dinero. De esta manera se ve afectado el ritmo de trabajo en el salón de clases.

*7:50 Clase de Química.*

*Entra la maestra de Química y de inmediato solicita un material para realizar la actividad. Comienza el altercado porque algunos alumnos dicen que ella lo pidió para el viernes, cosa que la maestra niega una y otra vez. Como son pocos los alumnos que traen el material, la maestra les pide que hagan equipos para representar fórmulas químicas haciendo uso de bolitas de unicel y palillos. Se organizan ocho equipos y en uno de ellos se presenta la siguiente situación.*

*El equipo está conformado por Rafael, Yesenia, Pedro y Martha. Mientras Rafael y Yesenia comienzan a trabajar, Pedro y Martha se están besando y abrazando. La maestra llama la atención al equipo y se produce el siguiente diálogo.*

*Rafael: ¡Yo sí estoy trabajando maestra!*

*Martha: Uy, sí, yo sí estoy trabajando... qué no somos equipo güey.*

*Rafael: Pendeja, tú no haces nada.*

*Martha: Como quieres que trabaje si nada más te explicó a ti.*

*Concluida la interacción Martha sigue jugando con Pedro.*

La interacción en equipos de alumnos para tareas académicas a veces resulta conflictiva, porque los integrantes tienen diferentes ritmos de trabajo, por el liderazgo que de inmediato se

---

\* Vulgarismo que en nuestro país se utiliza como sinónimo de tonto o estúpido.

concentra en algunos alumnos, por los diferentes grados de interés que los alumnos muestran hacia la actividad. Ahí está el origen del presente conflicto, mientras unos trabajan otros se divierten. Conflicto que se hace evidente sólo cuando la maestra llama la atención de manera indiscriminada a todo el equipo.

Entre los alumnos, es característico que si hay vínculos fuertes entre los miembros del equipo, se produzca una especie de complicidad entre ellos, unos pueden trabajar y toleran el relajo o el desinterés de sus compañeros. Pero en la situación que nos ocupa no sucede así, no hay vínculos de amistad fuerte entre los integrantes del equipo, por lo que la habitual solidaridad se resquebraja para reivindicar el trabajo personal “*¡Yo sí estoy trabajando maestra!*”.

Y no se hace esperar el reclamo de Martha: “*uy, sí, yo sí estoy trabajando... ¿qué no somos equipo güey?*”, con un cierto aire de ironía, reclamando la falta a una norma implícita del proceder entre pares. Pero como no hay mayor vínculo afectivo, no se tiene que ser cómplice de una situación en la que Martha y Pedro no están aportando nada al equipo, Rafael enfrenta a Martha: “*Pendeja, tú no haces nada*”.

A falta de razón, no queda más que la justificación “*como quieres que trabaje si nada más te explicó a ti*”, argumentación tan débil como el interés de Martha y Pedro hacia la actividad, quienes a pesar de la escaramuza continúan dando rienda suelta a su diversión. Rafael entiende que no le toca a él poner orden y por lo tanto continúa su trabajo sin hacer mayor aspavientos.

#### Tópicos que se nos presentan en la situación:

- El interés o desinterés que los adolescentes muestran hacia un “deber” colectivo, tensa la relación entre pares.
- La intensidad de los vínculos de amistad entre pares, puede matizar la interpretación y aplicación de las normas del trabajo colectivo. A mayor vínculo afectivo, mayor tolerancia en la aplicación de dichas normas y viceversa.
- Cuando la intervención docente media la tensión entre pares ocasionada por el deber ser escolar, la disputa tiende a desaparecer, ya que se entiende que es al adulto a quien le corresponde poner las cosas en orden.

- Aunque no es objeto de estudio, la presente situación denota violencia verbal entre pares.

#### **d) Situación: ¡Los mechones de Leticia!**

A pesar de que en la presente situación, hay una intervención directa de la titular de grupo, para solucionar el conflicto suscitado, me pareció pertinente ubicarla en el presente apartado por la diversidad de estrategias que los alumnos utilizan para situarse ante el mismo.

Desde que ingresó a la secundaria Nezahualcóyotl, Leticia<sup>216</sup> ha tenido dificultades en la relación con los compañeros de clase. Es una alumna retraída, a la cual, le cuesta hacerse respetar por los compañeros y su círculo de amistad es bastante restringido. En contraste con los demás alumnos, sus papás están continuamente presentes, todas las mañanas la llevan y la traen de la escuela, la acompañan cuando por las tardes realiza trabajos por equipo.

*10:50 CLASE DE GEOGRAFÍA.*

*Andrés va con Martha para que le pinte las pestañas.*

*El maestro Aldo llega al salón y entrega un mapa de México para realizar un ejercicio sobre las zonas hidrológicas del país. Mientras tanto, algunos alumnos le esconden su mochila a Leticia.*

*Se nota bastante dispersión en el grupo. El maestro de civismo llega para avisar que durante su clase las alumnas deben pasar a la coordinación (ya que tendrán una plática con los promotores de salud de la comunidad), mientras que los varones deberán permanecer en el salón. Después del aviso, el maestro Aldo continúa su clase, sin embargo, la mayoría del grupo no muestra interés alguno por la actividad propuesta.*

---

<sup>216</sup> Días después del problema sucedido, la titular refirió que poco a poco los compañeros han dejado de agredir a Leticia, ha ido fortaleciendo su autoestima, se quería ir de la escuela pero ya está más tranquila. De niña sufrió una enfermedad que le ocasionó problemas de aprendizaje, difícilmente conserva sus amistades, normalmente se junta con las compañeras nuevas pero luego éstas la comienzan a rechazar. Los papás no aceptan que le deben otorgar mayores espacios de autonomía y la sobreprotegen. Requiere atención especial en el aspecto académico (desarrollar sus habilidades de lectoescritura y lógico-matemática). Para lograr el apoyo del grupo en la integración de Leticia, la maestra titular ha seguido una estrategia diferenciada: a los alumnos busca hacerlos conscientes del sufrimiento que se inflinge a las personas cuando continuamente se les está molestando, y a las alumnas les ha pedido apoyarla, acercarse a ella, animarla a que se defienda cuando se quieran aprovechar de ella.

*Mtro. Aldo: “La clase pasada trabajamos sobre los ríos de México y ahora vamos a trabajar sobre las cuencas del país... (algunos alumnos le dicen que ya extraviaron su mapa)... No les voy a estar dando hojas en cada clase”.*

En este fragmente vemos cómo se configura el escenario propicio para la aparición del conflicto, la dispersión del grupo no cambia con la llegada del maestro, quien intenta dar inicio a su clase, sin conseguir la atención del grupo y la regulación de su comportamiento. Los alumnos muestran una negativa en los hechos a conducirse según las indicaciones del maestro: algunos esconden la mochila de Leticia, otros platican, pocos se involucran en la actividad planteada por el maestro.

*Andrés se pega un pequeño mechón de pelo en la frente e intenta dar un beso a un compañero, provocando la risa del grupo. En ese momento me percató que Leticia está llorando, porque de su larga cabellera cortaron el mechón que Andrés trae en la frente. Dos de sus compañeras la convencen de que vaya a buscar a la maestra titular y le informe lo que pasó. Después de mucho insistirle, Leticia sale del salón para buscar a la maestra titular.*

*Prof.: Voy a pasar a revisar, si no llevan nada les voy a bajar un punto.*

*Leticia regresa y comenta a sus compañeras que en un momento vendrá la maestra titular.*

Surge la trasgresión de una norma de primer orden para el trabajo en el aula: el respeto a los compañeros de grupo. Leticia se ve afectada primeramente en sus pertenencias y después en su integridad física su llanto expresa su impotencia y su coraje, no obstante se doblega ante las ofensas que le infligen algunos compañeros, su timidez le impide reaccionar y defender su derecho, actitud que refuerza el proceder egoísta de algunos de ellos. Llama la atención la reacción contradictoria en los compañeros del grupo, mientras que para unos la acción que realizó Andrés es motivo de burla, para otras constituye un hecho grave que no puede quedar así, a pesar de ello, consideran que no les toca a ellas denunciarlo sino a Leticia, quien fue directamente afectada. Es de resaltar la actitud que asumen ante el maestro de la materia, a quien Leticia ni siquiera pide permiso para salir a buscar a su titular, pareciera que entienden

perfectamente que el docente no tiene la autoridad para hacer valer las normas ni las sanciones que debieran ordenar la actividad en el aula. Y efectivamente, el profesor no se da por aludido, el centro de su preocupación parece estar en la realización de la tarea que indicó a los alumnos.

*Poco a poco el grupo comienza a realizar la actividad que indicó el profesor. El título del trabajo es “Principales cuencas del país”. Invierten unos veinte minutos en identificar las cuencas e iluminar el mapa, hasta que el profesor indica.*

*Prof: Quedan 10 minutos para que entreguen su mapa. Lo tienen que marcar con colores. Cuando los alumnos terminan su mapa se dirigen al profesor para que les califique. Después de revisar algunos cuadernos, el maestro comienza a informar los puntos que llevan cada uno de los alumnos, a partir de las actividades que han realizado durante el mes. Concluye la clase y el profesor se retira del salón.*

La situación que nos ocupa pasó inadvertida por el profesor.

*Los alumnos salen a un pequeño receso de 10 minutos, al término del cual la maestra titular, avisa por micrófono que su grupo debe pasar a su salón (ya que normalmente irían a la sala de cómputo).*

*Primero entran los alumnos al salón y posteriormente la maestra. Los alumnos se callan entre sí para escuchar el aviso que dará la maestra titular. Mientras los compañeros se callan, Andrés les pide a algunas compañeras condones que les repartieron en la clase especial de salud sexual.*

*Profa: Jóvenes, hoy van a iniciar las clases de coro. La hora de asamblea se va a cambiar a esta última clase y la de computación será a las siete de la mañana. Esto porque la maestra de computación dirigirá el coro.*

*Mientras tanto Andrés infla dos de los condones que logró conseguir.*

*Profa: Levanten la mano los hombres que quieren participar en el coro. Van a pasar ahorita a la clase y van a hacer su compromiso de asistencia al 100%.*

*Andrés sigue hablando. Con los condones que infló simula unos pechos y hace burla del tamaño de los pechos de una compañera.*

*Profa: Van a pasar con todo orden, porque los que no puedan comportarse se van a regresar... (en este momento observa a Andrés y dice) Dáme eso (refiriéndose a los condones, que finalmente se los quita y le pide que salga del salón y la espere en el pasillo).*

De este fragmento nos interesa resaltar como Andrés mantiene una permanente actitud trasgresora de las normas mínimas del salón de clase: como son prestar atención a quien está hablando o dando indicaciones (sea docente, sea alumno), y las reiteradas bufonías con las que obstaculiza la concentración del grupo en las actividades a desarrollar. Aunque la situación da un giro cuando la maestra titular establece un claro límite a la conducta de Andrés y lo separa momentáneamente del grupo.

*Profa.: Otro asunto jóvenes, ¿quién le cortó el pelo a su compañera Leticia?... la semana pasada encontré pelo en el bote de basura y muy seguramente también era de ella.*

*Cristopher: Eso pasa porque se deja.*

*Profa: Ah, porque se deja... a ver Christopher pasa al frente y pégale a Leticia..*

*Cristopher: no.*

*Profa: ¿Por qué no? Si ella se deja.*

*Cristopher: Porque no me parece justo.*

*Bernardo: Ah, eso lo dice nada más porque está usted, quién va a tener el valor de hacerlo delante de usted.*

*Profa.: Lo que me molesta es que vemos y seguimos aceptando esas graciosadas... nosotros no hacemos nada.*

La estrategia de la maestra para solucionar el conflicto, comienza con la pretensión de encontrar de inmediato al responsable de la agresión a Leticia. Pero Christopher ubica el problema en la pasividad de Leticia ante las agresiones que recibe. La maestra lo confronta diciendo que si esa es la lógica que permite la violencia, lo muestre en ese momento. Sin embargo Christopher manifiesta que esa no es el criterio de su actuación, él considera injusto las agresiones a su compañera, pero sabe que no les toca asumir permanentemente el papel de

defensores. Bernardo (que es uno de los compañeros más inquietos en el salón) argumenta que las reglas del juego cambian dependiendo de si está o no la titular del grupo. Situación que pone de manifiesto las arenas movedizas sobre las que se finca el proceder moral de los alumnos, quienes modifican su actuar dependiendo de quien esté al frente del grupo (saben discriminar perfectamente entre los maestros que conducen al grupo en coherencia con las normas de convivencia y aquellos que asumen una actitud más permisiva).

*Celia: nosotras tratamos de ayudar pero ella no quiere, hace rato cuando le cortaron el pelo nosotros le decíamos que fuera a avisarle y ella no quería ir.*

*Profa.: A ver jóvenes, imagínense si cada día hay quienes la molestan.*

*Bernardo: Yo le pedí una vez que...*

*Profa: Guarda silencio Bernardo.*

*Bernardo: Chale, primero dicen que hablemos y cuando hablamos nos callan.*

Celia junto con otra compañera estaba sentada justo atrás de Leticia, y vieron cuando Andrés se pegó el mechón en la frente. Su afirmación “*nosotros tratamos de ayudar, pero ella no quiere*” expresa la manera en que intentan conciliar dos códigos de conducta distintos, el no delatar a Andrés, pero por otro lado no permanecer indiferentes ante una situación que saben que afecta a una compañera, hoy fue Leticia, mañana talvez alguna de ellas.

La titular nuevamente apela a la conciencia grupal, pidiéndoles que reflexionen en lo tormentoso que resulta para Leticia el ser objeto continuo de la agresión o la burla. Bernardo busca intervenir nuevamente, pero la titular le pone un alto, tal vez por el carácter sarcástico de sus comentarios. Bernardo obedece pero manifiesta su desacuerdo, “*primero dicen que hablemos y cuando hablamos nos callan*”.

*Laura: Que diga quién fue.*

*Profa.: Leticia ¿nos podrías decir quien te cortó el cabello?*

*Leticia: Yo no vi, pero cuando miré hacia atrás sólo estaba Yair.*

*Yair niega con la cabeza lo que está afirmando Leticia.*

*En ese momento el tema se interrumpe porque llega el coordinador de la sección y pide que los alumnos que van a participar en el coro acudan al salón de usos múltiples.*

*Dan las dos y cuarto de la tarde y se escucha el toque de salida.*

*Ante la imposibilidad de encontrar al culpable, la maestra titular vuelve a apelar a la conciencia grupal e indica que no quiere que eso vuelva a suceder. Concluye con algunos avisos.*

En un último intento por encontrar al culpable, la titular interroga a Leticia, quien no se atreve a culpar a nadie pero deja la sospecha de que pudo haber sido Yair, quien categóricamente lo niega. En esta parte, casi concluyente de la situación analizada, se nos muestra el carácter fragmentario del horario en la escuela secundaria, donde el toque que marca los cambios entre las clases, las salidas y las entradas se convierte en una especie de tirano que cada cincuenta minutos provoca una ruptura sin marcha atrás en las actividades que se están desarrollando. Es casi imposible retener un tiempo adicional a los alumnos, la titular sabe que muy probablemente lo único que generaría sería la molestia del grupo en general, por lo que finiquita la discusión exhortando a que no se repita una situación semejante.

Andrés se movió en una lógica tan usual entre los jóvenes del barrio cuando están metidos en un problema, la estrategia es “desafanarse o entuzarse”, ocultarse por unos días (a veces semanas o meses, dependiendo de la gravedad del problema), mientras las aguas vuelven a su cauce; pudo seguir con sus bromas como si él no tuviera nada que ver con el problema del que en realidad es el primer responsable; la impunidad con la que se movió en este evento, puede ser un factor determinante para continuar transgrediendo las normas de convivencia y abusando de los compañeros.

#### Tópicos que se nos presentan en la situación:

- El ambiente generado en el salón de clases, es responsabilidad última del docente y parece determinante en el cumplimiento de las reglas que ahí operan.
- Una transgresión genera posiciones encontradas entre quienes han sido testigos (lo que para unos es motivo de mofa, para otros es causa de indignación).

- La irrelevancia que puede adquirir un docente incapaz de garantizar el cumplimiento de la normatividad en el aula.
- La dinámica ascendente que cobran las transgresiones a las normas, cuando no son detenidas a tiempo.
- Los criterios morales que ponen los alumnos en juego, se distancian de alguna manera de lo que “normalmente” se esperaría de ellos: mientras se les pretende hacer corresponsables de lo que está sucediendo en el aula, afirman que uno mismo es el primer responsable de no permitir las agresiones que afectan la propia dignidad. Reconocen que el proceder moral de algunos de ellos es básicamente heterónimo, depende de si hay una presencia adulta que logre “contener” ciertos comportamientos. De manera indirecta manifiestan el difícil equilibrio que tienen que alcanzar entre tres niveles de exigencia: la complicidad grupal, la fidelidad a la propia conciencia y la obediencia a los adultos. Encuentran la manera de solidarizarse con la víctima sin ser delatores.
- El carácter fragmentario de la estructura organizativa de la escuela secundaria en ocasiones obstaculiza la conclusión de las problemáticas que se presentan.
- La trasgresión a la norma es asumida de diferentes maneras, en nuestro caso encontramos un proceder típico de los jóvenes del barrio para evadir cualquier sanción: ocultarse o camuflarse.

**e) Situación: ¡Ya estuvo pendejos\*!**

En la Escuela Nezahualcóyotl la Asamblea es una parte muy importante de la estructura participativa y corresponsable, pretende ser un espacio de autoformación, donde los integrantes desarrollan y ponen en práctica habilidades democráticas siempre en vista del bien común. Cada uno de los grupos que integran la comunidad escolar (alumnos, padres de familia, maestros y personal de mantenimiento) conforman sus asambleas específicas, para tratar temas de su interés, plantear problemas y resolver sus necesidades.

---

\* Pendejo es una expresión coloquial que denota idiotez o imbecilidad. Cuando va acompañada de la frase “*ya estuvo*”, adquiere el carácter de seria advertencia para no ir más allá en determinada actitud o conducta.

Para establecer un marco que nos permita la interpretación de la situación que nos ocupa, nos limitaremos a dar algunas características de la Asamblea de Alumnos. En las diferentes secciones, primaria, secundaria y educación especial, cada grupo conforma una asamblea. Al inicio del curso escolar se elige a dos representantes del grupo, quienes fungen como coordinadores de la Asamblea. En el horario semanal, está establecida una hora clase para el desarrollo de la misma. En cada sección, hay uno o dos maestros que apoyan a los representantes en la planeación de su Asamblea, los titulares de grupo están presentes en la asamblea pero su papel debe limitarse a mantener un ambiente que permita el desarrollo de la misma y dar su opinión (cuando se lo soliciten) de los temas que se estén discutiendo. Una vez que se concluye la Asamblea Grupal, los representantes de los grupos (de cada sección) se reúnen para lograr la colaboración de todos en los temas de interés general.

En la práctica, el desarrollo de las asambleas es diverso, dependiendo de la disponibilidad o inquietud del grupo, de la capacidad de liderazgo de los representantes, de la presencia discreta o protagonista de los maestros titulares, de la existencia o no de una agenda que logre captar el interés de los alumnos. Mientras que para unos significa un espacio valioso de expresión y participación: *“un lugar donde puedes expresar inconformidades de la escuela, del salón, ahí das tus opiniones” (e.3)*, no todos los alumnos lo perciben así. Algunos lo consideran como una pérdida de tiempo, señalan las dificultades para alcanzar acuerdos y la falta de interés en algunos de los temas tratados: *“las asambleas no son divertidas, pero pierdes el tiempo y puedes aprovechar en hacer las tareas que te faltan... las Asambleas Generales están bien aburridas... dicen puras babosadas\*, no se ponen de acuerdo en lo que dicen, unos dicen que no, otros dicen que sí... se tratan de temas que según son importantes, como de los tines (las calcetas que utilizan para deportes), que los querían cambiar... temas que según afectan a toda la escuela” (e.1)*

Otra dificultad vivida por algunos alumnos consiste en lograr la participación de los compañeros, consideran que la apatía está propiciada por dos factores: a veces se les imponen temas que no son de interés para ellos (aún cuando estos pretenden estar centrados en sus necesidades) y por otra parte que hacen propuestas que no son tomadas en cuenta (a veces han querido discutir puntos respecto al uniforme escolar en los que tanto maestros como padres de

---

\* Absurdos, tonterías.

familia no están dispuestos a conceder, como la propuesta de un día sin uniforme a la semana, o realizar cambios en el diseño del mismo ya que se acordó que tal discusión tendría lugar únicamente cada tres años): “*nel\*\**, *están bien feas (las asambleas)*, *pregúntale al Carlos él es nuestro representante... casi no participan... no tienen ánimo de participar... pues proponemos y no lo toman en cuenta, no participan porque dicen que para qué si nunca nos hacen caso... en la pasada junta de representantes nos preguntaron ¿Qué quieren los alumnos? O ¿Qué quieren de sus padres los alumnos? Y ahí estábamos, diciendo, diciendo y casi no es muy interesante ese tema y quieren que lo llevemos a asamblea y si no participan pues no sé qué vamos a hacer” (e.4)*

Entre las reglas que estructuran el desarrollo de las asambleas, encontramos las siguientes: quienes presentan los temas a tratar y organizan la participación son los representantes de grupo, los miembros de la asamblea deben estar atentos a los puntos que se presentan y si quieren participar en el tema analizado o sugerir otros, deben pedir la palabra. Para decidir sobre un tema en el que no haya consenso se hace mediante votación y gana la opción que tenga mayoría simple, los maestros titulares están presentes y amonestan a los alumnos que obstaculizan el desarrollo de la asamblea, la sanción “extrema” es pedir a algún compañero que se retire del salón después de reiteradas llamadas de atención.

*7:00 a.m. ASAMBLEA.*

*La maestra Olga (titular del grupo) entra al salón para hacer algunos reacomodos en los lugares que tienen asignados los alumnos. Al terminar el acomodo, sale un momento al pasillo a atender un asunto personal de una alumna.*

*Mientras tanto pasan al frente Katia y Bety que son las representantes del grupo, informan que hay una propuesta para solicitar a la coordinación 3 minutos más de receso para poder terminar de consumir los alimentos.*

*Felipe y Giovanni que están sentados hasta el frente del salón, murmuran y hacen burla de Bety, quien llega un momento que se impacienta y les grita: “¿Pueden dejar de chingar?”. Petición que parece importar muy poco a sus destinatarios, por lo que Bety (quien los tiene prácticamente a la mano) da un manotazo en la cabeza a Giovanni y toma*

---

\* No.

*la mochila de Felipe y se la avienta también en la cabeza al momento que les grita: “¡Ya estuvo pendejos!”*

*Felipe se levanta y se acerca a Bety, retándola, pero ella no da marcha atrás ni se intimida, por lo que Felipe apenas atina a decir: “¡Estás equivocada si piensas que siempre vas a ganar!” Y regresa a su lugar.*

*La maestra titular, al estar fuera del salón no se enteró del problema que se suscitó. Un dato interesante es que nadie va a quejarse con ella, el grupo permaneció a la expectativa, posteriormente no hubo ningún comentario sobre lo sucedido.*

*La maestra regresa al salón y continúa la Asamblea de Grupo, discuten si quieren organizar algo para el día 14 de febrero. El grupo casi a coro clama: ¡No! Y empiezan las sugerencias: “que nos den el día”, “que no vengamos”.*

*Después de mucho discutir, y con la motivación de la maestra para realizar una actividad grupal, acuerdan organizar un convivio y un intercambio de tarjetas.*

La situación analizada contiene más pistas sobre el proceder moral que construyen los alumnos en el aula, en las experiencias cotidianas. Lo primero que llama nuestra atención es que el evento se produce en un paréntesis de la presencia adulta en el aula; aún cuando la asamblea es un espacio donde debieran privar las reglas de juego entre pares, observamos cómo es determinante la presencia o ausencia de la titular.

Las alumnas representantes asumen el rol que les ha sido encomendado por el mismo grupo, por lo que tienen la legitimidad colectiva para hacer valer su autoridad, de inmediato presentan un punto para la discusión grupal<sup>217</sup>. No obstante, Felipe y Giovanni intentan generar un ambiente de animadversión hacia las compañeras, pretenden obstaculizar el rol asumido por Katia y Bety.

Aquí se echan andar estrategias encontradas cada una buscando su objetivo, a las alumnas les toca hacer valer su autoridad y Bety no lo duda ni un solo momento, comienza con una clara advertencia: “¿pueden dejar de chingar?” (pregunta que en el barrio significa la

---

<sup>217</sup> El liderazgo de la alumna se parece a los liderazgos femeninos, que con relativa facilidad podemos encontrar en las zonas populares de México, entre comerciantes, u organizaciones sociales, un liderazgo decidido, audaz, no se deja intimidar y dispuesto a defender lo suyo.

decisión tomada de defender la propia valía). La titular no está presente y es más fácil utilizar una expresión vulgar que transmite con una extraordinaria brevedad el nivel de molestia que han generado, la actitud combatiente de las representantes y la amenaza de que piensen bien lo que están haciendo o se atengan a las consecuencias.

Los destinatarios pasan por alto la advertencia y mantienen su desafío. Por lo que de inmediato se cumple la sentencia, cuando las palabras se han agotado no quedan sino los golpes (violencia física que responde a una primera violencia verbal), que pueden ser asestados con facilidad por la posición de los alumnos, quienes están sentados hasta al frente del salón, Bety casi está encima de ellos. A la rápida intervención física, sigue el establecimiento de un límite inequívoco: *“¡Ya estuvo pendejos!”*.

Felipe se juega una última carta: la intimidación física, pero una no logra su objetivo. Amarga derrota porque fue infligida por una mujer, a dos de los alumnos más corpulentos del salón (en nuestro imaginario colectivo, es difícil digerir el reto de una mujer a un hombre, por lo que Bety dio en el blanco, abolló la imagen de fortaleza que caracteriza al hombre y la debilidad asociada a la mujer). Bety no se deja intimidar, en su actitud desafiante y temeraria obliga a dar marcha atrás a Felipe (en él cupo la prudencia y la autocontención, tal vez al ponderar las graves consecuencias que tendría para ambos el dejarse llevar por la espiral de la violencia), quien pretende amortiguar el golpe moral que le han asestado con una declaración que ya no tiene mayor impacto, pero que posibilita darle una salida “cortés” a la disputa: *“¡Estás equivocada si piensas que siempre vas a ganar!”*.

Ante el regreso de la maestra, priva el código de la “intimidación grupal”, lo sucedido se desarrolló y culminó entre alumnos y así debe permanecer, nadie se queja, nadie acusa a nadie, el grupo y los involucrados le dan vuelta a la hoja, efectivamente, a lo largo del día no hubo ninguna reacción que indicara lo contrario.

Ciertamente los alumnos no volvieron a interrumpir el desarrollo de la Asamblea, pero es engañosa esta actitud por la presencia adulta, para calibrar la efectividad del límite impuesto por la compañera hubiera sido necesario que la maestra no hubiese regresado.

### Tópicos de la situación.

- La presencia adulta con autoridad como determinante de la lógica de actuación de los alumnos, aún cuando explícitamente el espacio “asamblea”, en sí mismo está configurado desde la actuación entre pares.
- Algunos alumnos se conducen bajo el permanente desafío ante los roles de autoridad, independientemente de quien los asuma, trátase de compañeros de clase o de adultos, obstaculizando así el desarrollo de las actividades en las que participan.
- Algunos alumnos, cuando juegan roles de autoridad hacen cumplir las reglas del juego con un “estilo disciplinario” distinto al de los adultos: el lenguaje que utilizan es más aproximado al que utilizan fuera de la escuela; ante la trasgresión apelan en primera instancia al entendimiento verbal, pero son intransigentes cuando esta estrategia no surte efecto; de ahí, pasan al lenguaje de los golpes como una medida extrema para regular el actuar del otro, la sanción se aplica de inmediato (los jóvenes del barrio dicen que “los pedos chonchos se arreglan en corto”<sup>\*</sup>), porque los trasgresores han cometido una falta y se les hacen vivir la pena, no les ahorran las consecuencias; finalmente, se vuelve a establecer el límite, un “hasta aquí” y no se da marcha atrás. Estilo que está en mayor coherencia a la manera en que se solucionan los problemas en el barrio (proceder que nos puede parecer reprobable, que podemos no compartir, que no tenemos porqué imitar, pero que constituye un lenguaje que los adolescentes del barrio entienden perfectamente).
- La fuerza del código de “intimidación grupal”, tanto para no acusar, como para no asumir actitudes de arrogancia (entre quienes hicieron valer las reglas del juego) ni de revancha (entre quienes faltaron a las normas grupales), dirían los jóvenes “ya fue”, asunto concluido.

### **6.2.1 Conclusiones.**

#### **a) El andamiaje docente para la construcción del saber moral práctico de los alumnos.**

---

<sup>\*</sup> El sinónimo de esta frase sería: los problemas importantes hay que arreglarlos de inmediato.

Resulta paradójico que en los conflictos que surgen entre alumnos por el cumplimiento del deber ser, encontremos nuevamente la trascendencia de la presencia del maestro, quien como representante de la tradición, transmite a los alumnos los comportamientos sociales deseables para toda la comunidad educativa<sup>218</sup>. Con su visión global de las situaciones, ayuda (o no) a enfocar el problema, a centrar la discusión, evita la dispersión o la negación que muestran algunos alumnos ante las faltas a la normatividad. Como vimos, el proceso de asunción de los conflictos de tipo normativo en la escuela, no es lineal, puede presentar dificultades, el docente puede ayudar con su intervención emergente para evitar la claudicación en la solución de los conflictos, el peor escenario es postergar el acuerdo; su mediación (que muchas veces basta con la sola presencia de figuras adultas con autoridad) provoca la distensión y con ella permite el abordaje menos visceral y más racional. En sentido contrario, las situaciones analizadas también advierten sobre la irrelevancia que adquiere el docente cuando no puede garantizar el cumplimiento de la normatividad en el aula, en el mismo tenor que expresa Sús<sup>219</sup>, se torna imposible el sostenimiento de la clase y de la escuela como espacio para enseñar y aprender.

#### **b) La transgresión del alumno y la manera de vivenciarla.**

¿Qué sucede en la relación entre alumnos cuando alguno (s) de ellos transgrede el deber ser escolar? Lo primero que resulta son las posiciones encontradas entre los testigos del hecho, en su necesidad de conciliar dos códigos implícitos: la no delación del compañero y al mismo tiempo, encontrar mecanismos para ser solidarios con quien ha sido afectado. En segundo término, se nos muestra el carácter ascendente de las transgresiones cuando no son detenidas a tiempo, se genera un clima de impunidad, que paradójicamente actúa como mecanismo de exclusión, porque en algún momento (a veces demasiado tarde) se tendrá que tomar una medida “radical” ante el trasgresor. Ante la falta cometida, algunos alumnos se muestran expertos en el ocultamiento, en la capacidad de mimetizarse para evadir la sanción, configurando un desafío más a la pericia del docente en la aplicación de la regla. Finalmente, encontramos el reto permanente de algunos alumnos a las figuras de autoridad, sean docentes

---

<sup>218</sup> VELÁZQUEZ, *Opus cit.*, p.53

<sup>219</sup> *Opus cit.* p.994

o mismos compañeros en actividades escolares que les exigen interactuar en condiciones de igualdad.

### **c) El “estilo disciplinador” de los alumnos.**

Nos parece que el presente, es uno de los elementos más significativos a los que pudimos acceder en nuestra indagación. Una escuela que abre espacios de participación y protagonismo de los estudiantes, permite conocer los procedimientos, los recursos, las argumentaciones de los que ellos echan mano para hacer cumplir el “deber ser” en las relaciones entre pares. Como lo afirma Velázquez<sup>220</sup>, en el diálogo se muestra la concepción implícita de la norma, en las discusiones que pudimos registrar encontramos ejercicios claros de la construcción del saber ético, en la medida en que hacen referencia a lo bueno o a lo justo para todos, y buscan actuar en consecuencia. Encontramos un sentido de “responsabilidad”, entendida como capacidad de responder ante los conflictos que se originan. El juego que se establece entre negación y asunción de los conflictos, los obliga a tomar posición, a defender los criterios morales que rigen su actuar y a convivir con el pensamiento divergente.

Los alumnos establecen ciertos criterios que determinan su actuar frente al “deber ser”: la presencia o la ausencia de las figuras adultas portadoras de autoridad; la negación ha actuar como defensores del derecho ajeno, a cada uno le corresponde la defensa del derecho propio; la complejidad de un actuar moral que debe conciliar la solidaridad grupal, la obediencia a los adultos y la fidelidad a la propia conciencia. Como afirma Dubet<sup>221</sup> “es en la dialéctica de las relaciones sometidas a los adultos y las relaciones democráticas de los grupos de pares donde se articulan estas dos morales [una moral conformista en la cual la autoridad es justa, a una ética más personal en la cual la moral se despega de la autoridad], haciendo del actor social un ser moral autónomo en la medida en que los valores se separan, poco a poco, de la autoridad y de la presión del grupo”.

Encontramos la manifestación de “un estilo diciplinador” de algunos alumnos que confirma la vigencia de la normatividad escolar en su doble vertiente: la capacidad de regular la acción educativa y el contenido valoral en el que se funda. Es frecuente que los alumnos sean mucho más exigentes entre sí cuando se trata de hacer cumplir las normas que han acordado

---

<sup>220</sup> *Opus cit.*

<sup>221</sup> *Opus cit.*, p.68

colectivamente, porque el lenguaje que utilizan es mucho más directo, advierten de las consecuencias de la infracción a la regla, sancionan de manera inmediata (llegando incluso a la castigo corporal) y establecen límites sin dar marcha atrás. En su proceder, en mayor coherencia con la manera como solucionan los problemas fuera de la escuela, podemos encontrar elementos que orienten nuestra función normativa y sancionadora (evitando todo aquello que atente contra la dignidad de las personas).

Como parte del “estilo disciplinador” de los alumnos, encontramos otro elemento relevante, que llamaremos el “código de intimidad grupal”, apunta a la importancia de los lazos de amistad en el cumplimiento de la norma, pareciera que la intensidad de los vínculos afectivos determinan el nivel de tolerancia y complicidad ante la transgresiones de los pares. Otras reglas implícitas de dicho código, y ante los problemas que ellos solos pueden resolver son: no acusar ante maestros, no ser arrogante cuando haz sancionado, no tomar revancha cuando se te ha aplicado una sanción, y finalmente, “lo pasado, pasado” las situaciones se finiquitan casi de inmediato.

#### **d) La decisión de hacer patente el desacuerdo.**

Henry Thoreau<sup>222</sup> afirmó que a los hombres que se encuentran tan plenamente integrados a las instituciones les resulta imposible contemplarlas con una actitud clara y crítica. Todo parece indicar que algunos alumnos están en permanente posibilidad de manifestar, de hacer patente su desacuerdo, desde el reclamo susurrado al oído hasta el confronto abierto, a veces con razón otras veces sin ella, se muestran críticos y combativos.

#### **e) La dificultad del “deber ser” en un espacio fragmentando.**

Todo lo anterior, entraña una particular dificultad, es vivido por los estudiantes en el espacio fragmentado de la escuela secundaria, donde se multiplican las esferas de justicia según las clases, los espacios, las personas. Espacio que fomenta la aparición recurrente del conflicto, que muchas de las veces permanecen inconclusos, si atendemos a las consecuencias fijadas por la misma normatividad escolar.

---

<sup>222</sup> Henry David Thoreau. “*Del deber de la desobediencia civil*”, consultado en: La Jornada, domingo 13 de agosto de 2006, suplemento Semanal, num.597.

### **6.3 Conflicto por el deber ser en la relación alumnos – personal de apoyo.**

#### **6.3.1 Boicot a la cooperativa escolar<sup>223</sup>.**

La situación que analizaremos en este apartado no se presentó en los quince días que dediqué a la observación permanente de las situaciones conflictivas en la escuela, tuvo lugar tres meses después, pero como me pareció significativa para nuestro problema de estudio, decidí integrarla, aún cuando ya estaba por concluir el análisis del trabajo de campo.

Decidimos dejar por separado la presente situación dado que el conflicto aglutinó a la mayoría de alumnos ante una decisión tomada por el equipo de señoras que colaboran en la Cooperativa Escolar.

MARTES.

*A la hora del primer receso, a las 9:30 a.m., un alumno se percató de que el agua de naranja que prepararon en la cooperativa escolar tenía un sabor amargo, por lo que expresó a las señoras de la cocina que el agua sabía mal.*

*El rumor comenzó a correr entre los alumnos, y tres de ellos (que por cierto tienen fama de reclamar por cualquier cosa relacionada a los alimentos que ahí se venden) bajaron al comedor increpando a las señoras y diciendo que las iban a demandar por vender agua en mal estado.*

*Esta situación molestó mucho al equipo de señoras que trabajan en la cooperativa (por el tono grosero en que se comportaron estos tres alumnos) quienes se reunieron en Asamblea y tomaron la determinación de no vender agua a los alumnos de secundaria en el receso corto de las 11:40.*

El conflicto no se inicia por trasgresión alguna a la normatividad del comedor escolar, sino por un error en la preparación de los alimentos, a pesar de ello, algunos alumnos aprovechan la

---

<sup>223</sup>

Véase la contextualización que se hace en la situación del apartado 6.2, “El comedor escolar”.

situación para entonces sí reclamar de “mal modo” algo que ya se les había hecho saber a las señoras de la cooperativa. Como respuesta a lo que consideran una falta de respeto y sin apelar a ninguna mediación (ya que no se dio aviso a ningún maestro ni coordinador), el equipo de cooperativa decide aplicar un castigo generalizado a toda la secundaria.

*Como hemos tenido días muy calurosos, en el receso de las 11:40 los alumnos acudieron a solicitar agua y ante la negativa reaccionaron de inmediato. Hubo un grupo de alumnos que propusieron hacerle una “huelga” a la cooperativa y no comprar nada, los representantes consultaron a sus grupos y todos decidieron apoyar la iniciativa.*

La pena provoca molestia entre los alumnos y su reacción no se deja esperar. Deciden responder a una sanción que consideran injusta, con una medida que desde su punto de vista afecta a la propia cooperativa: dejar de consumir los alimentos que venden.

#### *MIÉRCOLES.*

*El día de hoy efectivamente, ningún grupo entró al comedor a tomar alimentos, sólo alrededor de cinco o seis alumnos acudieron a comprar algunos dulces.*

*La Coordinadora General convocó a una reunión extraordinaria con los representantes de grupo y la Asamblea de la Cooperativa. A los alumnos les interrogó sobre la autoría de la iniciativa, dijeron que todos la habían planteado. Sobre el contenido de su protesta los alumnos dijeron que el agua a veces está en mal estado, que las señoras de la cooperativa los atienden de mala gana, que no regresan el cambio justo, y que a veces les falta higiene en la preparación de los alimentos. Las señoras de la cooperativa manifestaron que en la escuela se les enseña a los alumnos a exigir respeto pero no a ser respetuosos con los demás y que algunos son muy groseros para expresar sus inconformidades.*

Además de mostrar el nivel de consenso que hay entre los alumnos, en el fragmento anterior encontramos que, lo que inicialmente fue una trasgresión de unos alumnos específicos, provoca que salgan a flote todas las inconformidades entre las partes. Los

alumnos consideran que hay algunas obligaciones del equipo de cooperativa que no están llevando a cabo. Mientras que la argumentación de las señoras se limita a la manera irrespetuosa de conducirse de parte de algunos alumnos.

*Después de exponer sus inconformidades las partes llegaron al siguiente acuerdo, los representantes de grupo hablarían con los alumnos que habían increpado a las señoras y les pedirían ser más respetuosos en la cooperativa escolar. Las señoras accedieron a venderles agua simple.*

*La coordinadora preguntó sobre la “huelga” y los representantes dijeron que no podían decidir ellos solos, que tenían que consultar a sus grupos.*

*Efectivamente, los representantes fueron a consultar a sus grupos y la mayoría decidió continuar con su protesta y un grupo solicitó una Asamblea General (alumnos, maestros, padres de familia y Asamblea de cooperativa) para tratar el asunto. La coordinadora general convocó a otra reunión el día de mañana jueves 7 de junio, a las ocho de la mañana para tratar de llegar a un acuerdo.*

Explicitadas las diferencias se puede dar paso al acuerdo, los alumnos se mueven en la lógica con la que han venido actuando, consultar a sus grupos para determinar su proceder. Los alumnos manifiestan que su molestia no se centra a la particularidad del agua.

*JUEVES.*

*7:00 a.m. Reunión de maestros.*

*La maestra coordinadora reúne al equipo de maestros, informa de la “huelga” que los alumnos han organizado en contra de la Cooperativa escolar, les explica cómo surgió y los pasos que se han dado para solucionar el conflicto. Hace la petición de que los maestros ayuden a los alumnos en su reflexión pero que eviten tomar partido para no ahondar la polémica. Los maestros comienzan la reflexión en torno al asunto y da la impresión que también entre el equipo de maestros, hay posiciones encontradas. La maestra coordinadora invita a que si de parte del equipo de docentes también hay algunas*

*inconformidades respecto a la Cooperativa, que se convoque a una Asamblea de maestros y se puedan ventilar sus puntos de vista, no “aprovechar” la iniciativa que surgió en la Asamblea de alumnos.*

Los conflictos que se presentan en la escuela, respecto a la normatividad, suelen tener una serie de interconexiones entre las personas, en su relación a otras situaciones pretéritas, que a veces los tornan sumamente complejos. La reunión de maestros muestra algo de esa complejidad, ellos externaron una serie de argumentos a favor y en contra del boicot de los alumnos a la cooperativa escolar, pero dado los límites que nos hemos impuesto en nuestra indagación, por el momento los hemos dejamos de lado.

*8:00 a.m. Reunión de los representantes de grupo, con los alumnos que faltaron al respeto a las señoras de la cooperativa, estos alumnos son Felipe, Omar, Antonio y Fernando.*

*Katia: ¿Los involucrados saben por qué están aquí, verdad?*

*T: Pues sí*

*Katia: ¿Por qué?*

*Felipe: Porque les dijimos de su agua a las señoras.*

*Katia: ¿Y se lo dijeron con respeto?*

*Omar: Sí*

*Katia: Porque a nosotros nos dicen que fueron a decir con groserías.*

*Felipe: Nosotros tres, lo dijimos bien, de los demás no sabemos si les faltaron al respeto, sino que venga la maestra Araceli (quien funge como coordinadora del equipo de señoras que atienden la cooperativa). Para que diga.*

*Mandan llamar a la mtra. Araceli , mientras tanto, los alumnos continúan dialogando.*

*Katia: Piensen que las señoras ya están un poquito más grandes que nosotros y hay que tratarlas con respeto, y si a ustedes les faltan al respeto creo que hay maestros para que puedan quejarse ¿Qué piensan? Digan algo.*

*Omar: Yo digo que la maestra Araceli hace mucho berrinche, hace mucho drama, porque nosotros nada más le dijimos del agua y dice que le dijimos de groserías y que le faltamos al respeto.*

*Antonio: Yo me he dado de cuenta que siempre que pasa algo en el comedor le echan la culpa a los mismos*

*Katia: ¿Y ustedes qué? (dirigiéndose a otros alumnos de primero de secundaria).*

*Antonio: Nosotros le dijimos a la maestra que se cuidara porque ya venía la “mataviejitas”<sup>\*</sup>.*

Resulta significativo, el saber moral que los alumnos manifiestan en este fragmento, Felipe y Omar mantienen su negación ante la acusación que se les hace y solicitan un careo para que salga la verdad del asunto (cuando los alumnos están dispuestos a carearse generalmente tienen la razón de la argumentación que presentan); distinguen entre el modo de conducirse respecto a un adulto (las señoras de la cooperativa rebasan en su mayoría los cuarenta años) y la manera de comportarse con los pares. Además señalan algo que incluso las señoras de la cooperativa pasaron por alto: cuando surge un conflicto deben acudir a la mediación de los maestros. Desde su punto de vista se está “exagerando” el señalamiento que hicieron del agua en mal estado. Interesante es la sinceridad con la que se conduce Antonio, sin rodeos externa su falta de respeto (coincide con la narración que después hace la maestra Araceli).

*En ese momento llega la Maestra Araceli.*

*Katia: Buenos días Araceli, pasa a sentarte por favor. Los chavos responsables de lo que pasó ayer quieren hablar contigo. Que hablen de uno por uno, yo les doy la palabra. ¿A ver cómo llegaron ellos a faltarte al respeto?*

*Mtra: A mi no.*

*T: ¡ah!*

*Mtra.: Pues mira, cuando empiezan así de necios yo ni les pongo atención, la verdad. Estaba tan enojado Felipe que yo lo dejé, ni le hice caso.*

---

<sup>\*</sup> En relación a una asesina serial de ancianas en la Ciudad de México, capturada en enero de 2006.

*Felipe: Yo agarré mi vaso de agua y lo puse arriba de donde despachan y le dije: “mire Araceli, el agua sabe fea”. Y me dijo: “no, cómo si acabamos de comprar el costal de naranja”. Yo le dije: “que tal que si había una naranja podrida y se la echaron y no se dieron cuenta”. Y dijo: “no, si está nuevo el costal”. Le dije a una de las señoras que atienden: “pruébela”, y me dijo: “no, no voy a probar nada”, y le dije de nuevo: “pruébela”, y dijo: “no, no la voy a probar”. Dije: “Bueno, entonces ya no quiero discutir y ya me fui”.*

*Mtra.: No, nosotros dijimos “entonces ya no les vamos a dar agua de sabor” y tú dijiste “entonces véndanos agua simple o refresco”. Entonces dije “muy bien, pero no hay refresco, sólo hay jugo”. A ver jóvenes, siempre los hemos invitado a que vean como preparamos los alimentos. En cuanto a las sugerencias que nos hacen sólo pedimos que lo hagan con respeto. A la señora que vende en los dulces le dicen “abuelita”, las señoras que despachan no son groseras con ustedes, son bien apapachadoras. Nosotros también hemos platicado de su conducta en el comedor, entendemos que tal vez como en los salones los tienen muy presionados o en sus casas, en los recesos se muestran tal como son. Pero no se vale que falten al respeto, o que avienten cosas, como Fernando que aventó un plato como platillo volador, otro día trajeron una cubeta y mojaron a un compañero. También reconocemos que hay algunos que en un momento tuvieron una conducta muy pesadita y ahorita “gracias a Dios” ya se portan bien. No es el problema con todos los alumnos. Yo estoy muy contenta de que hayan hecho esta huelga porque eso nos va a beneficiar a todos, vamos a aprender a comportarnos, a ser más compañeros y compañeras, vernos como una familia, tratarnos con respeto, querernos o si no nos quieren, por lo menos que nos respeten. Ayer uno dijo “cuidate que ahí viene la mataviejitas”, otro dijo “ya no vamos a ir a la cooperativa a comer tu comida cochina”. Yo no hice caso y me pasé y yo ya no dije nada. Francisco cuando empezó el receso, bajó y decía: “lero, lero”<sup>\*</sup>. Ahí nos dimos cuenta que había estallado la huelga. Muchachos que bueno que se organizaron, pero organicense mejor. Una última cosa, pusimos un buzón para que nos pongan sugerencias, quejas, que nos cuenten lo que pase y nosotros lo platicaremos en nuestra asamblea. Sugiéranos cosas. A horita ni me las den porque se me van a olvidar.*

---

<sup>\*</sup> Expresión coloquial que denota burla.

Las conductas que reprueban las señoras del comedor específicamente son: aventar cosas, las burlas, las alusiones negativas a su comida. Su argumentación más que de respeto a la ley, a la regla, es de tipo maternal, apelando al trato “apapachador” que dan a los alumnos, y en correspondencia esperan que los alumnos “se porten bien”. En cuanto a los alumnos señalados como irrespetuosos, sólo se comprueba la culpabilidad de Antonio y Fernando, pero parece que Omar y Felipe tienen razón en su defensa.

*Omar: (Dirigiéndose a la mtra. Araceli) Como alumno yo te digo que ahorita tú estás hablando bien, nos piden que digamos todo lo que nosotros queramos del comedor, pero cuando te decimos es cuando te enojas, lo del agua te lo dijimos con respeto y tu dices que te faltamos al respeto y no sé qué.*

*Raúl: (Dirigiéndose a Omar) Por eso está diciendo que de ahora en adelante van a poner un buzón para que ahí escribas las cosas y ya no le digas nada.*

Para los alumnos resulta desconcertante que los adultos les hagan llamados a externar sus puntos de vista pero que cuando se expresan no sean capaces de soportarlos.

*Mtra.: Mijo además a mi no me faltaste al respeto, fue a las señoras. Francisco por ejemplo, llegó gritando: ¡las voy a acusar!, ¡las voy a acusar! Ahora, reconozco que no son todos y que fue injusto un castigo general, yo creo que un 90% de la escuela tiene un comportamiento muy bonito en la cooperativa.*

*Ahora, los muchachos que uno más chiquea, con los que uno tiene más comunicación y ve cómo vienen a decir las cosas. Otro alumno de primero de secundaria, vino muy educado y me dijo y yo lo escuché. Otro día ya nos había pasado con una naranja que ya estaba medio pasada y desde entonces hemos tenido más cuidado. Pero bueno, ya no vamos a hacer agua de naranja, porque a veces el mismo juguito, el zumo da un sabor diferente. Nosotros vamos a procurar hacer las cosas mejor, todos debemos de rectificar, en el comedor hemos intentado poner cosas bonitas para que ustedes estén a gusto pero luego cada cosa que hacen ahí.*

*Raúl: Maestra, ¿por qué mejor no vamos al punto y ya?*

La maestra reconoce que fue un error aplicar un castigo generalizado, y nuevamente hace un recuento de los gestos de atención para con los alumnos. La intervención de Raúl expresa la necesidad que tienen los alumnos de que se les sitúe específicamente en el punto en discusión, todo lo demás no tienen mayor importancia para ellos en ese momento.

*Coordinadora: Ahorita hablamos con los que faltaron al respeto, pero nos vamos a quedar un momentito con los representantes para ver si podemos llegar a un acuerdo. Ojalá que sean capaces de asumir y reconocer cuando hacen algo.*

*Felipe: ¿Ya nos podemos ir?*

*Coordinadora: Representantes no. Y los que faltaron al respeto de ahora en adelante tienen que respetar el acuerdo al que lleguemos. También está pendiente, su petición de asamblea general. En una huelga, siempre se hace un pliego petitorio, qué es lo que piden para levantar su huelga y a partir de ahí se negocia. Antes de llegar a asamblea general ustedes y cooperativa deben tener claro qué es lo que piden para llegar a un acuerdo.*

*La maestra coordinadora les pide que vayan con sus grupos y traten de concretizar algunos puntos muy específicos sobre lo que piden que cambie en el comedor, y les pone algunos ejemplos de las huelgas en las empresas o en recientes movimientos sindicales en el país para que comprendan cómo se procede para levantar una huelga.*

Pareciera que la Coordinadora General, además de buscar una pronta solución al conflicto, pretende rescatar la dimensión educativa del desacuerdo que se ha generado, llevando a las partes a identificar específicamente cuáles son los puntos que están al fondo del problema que se manifiesta. Y alcancen un acuerdo que deje satisfechos a todos o sea, una salida política.

*9:30 EN EL RECESO... tuve oportunidad de sondear entre los alumnos que no estuvieron de acuerdo con la huelga y bajaron a comer. Fueron alrededor de ocho alumnos.*

*Algunos de sus comentarios: “A poco cuando en su casa sale algo mal en la comida hacen huelga”, “a mi siempre me han tratado bien en el comedor, si tu quieres que te respeten debes respetar”, “yo como no vine ni el lunes ni el martes no estaba enterada, a mi nadie me dijo nada”, “nosotras no estábamos de acuerdo pero no dijimos nada en el salón porque luego te empiezan a decir de cosas”.*

Llama la atención la tolerancia de los estudiantes hacia los compañeros que están en desacuerdo con el boicot; como significativa la postura de estos alumnos, al saber que van en contra del proceder de la mayoría. Ellos hacen referencia al modo de conducirse en sus familias ante situaciones similares, recuerdan que para exigir respeto primero deben otorgarlo. La estrategia de otras alumnas es no entrar en confrontación con su grupo pero finalmente proceden como mejor les parece.

10:40 Reunión de los representantes de grupo. Nuevamente se reúnen los representantes de grupo y aquí cometí un falta de ética en la investigación que me parece conveniente explicitar (tanto para advertir los errores que puede cometer el investigador si no se mantiene permanentemente atento a su proceder y para mostrar el nivel crítico de los alumnos). En los días que estuve como observador en salones había solicitado permiso tanto de maestros como de alumnos para realizar mi investigación, y siempre se mostraron accesibles, los alumnos continuamente me preguntaban “si los iba a volver a estudiar”. En los momentos en que se desarrolló la situación analizada, se me hizo fácil involucrarme sin pedir permiso en una reunión de representantes y con mi grabadora registrar los diálogos (en la sesión anterior estuve fuera del salón en que sesionaban los alumnos y desde ahí hice mi registro de los diálogos a los que hago referencia), pero los alumnos se percataron del aparato y me dijeron que si no retiraba la grabadora ellos no seguirían hablando. Pedí una disculpa por mi falta, les recordé el trabajo que estaba realizando y solicité permiso para continuar mi observación. Los alumnos accedieron a que me quedara y grabara la sesión que estaban a punto de comenzar, me dijeron: “¿ves? ¡qué distinto!”.

*Los representantes de grupo se reúnen nuevamente con la coordinadora general y con base en lo platicado en cada uno de sus grupos, llegan a la siguiente síntesis sobre las peticiones que hacen a la Cooperativa.*

- 1. Higiene al preparar la comida.*
- 2. Que disminuyan el uso de la soya.*
- 3. No rebajar la comida (por ejemplo la crema la diluyen con leche).*
- 4. Que sean más amables.*
- 5. Que el agua sea de buen sabor.*
- 6. Que haya más surtido en los dulces.*
- 7. Que pongan un apoyo a la señora Anastacia (quien vende los dulces), para que dé bien el cambio.*

*Concretizados sus puntos, junto con la Coordinadora se dirigen al comedor escolar para conocer los puntos que solicitan las señoras de la cooperativa. Ellas presentan los siguientes puntos.*

- 1. No vender a los que piden sin respetar.*
- 2. No amenazar a ninguna señora de que la van a acusar.*
- 3. No bajar al comedor en otros tiempos fuera de sus recesos.*
- 4. A los alumnos que repitan sus actitudes negativas que se les expulse del comedor por un tiempo.*
- 5. No gritar ni jugar en el comedor.*
- 6. Prohibido para alumnos y maestros el ingreso al área de cocina.*

*Acordaron, que los representantes van a dar a conocer a sus grupos las peticiones de la Asamblea de cooperativa y que mañana viernes a las 11:00 de la mañana habrá una Asamblea General para llegar a un acuerdo final.*

Hasta este momento, pareciera que el diálogo está resultando provechoso para el entendimiento entre las partes. Los alumnos hacen cinco demandas más bien de carácter operativo que no representan ninguna novedad o demanda imposible de cumplir, en tanto la petición 4 y la 7 apuntan a la manera en que son atendidos, según ellos se debe mejorar el trato y el cuidado al regresarles su cambio al comprar. En cambio las demandas de las señoras son

más bien de orden moral, señalan las conductas que los alumnos deben evitar en el comedor y establecen una sanción para quien se obstine en infringirlas.

*VIERNES.*

*11:00 a.m. Asamblea general entre alumnos y equipo de la cooperativa*

*Los tres grupos de secundaria pasan al salón de usos múltiples y da inicio la Asamblea que es coordinada por los alumnos representantes. Los maestros (a excepción de la maestra Coordinadora) desempeñaron un papel de espectadores, y ayudaron a mantener el orden de los grupos.*

*Como primer punto, los representantes dan lectura a las peticiones que los grupos hacen al equipo de Cooperativa (ya mencionados anteriormente). Después preguntan a los alumnos si tienen algún otro comentario, y se dan algunas intervenciones: “Cuando en los dulces no te dan bien el cambio y lo pides en buena onda te responden feo”, “antes de levantar la huelga tenemos que ver que realmente cumplan las peticiones que estamos haciendo”.*

Notable es el esfuerzo de los alumnos por llevar la coordinación de la Asamblea General, de inicio lograron crear un ambiente de escucha y participación. Llama la atención su postura firme de no ceder en su protesta hasta no ver cumplidas sus demandas.

*En seguida, interviene la maestra Araceli (como representante del equipo de Cooperativa) comienza diciendo que algunos alumnos se han mostrado burlones incluso cuando estaba a punto de comenzar la Asamblea y dice que tiene que haber un clima de respeto. Da a conocer las peticiones de la asamblea de cooperativa. Posteriormente reafirma que nadie está en el banquillo de los acusados: “todos debemos estar en armonía”. Intenta explicar las propiedades nutrimentales de la soya pero los alumnos no están dispuestos a escuchar.*

El clima de respeto que podría haber ayudado a distender la tensión entre alumnos y equipo de Cooperativa, poco a poco se comienza a deteriorar, más que oponerse a escuchar las

propiedades nutrimentales de la soya, pareciera que a lo que a los alumnos les molesta es el circunloquio del que hace uso la maestra.

*La Coordinadora General interviene: “no venimos a discutir, debemos estar dispuestos a escuchar y debemos basarnos en los puntos que ya habían discutido en sus Asambleas de grupo”.*

Las intervenciones de la Coordinadora General llamando al orden deja entrever que probablemente los maestros podrían haber ayudado a coordinar el desarrollo de la asamblea general, ya que los alumnos estaban jugando un papel de “juez y parte” en el conflicto.

*Interviene el señor Álvaro (otro integrante del equipo de cooperativa) y recuerda que el objetivo del espacio es ofrecer un desayuno balanceado y económico, pide que no se pierda la raíz que le daba razón de ser al comedor, dar prioridad a los jóvenes de escasos recursos, los alumnos que tienen más posibilidades y que quieren otro tipo de alimentos los pueden traer.*

*Nuevamente interviene la maestra Araceli, ahora sí, explica brevemente las propiedades nutrimentales de la soya y dice que solamente hacen uso de ella cuando preparan carne, que por cada 8 kilos de carne ponen medio kilo de soya. A coro los alumnos dicen que no es cierto y hacen exclamaciones de desaprobación. Una alumna de tercero de secundaria dice: “Solitas las señoras se engañan...”, ya que según ella utilizan una proporción mayor de soya.*

La intervención del señor Álvaro recupera la discusión entre una tradición y la nueva situación que se presenta, la cooperativa escolar surgió en un momento determinado en donde la soya representó una opción viable para abaratar el costo de los alimentos. Sin embargo, con el paso del tiempo los alumnos rechazan su utilización para la preparación de los diferentes guisados que se ponen a su disposición en el comedor escolar.

*Las señoras de la cooperativa, se sienten molestas ante las expresiones de los alumnos y se retiran de la Asamblea General.*

Pareciera que el acuerdo inicial de mutuo respeto se empieza a resquebrajar. En comentarios posteriores, veremos como para los alumnos las manifestaciones de aprobación o desaprobación no representan una falta de respeto; mientras que para las señoras de la cooperativa sí lo son y deciden dar por concluida su participación en la Asamblea General.

*Los alumnos piden que se aclare si el comedor es de la escuela, porque entonces pueden hacer uso de él, aunque no consuman “el comedor es de todos, no se puede cerrar, que no nos vendan comida es otra cosa, pero nosotros podemos entrar”. Comienza una fase muy atropellada de la Asamblea General...algunos alumnos opinan que se les debe escuchar... otros dicen que las señoras no están dispuestos a escucharlos y que por eso se retiraron...*

A partir del momento en que se retira el equipo de la Cooperativa, se exaltan los ánimos y parece que las intervenciones ya no apuntan a alcanzar ningún acuerdo, entre todas ellas una llama la atención, la reivindicación del sentido de pertenencia: “*el comedor es de todos*”.

*La maestra Coordinadora afirma que lo que están diciendo ya es repetitivo, que ya lo dijeron en sus asambleas grupales y ante la imposibilidad de alcanzar un acuerdo suspende la Asamblea.*

*Los alumnos salen bastante inquietos del salón, algunos comentando el punto, otros haciendo burla.*

*Así terminaba una semana de conflicto entre alumnos y Cooperativa escolar.*

Todo parecía indicar que se había desaprovechado una oportunidad para concluir la asamblea general con un acuerdo que dejara satisfechas las demandas que unos y otros hicieron. El creciente nivel de diálogo que estaban alcanzando entre alumnos y Cooperativa, parecía roto.

LUNES Y MARTES.

*El siguiente lunes, los representantes de grupo se volvieron a reunir y decidieron convocar nuevamente a una Asamblea General, pero sólo con los alumnos que realmente estuvieran dispuestos a dialogar, el tema se limitaría específicamente a la “aprobación” de los puntos exigidos por las señoras de la Cooperativa. Los maestros los apoyaron y se quedaron en los salones de clase con los alumnos que no tenían interés alguno de participar en la Asamblea General. La sesión resultó más ordenada y “aprobaron” los puntos a excepción de aquel que señala la expulsión temporal del comedor de los alumnos que mantengan su mala conducta, solicitaron que primero las señoras establecieran el número de días que quedarían expulsados. Fueron a entregar su acuerdo al equipo de la cooperativa, pero las señoras aún están muy molestas con ellos y no les dieron respuesta alguna.*

El fragmento anterior, representa el esfuerzo de los representantes de grupo por enmendar el retroceso (para el proceso de diálogo) que significó la Asamblea anterior, ponen los medios para que la Asamblea no resulte tan atropellada, al pedir que sólo participen los alumnos que están interesados. Aceptan la sanción propuesta por el equipo del comedor pero hacen una solicitud para evitar ambigüedades en su aplicación, el número de días que implicará. Para las señoras de la Cooperativa el diálogo está roto... por el momento no hay nada que negociar.

UNA SEMANA MÁS TARDE (A pocos días que concluya el ciclo escolar).

*Una semana después aproveché, otra reunión de representantes para hacerles algunas preguntas.*

*FC: ¿Qué aprendizaje les deja la experiencia?*

*T: “A saber defender nuestros derechos”, “saber expresarnos y no quedarnos callados”, “animarnos a decir nuestra opinión”, “aprendimos a respetar y a que nos respeten”, “más adelante puedes ser líder y puedes llevar a la gente a conseguir algo bueno”.*

*FC: ¿Identifican qué es lo que molestó a las señoras del comedor?*

*T: “Que algunos alumnos les faltan al respeto y por ellos pagamos todos”, “que a veces piensan que no tenemos derecho a opinar”, “un compañero de clase dijo que eso del respeto a las señoras no era un punto a discutir, las tenemos que respetar y ya”.*

*FC: ¿Sienten que fueron escuchados?*

*T: “Por las señoras del comedor no, se salieron de la Asamblea cuando estábamos discutiendo los puntos”,*

*“Pero los maestros, así como la maestra Coordinadora sí nos escucharon”.*

*FC: ¿Ustedes saben porqué se salieron de la Asamblea las señoras?*

*T: “Se sintieron ofendidas... aunque no les faltamos al respeto”, “les molestó porque es la primera vez que nos rebelamos por la comida”.*

*FC: ¿Qué piensan de las actitudes que asumieron sus compañeros de grupo?*

*T: “Algunos dijeron que sí estaban de acuerdo con la huelga y a la mera hora no apoyaron, pero ya queda en ellos no los podemos obligar”, “pero si uno dice que sí va apoyar debe cumplir su palabra”.*

*FC: ¿Creen que el próximo año puede cambiar algo en el comedor?*

*T: “Sólo si cambian a las señoras que están, porque ellas ya no quieren hablar con nosotros”, “yo he escuchado de otras mamás que quieren ayudar en el comedor”.*

El ejercicio de resistencia en sí mismo no cambió mayor cosa en la dinámica del comedor, porque incluso ya estaba en puerta el fin de curso, pero para ellos significó la posibilidad de opinar, de hacer valer su derecho, de fortalecer su capacidad de liderazgo. Reconocen que algunos compañeros faltan al respeto a las señoras y que eso no está a discusión. Se resignan a la idea de que ya no se puede hacer nada para lograr un acuerdo con el equipo de la cooperativa, el fin de curso se ha venido encima. Finalmente, mantienen una actitud madura ante los compañeros que no apoyaron la acción, reconocen que no los pueden obligar, pero consideran que si se comprometieron a algo deben sostenerse en su dicho.

#### Tópicos que nos presenta la situación.

- El rechazo a la aplicación generalizada de una sanción.
- Sobre la acción de resistencia: las causas que logran aglutinar a los alumnos, la naturaleza de la acción, los consensos y los disensos en la ejecución de la acción.
- De los proceso a seguir para alcanzar una solución dialogada ante un conflicto: sus posibilidades y sus obstáculos.
- El potencial revelador del conflicto para sacar a flote desacuerdos que se mantenían

latentes.

- La complejidad de los conflictos que surgen respecto a la normatividad escolar.
- Del saber moral práctico de los estudiantes: el respeto a los mayores, la mediación docente, los aprendizajes que deja una situación de conflicto.
- El andamiaje que ayuda en la construcción del saber moral práctico.
- El doble movimiento interno que mantiene viva la tradición sobre la que se funda el deber ser: la conservación y la renovación.

### **6.3.2 Conclusiones.**

#### **a) El potencial revelador del conflicto y su complejidad.**

Nuevamente se nos hace patente que las colisiones cotidianas que surgen alrededor del deber ser escolar, no son sino la manifestación de desacuerdos previos que se mantuvieron ocultos hasta que la situación se hace insostenible, las negociaciones implícitas en las que una de las partes cedía, dan paso a las posturas que momentáneamente parecen irreconciliables. En cada uno se da un ejercicio de exaltación de los derechos en detrimento de las propias obligaciones.

Conflicto que en el ambiente escolar suele adquirir insospechados niveles de complejidad, porque hay infinidad de vasos comunicantes no siempre manifiestos. En el aparente problema entre alumnos y personal auxiliar, pueden estar conflictos irresueltos donde están involucrados maestros y padres de familia, o viceversa, en el juego de las reglas escolares, todos juegan a ganar, y conciliar todos los intereses no siempre resulta fácil.

#### **b) Sobre la acción de resistencia.**

Giroux<sup>224</sup> establece una diferencia entre las conductas de oposición usadas para el mejoramiento de la vida humana, de aquellas que apuntan a la destrucción y denigración de los valores humanos básicos. Considera que la resistencia es la manifestación de una conducta de oposición cuyo interés radica en la posibilidad de promover el pensamiento crítico y la acción reflexiva, a la vez que estimula la lucha colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social. Por lo cual, consideramos que la acción estudiantil abordada en el

---

<sup>224</sup> GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*.

presente apartado tiene rasgos que nos permiten considerarla como una acción de resistencia en el sentido ya explicitado. Vayamos a su análisis.

La situación que produce el estallamiento del conflicto es la aplicación de un castigo general y la respuesta colectiva que genera; cuando a los alumnos se les considera como un “todo” objeto de sanción, responden como un “todo” con capacidad de resistencia. De inmediato salen a flote los desacuerdos, las contradicciones que estaban silenciadas, no atendidas, son causas sentidas por todos, o por lo menos por una mayoría significativa, de ahí la capacidad de movilización colectiva.

Desde el punto de vista estudiantil, la naturaleza de la misma acción es reflexiva por que requiere del diálogo y del consenso, es una acción planeada estratégicamente para ejercer una presión, para provocar una afectación (en nuestro caso, el perjuicio económico a la cooperativa escolar) que obligue a la satisfacción de las demandas expuestas, que se centran en el cumplimiento del “deber ser” al que ha faltado (según ellos) el equipo de la Cooperativa escolar. Del otro lado, la argumentación va en el mismo sentido, de una molestia muy puntual, se da paso a una revisión de las normas que los alumnos están infringiendo y se exige la rectificación.

Llama la atención que en este caso, la acción de resistencia abre paso a la divergencia en su interior, no se obliga a nadie, se acepta que haya posturas discordantes aún cuando finalmente se hace una revisión crítica de las mismas.

Ahora bien, la práctica de las acciones de resistencia no son tan “puras” como lo dicta la teoría, en su interior se expresan actitudes que en nada ayudan a construir el obligado acuerdo posterior que permite seguir caminando juntos, comportamientos cuya intencionalidad pareciera estar guiada por el único interés de “tensar la cuerda” hasta que sobrevenga el rompimiento. En una práctica educativa, a los docentes nos corresponde fortalecer la acción reflexiva y contener aquellas que apunten a la destrucción y denigración de la dignidad de las personas.

### **c) Los vericuetos de una solución concertada.**

Queda de manifiesto, que resarcir el camino del diálogo después del desacuerdo no es nada sencillo, no es un proceso lineal sino que por el contrario, se nos presenta sinuoso, en la

medida que depende de la madurez, de la capacidad de escucha, de la disposición de concertar de cada una de las partes. Se reitera la necesidad de la mediación docente (dado que no se puede ser juez y parte), para que cada una de las partes se sienta fortalecida y no derrotada. Una mediación capaz de diseñar un proceso de negociación que lleve a buen término la justas demandas que se expresan, que confirme la posibilidad de diálogo para alcanzar acuerdos, que cierre las puertas al autoritarismo que acecha, que detenga toda pretensión de pasar por encima del otro, que sea un elemento catalizador en la solución del conflicto para evitar el desgaste innecesario de un problema que se extiende en el tiempo.

**d) Tradición: conservación y renovación.**

Gadamer<sup>225</sup> considera que la conservación es un acto de razón donde el legado antiguo se integra con lo nuevo en una nueva forma de validez, y así se nos revela en el conflicto analizado. La argumentación adulta tiende a la conservación de la tradición (al hacer referencia al sentido fundacional de la cooperativa escolar), mientras que los estudiantes se sitúan desde la perspectiva de la renovación (en la medida en que sus condiciones de vida no son las mismas que aquellas experimentadas por los alumnos en la etapa fundacional de la escuela). Es en el interjuego de estas dos, donde la normatividad debiera encontrar la fuente de su vigencia, los saberes y las prácticas socialmente valiosas encuentran su permanencia en el tiempo, en la medida en que sean asumidas por los docentes y alumnos en un ejercicio de valoración social de acuerdo al tiempo social distinto en el que se sitúan.

**e) Del saber moral práctico expresado por los adolescentes.**

Velásquez<sup>226</sup> afirma que los hechos inesperados que provocan la confrontación y la ruptura de los saberes previos en la forma de relacionarse con los otros, generan nuevos conocimientos respecto de la consideración y el cuidado que debe tenerse para con los demás o de aquello que considerábamos como justo o bueno. Cabe preguntarse ¿Cuál es el saber moral que los adolescentes expresan como fruto de su acción de resistencia? En nuestro caso, como manifestaciones explícitas encontramos la consideración respecto de las personas “mayores”, la revalorización de la mediación docente, la necesidad de fortalecer su liderazgo para

---

<sup>225</sup> Citado en: VELÁZQUEZ, *Opus cit.* p.118.

<sup>226</sup> *Opus cit.* p.58

impulsar acciones colectivas, la necesidad para defender sus derechos y expresar su opinión, la aceptación del libre albedrío de los compañeros que piensan distinto a la mayoría y una lección de educación política y jurídica (en la medida en que se refiere a la búsqueda del bien común mediante la negociación y el diálogo, en donde se apela al cumplimiento de ciertos deberes pero también a la defensa de sus derechos).

*“Y en lo que se refiere a la gran costumbre,  
no veo que tenga ninguna sensatez.  
Necesito mucho más una nueva costumbre,  
que debemos implantar en seguida.  
La costumbre de reflexionar de nuevo  
en cada nueva situación...”.*  
*(B. Brecht. El consentidor y el disentidor)*

## **CAPÍTULO 7. Volver a sí mismo como otro... las consecuencias pedagógicas.**

*“Lo deseable no es cultivar el respeto por la ley, sino por la justicia.”  
(Henry David Thoreau)*

¿Cuál es la diferencia de nuestro estudio con otros de corte más antropológico o sociológico? Que en nuestra condición de educadores no podemos circunscribirnos a una descripción, un análisis de la realidad a la que nos hemos acercado. El interés último de nuestra indagación es un interés práctico, porque estos estudiantes adolescentes desafiantes están ahí, en nuestras aulas y nosotros estamos empeñados en generar procesos educativos, interactuando a diario con su aceptación, su indiferencia y su rechazo.

La reflexión crítica de la Pedagogía, en el espacio escolar, se alimenta de los problemas que encontramos en nuestra labor docente y nos ayuda a ver por encima de ellas. Orienta el proceso educativo, partiendo del análisis escindido de las condiciones y circunstancias históricas en las que se desarrolla la acción educativa y nos impulsa a crear escenarios en los que la escuela se convierta en un medio eficaz para procurar el bienestar personal y colectivo en nuestra sociedad. El aporte que la sociedad demanda de la escuela es seguir siendo el lugar privilegiado para impulsar los proyectos pedagógicos y los procesos educativos de manera sistemática y coherente.

La aplicación, que es la última fase del proceso interpretativo, ese volver a sí mismo como otro, después de haber salido al encuentro del otro en una actitud de diálogo, se convierte para nosotros en una reflexión sobre las consecuencias que tiene para nuestras prácticas educativas lo dicho hasta ahora.

### **7.1 Conclusiones.**

#### **a) Cerrar la página del discurso culpabilizador.**

Que los alumnos ya no saben respetar, que los padres de familia o los tienen en el abandono o los sobreprotegen, que los maestros ya no hacen valer su autoridad, que la sociedad posmoderna y su moral indolora... los discursos culpabilizadores nos mantienen en la

inmovilidad, porque el problema lo dejamos en manos del otro que nunca hace lo suficiente para que la situación cambie. Enfrentar un problema es tomarlo en nuestras manos, con los recursos que tenemos disponibles, el primer imperativo de quien educa es el principio de realidad: así son nuestros alumnos, así está nuestra sociedad, así es nuestra práctica educativa.... Sólo desde el principio de realidad (y una dosis inevitable de indignación y rebeldía) nos podemos lanzar al otro polo que da sentido, fuerza y certidumbre a una propuesta pedagógica: la utopía, que nos permite ir a contracorriente cuando se han vislumbrado horizontes de una nueva sociedad y un nuevo ser humano. Compartimos la perspectiva de Freire<sup>227</sup> quien entendió la educación como la acción de “humanizar al hombre, en la acción consciente, que éste debe hacer para transformar al mundo”, para él la educación sólo es verdadera, cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres – unos con los otros, en el mundo, en y con que están – de su Ser Más. Una institución escolar, o tiene claro el futuro que pretende alcanzar o empieza a ser corroída por la rutina, inmovilizada por las estructuras y desesperanzada ante las problemáticas que se le presentan.

#### **b) Sobre las posibilidades de educar a una huidiza adolescencia.**

Si entendemos la educación como encuentro intencionado entre los hombres, para la comprensión y transformación del mundo que les rodea y de sí mismo en él. Las reglas que permiten dicho encuentro no pueden sino surgir del diálogo. Ahora bien, tampoco somos ilusos respecto a la educación escolarizada, sabemos que dicho “encuentro” al ser obligado puede tornarse especialmente difícil (cuando algunos jóvenes están en la escuela porque “no les queda de otra”) pero no imposible; entonces, nuestra labor educativa debe comenzar por la construcción del deseo de aprender y de hacerlo junto con otros, por ayudarles a tomar consciencia de que su educación no sólo es una obligación sino un derecho que se debe hacer valer.

Como lo hemos venido sosteniendo a lo largo de nuestra investigación, el diálogo requiere de la apertura al otro, para hacer inteligible su decir y su actuar. Damos cuenta de la complejidad de esa construcción cultural que es la adolescencia, pero nuestro discurrir teórico es ineficaz si no lo alimentamos y lo transformamos a partir de los encuentros cotidianos que

---

<sup>227</sup> FREIRE, *¿Extensión o comunicación?*, p.9-23

sostenemos con los alumnos en nuestras aulas; de manera que nuestro actuar sea impactado por nuestro pensar y viceversa.

Desde el enfoque sociológico y cultural, que marca nuestro estudio comprendimos que la adolescencia significa socialización a la vez que subjetivación (por lo tanto, un cierto distanciamiento de las reglas que rigen la vida social y escolar), indica ruptura con la infancia pero sin acceso a la adultez (por lo tanto, en lucha por una autonomía-responsabilidad que se otorga y se gana a cuenta gotas), apunta a la capacidad de pensamiento abstracto (por lo tanto, en capacidad de cuestionar las normas y los modos en que se aplican), posibilita la búsqueda de una identidad propia (por lo tanto, requiere de permanentes ejercicios de autoafirmación), es el fenómeno colectivo por excelencia (por lo tanto, entraña la dificultad de un proceder ético que a cada instante tiene que conciliar entre la solidaridad grupal, la obediencia a los adultos y la fidelidad a la propia consciencia).

Esto es algo de lo que significa ser adolescente en relación con las normas escolares; quienes estamos empeñados en su educación, no deberíamos pasarlo por alto. Tendríamos que realizar un continuo ejercicio de distinción entre su capacidad de desvergüenza (esa libertad y agresividad que nombra la verdad) y sus faltas de respeto a las normas de urbanidad establecidas para lograr una convivencia más amable; entre sus conductas de resistencia (como esa oposición que pugna por la defensa del derecho propio o ajeno) y sus conductas que denigran y destruyen los valores humanos; entre sus actos de disidencia (como la capacidad de tomar distancia y resignificar el sentido del deber ser y el deber hacer) y la irresponsabilidad inconsecuente; entre su búsqueda de libertad (que dignifica su condición de ser humano) y el desorden que socava la posibilidad del proceso educativo. En la formación para el cumplimiento del Deber Ser, a los educadores nos corresponde potenciar la primeras y ayudar a modificar las segundas.

### **c) El carácter ético de la pedagogía.**

A partir de nuestro análisis, confirmamos que cualquier campo de la vida humana que no esté regido por una cierta normatividad se encamina indefectiblemente hacia su propia destrucción. La ética, al subyacer a la práctica pedagógica, instaura un régimen normativo que la vuelve posible y no contradictoria, al conciliar los intereses de los actores que en ella confluyen.

Sea bajo el esquema normativo “mando-obediencia” o en un esquema “participativo”, la normatividad hace posible el estar-juntos en pos de un objetivo. En el esquema “mando-obediencia” se entiende que hay unos facultados para establecer las reglas del juego y hacerlas cumplir, mientras que el esquema participativo, las reglas del juego se establecen entre todos y se encomienda a algunos velar por su cumplimiento.

Las prácticas educativas se hacen posibles porque hay una autoridad anticipada del educador, pero en un enfoque participativo, se renuncia a hacer de ella una herramienta de dominación y abuso, sino más bien, está puesta al servicio de la consecución de la autonomía moral de los educandos, en la medida en que se abre al diálogo en mayores condiciones de igualdad.

La norma permite el desarrollo de las actividades cotidianas que constituyen el proceso educativo, pero a la vez, es portadora de una serie de valores que debieran apuntar más al bien común que a la obediencia incondicional a una autoridad. La virtud de la regla no radica en la sumisión, sino en su observancia por el convencimiento de estar colaborando al bienestar propio y del grupo social al que se pertenece, porque a final de cuentas la regla es el mínimo del proceder ético, una práctica auténticamente educativa no puede quedarse en el cumplimiento de la ley, tiene que formar en el sentido de la justicia.

Como todos los campos de la vida humana, una práctica pedagógica se puede pervertir ante el continuo incumplimiento de los principios normativos que la hacen posible y termina por corromper a los sujetos que en ella participan. El efecto objetivo de dicha situación, es la mediocridad en las actividades educativas (“los profesores hacen como que enseñan y los estudiantes como que aprenden”), la internalización del fracaso (los alumnos terminan por confirmar que son unos tarados incapaces de aprender, y los docentes se perciben como incompetentes: para unos y otros se convierte en una desesperanza aprendida), profundiza las desigualdades (porque a quienes más afecta es a aquellos alumnos cuyo mayor recurso de aprendizaje está en el aula), abre las puertas a la violencia (imperando la ley del más fuerte sobre el débil) y finalmente convoca al autoritarismo (porque tarde o temprano, hará su aparición la “mano dura” que generalmente sacrifica a las personas en pos del orden y la disciplina)... Todo ello provoca el sufrimiento de unos y otros.

#### **d) La disidencia estudiantil y el deber ser escolar.**

Nuestro estudio indica que el problema no es la normatividad en sí misma, sino la discrecionalidad en su cumplimiento. De la disidencia adolescente respecto al deber ser, esa capacidad de resignificar la normatividad escolar, ese distanciamiento (a veces acomodando y otras impugnando) frente a los esquemas guía que pretenden ordenar el comportamiento en la escuela, podemos deducir una serie de principios que pueden guiar la aplicación de la normatividad escolar:

- Es responsabilidad del docente generar un ambiente propicio para el cumplimiento de la normatividad escolar.
- La coherencia entre trasgresión y sanción. Se deben eliminar las prácticas en que se utiliza la acreditación como herramienta disciplinaria.
- La imparcialidad en la aplicación de las normas. Se pueden hacer interpretaciones diferenciadas de la regla de acuerdo a la particularidad de la situación vivida, pero resulta inaceptable privilegiar permanentemente a un grupo de alumnos y afectar a otros, por razones de amistad, de género, etc.
- El testimonio docente, como el principal medio para transmitir el valor de la norma.
- La eliminación de la amenaza como medio disciplinador. Una norma tiene valor cuando se aplica, no cuando se le confiere permanentemente el carácter de advertencia.
- La aplicación justa y pronta de la sanción en caso de trasgresión evita la impunidad y detiene la escalada de subsiguientes transgresiones cada vez más graves y difíciles de contener.
- Una cierta homogeneidad (ya que siempre habrá diferencias entre docentes) de la interpretación y aplicación de las normas en la escuela secundaria facilita la orientación del comportamiento de los alumnos. Hay que evitar a toda costa, las contradicciones en dicha interpretación y aplicación.
- Los docentes deben tener la capacidad para controlar sus emociones para no agudizar las problemáticas que se presentan.

También encontramos algunos “estilos disciplinadores” de los adolescentes, cuando tienen que hacer valer la norma entre pares, los elementos más importantes son:

- La exigencia en el cumplimiento de la norma cuando ha sido acordada entre todos.
- La sanción inmediata en caso de desobediencia a una norma, hacen vivir las consecuencias de la falta cometida.
- La intransigencia para hacer respetar los límites establecidos.
- La importancia que adquieren los espacios y las reglas que operan en ellos, hay una tendencia a fragmentar los criterios morales de la persona según los tiempos y los espacios que se viven.
- La regla de la “intimidación grupal” que obliga a no acudir a los docentes cuando ellos mismos dan salida al conflicto.
- El vínculo afectivo entre pares, el grado de amistad, en ocasiones llega a ser determinante en la mayor o menor tolerancia ante una transgresión al deber ser, sobre todo cuando interactúan en pequeños grupos.
- Hacen evidente su crítica para “sancionar” las transgresiones al deber-ser por parte de los docentes.

Sobre los medios que favorecen la construcción de un saber moral práctico entre los alumnos, pudimos ubicar los siguientes:

- Dejar en sus manos la solución de conflictos no graves que se hayan suscitado entre pares.
- El debate y la discusión al interior de los grupos favorece el ejercicio de asimilación – subjetivación de la normatividad escolar.
- El andamiaje (ambiente generado, mediación que distiende, intervención emergente, enfoque de la problemática, referencia permanente al valor que subyace a la norma) que al docente le corresponde colocar para que el alumno pueda construir su propio saber moral.

Sobre las condiciones de una normatividad participativa:

- Requiere claridad en los procedimientos para normar y sancionar.
- Debe cerrar la puerta a la impunidad (para todos, no sólo para los alumnos).
- Tiene sentido de progresividad en la consecución del actuar moral autónomo.
- Permite las acciones de resistencia pero no concede ante las conductas de oposición destructivas.
- Tiene certeza en los procedimientos para la solución negociada de los conflictos.

Ahora bien, conviene afirmar una vez más que el desarrollo del saber moral autónomo y las condiciones que hagan posible una normatividad participativa, en el ambiente escolar no tiene otro fin sino permitir a la escuela alcanzar el Deber Ser mayor que la sociedad le ha encomendado: el permitir a las jóvenes generaciones la apropiación eficaz y gozosa de la herencia cultural que se concretiza en un plan curricular en el que confluyen contenidos filosóficos, científicos, tecnológicos y artísticos. Conjunto de saberes y prácticas que permitirán a los docentes y a los estudiantes resignificar sus condiciones sociohistóricas de vida, ampliar sus espacios de libertad, posibilitar el actuar responsable, despertar el sentido de solidaridad y de justicia y aprender a convivir armónicamente con su medio ambiente.

**e) Educar para una moral autónoma es estar dispuesto a cambiar.**

La escuela no puede educar para el ejercicio de una moral autónoma imponiendo todas las normas y negando la discusión de las “pequeñeces” de la vida cotidiana escolar. A veces pretendemos que los alumnos se muestren interesados en los “temas importantes” de la ética en la escena nacional, la justicia, la legalidad, pero no advertimos que para ellos la legalidad y la justicia pasa en primer lugar por el cambio incompleto que reciben en la dulcería, o por el agua amarga que se les dio a beber, o por la calificación injusta. Es en estos temas donde para ellos se vuelve importante la capacidad de juicio, el pensamiento crítico, el deber-ser no sólo como obligación sino también como derecho a defender, en la medida en que alcanza a todos los miembros de la comunidad educativa. Sloterdijk<sup>228</sup> afirma que “educar a la fuerza críticamente a los estudiantes es la manera más segura de acabar absolutamente con ese gusto

---

<sup>228</sup> Opus cit., p.777

en la inteligencia, tal y como hoy día sucede. Es entonces cuando lo que era su oportunidad se convierte en su enemigo”. La escuela puede ser un espacio privilegiado para que los alumnos aprendan su ciudadanía ejerciéndola, mediante formas participativas que les devuelvan la palabra, y dejen atrás el silencio y la pasividad como formas de domesticación y abuso.

#### **f) El potencial educativo del conflicto.**

En nuestro estudio se ha revelado el potencial educativo del conflicto, ese juego de fuerzas contrarias que en nuestro caso, surge por la interpretación diferenciada de la normatividad escolar por parte de los actores que participan en el proceso educativo. Méndel<sup>229</sup> considera que el conflicto es inevitable e incluso natural pero debe permanecer dentro de unos límites que eviten su desbordamiento (ahí cuando comienza a llevarse todo lo que encuentra a su paso) y recibir una solución mediante negociaciones colectivas; desde esta perspectiva, lo que menos debería provocar su aparición es el temor o la angustia, sino que más bien, debería ser aprovechado para dinamizar el saber moral práctico de alumnos y docentes, porque en él brotan de manera espontánea los valores, los intereses, las expectativas que configuran el actuar más o menos ajustado al deber-ser de unos y otros.

De igual manera, se nos reveló la particularidad de este antagonismo educativo, ya que dadas las condiciones disimétricas entre docentes y alumnos, la disidencia de los alumnos sólo puede ser desarrollada en plenitud, con un sentido auténticamente emancipador cuando es potenciada y encauzada por los docentes. De esta manera el conflicto se vuelve no sólo soportable, sino más bien, altamente educativo.

#### **g) El poder y el disenso estudiantil.**

A lo largo de nuestro estudio hablamos de la contrapotencia, del disenso estudiantil como una manera concreta (estamos seguros que hay otras maneras de las que no damos cuenta) en la que encuentra cauce la función transformadora del proceso de aprendizaje a la que hace referencia Paín<sup>230</sup> y el funcionamiento de las tecnologías del yo propuestas por Foucault, veamos por qué.

---

<sup>229</sup> MENDEL, *La descolonización del niño*, p.57  
<sup>230</sup> *Opus cit.*

- En las situaciones analizadas, el disenso se presentó a partir de una situación de conflicto.
- Afirmamos que en lo que toca al deber ser escolar, el conflicto atiende al proceso de subjetivación, la manera particular como los alumnos conciben la escuela, las normas que rigen en ella, la interpretación y aplicación de dichas normas, así como a la manera como se conciben a sí mismos en relación con la escuela.
- Estos conflictos, al ser asumidos como núcleos problemáticos dejaron de ser rutinarios e imperceptibles y se configuraron como eventos con un alto potencial educativo.
- La asunción de los conflictos por parte de los alumnos, permitió en la mayoría de los casos una mayor o menor toma de conciencia respecto a las implicaciones de su estancia escolar. Desde nuestro punto de vista, se constituyeron en ejercicios de emancipación en la medida en que por medio de ellos los alumnos tomaron cierta distancia de las interpretaciones y aplicaciones normativas llevadas a cabo por los docentes y el personal de apoyo. Consideramos que para un educador democrático, esa distancia interpretativa lejos de representar una amenaza, viene a confirmar la eficacia de su labor educativa en la medida en que expresa la construcción de un saber moral práctico por parte de los alumnos.

En cada uno de los eventos encontramos una toma de postura por parte de los actores participantes. Atestiguamos otros muchos eventos que podrían haber alcanzado el carácter de conflicto, sin embargo, alguna de las partes (alumnos, docentes y personal de apoyo) decidieron evitar la confrontación. El tomar postura, el defender un punto de vista, el sostener una opinión discordante, son de suyo, operaciones del pensamiento o de la conducta que en algo contribuyen a la confirmación o la transformación de los sujetos participantes del conflicto.

Así mismo, dicha toma de postura, de alguna manera impactó la estancia escolar de dichos actores, ya sea en las consecuencias personales que tuvieron que asumir, en su relación con los otros o en la pugna por la transformación de algunas prácticas escolares.

En algunas de las situaciones analizadas la oposición apuntó a la reivindicación de algún derecho, a la denuncia de algún proceder considerado injusto por discrecional, o simplemente, a la interpretación alterna de una norma. De esta manera los alumnos ejercieron una acción de transformación sobre sí mismos y sobre la realidad inmediata que les afectaba, poniendo en juego una serie de valoraciones, interpretaciones, actitudes y conductas que según el caso, tensaron la relación con los pares, los docentes o el personal de apoyo.

Foucault considera que cada una de las tecnologías que permiten al hombre entenderse a sí mismos, implican ciertas formas de aprendizaje, es decir, los individuos desarrollan una serie de habilidades y de actitudes a través de la puesta en operación de tales tecnologías ¿Qué habilidades y qué actitudes encontramos en el disenso estudiantil?

Respecto a las habilidades desarrolladas por los alumnos encontramos: la capacidad de elaborar juicios de valor, la capacidad de interpelación, la argumentación para defender el criterio propio, la diferenciación que hacen de la situación para entrar o no en conflicto, la crítica del proceder docente, la progresiva autonomía en el pensar y en el actuar, la construcción de un saber moral práctico, la difícil resolución que intentan entre la delación y el silencio, los estilos particulares mediante los cuales ejercen los roles de autoridad, la construcción de estrategias que conduzcan a la transformación de determinadas situaciones que les afectan.

En lo que toca a las actitudes puestas en juego encontramos: la apertura o la cerrazón, el desafío o la sumisión, la conciliación o la ruptura, la negación o la asunción de la falta, la solidaridad o la delación de los pares, la condescendencia o la crítica mordaz, la prudencia o la temeridad, el diálogo o el silencio.

Significativa es la reflexión que los alumnos elaboran respecto a los aprendizajes obtenidos en la última situación analizada *“boicot a la cooperativa escolar”*. Ellos identifican como aprendizajes la defensa del derecho propio, la disposición a romper el silencio y hacer oír su voz, el respetar y ser respetados, el desarrollo de un liderazgo con utilidad presente y futura.

Estos aprendizajes están en sintonía con las tecnologías del yo que Foucault identifica como ese conjunto de prácticas que expresan cierto cuidado y preocupación por sí mismo, orientadas a la obtención de cierta sabiduría, perfección del alma o felicidad.

El carácter pedagógico de estas tecnologías reside en que ya no se trata de una preparación del infante, adolescente o joven para la vida adulta, sino un ejercitarse para vivir plenamente la propia vida en el momento presente (paradójicamente, nosotros consideramos que esta es la mejor manera de prepararse para la siempre incierta vida futura y la mejor contribución a la vida social).

Ante el error o la falta, desde las tecnologías del yo no es tan importante padecer la culpa, como la revisión permanente del proceder errático para alcanzar el éxito deseado en futuras situaciones. En el ámbito educativo, el escarmiento tendría que apuntar no tanto a la corrección rigurosa de quien ha incurrido en el error sino en la toma de conciencia a partir de la experiencia propia o de la ajena para evitar todo daño personal o colectivo de cara a la consecución eficaz de los fines educativos.

Así pues, apropiación de contenidos, comunicación, poder y transformación, están presentes en el proceso educativo escolarizado, en su interacción permanente tiene lugar la construcción de la vida cotidiana escolar con sus límites y sus posibilidades.

#### **h) De los desafíos de las estructuras normativas escolares participativas.**

A lo largo de nuestro estudio ha quedado de manifiesto que las escuelas que buscan crear una estructura normativa participativa, mediante la instauración de un modelo de convivencia<sup>231</sup> entendido como la construcción colectiva de las normas que regulan la interacción de los actores educativos en el aula y en la escuela, pueden enfrentar una serie de dificultades, por al menos tres razones: el profundo arraigo de las formas disciplinarias que siguen predominando en la cultura escolar; la confusión que se puede generar entre democracia y anarquía; y finalmente, la impaciencia que limita el tiempo para que se consoliden los procesos (al sentirnos en terrenos inseguro, puede haber un viraje y marcha atrás).

También ha quedado claro que la figura del docente seguirá siendo central para crear un ambiente de respeto a las reglas instauradas desde la reflexión colectiva, que a él le corresponde ayudar a los alumnos a responsabilizarse de las problemáticas cotidianas que se presentan, que su mediación ayuda a distender significativamente las situaciones conflictivas y asumirlas de manera más racional, que su pronta intervención puede evitar la extensión de los

---

<sup>231</sup> SÚS, *Opus cit.*, p.984

problemas en el tiempo y el innecesario desgaste que ello supone para alumnos y docentes. En última instancia, el docente sigue siendo el garante del cumplimiento de la normatividad escolar y mantiene su facultad de sancionar, la diferencia puede radicar en la posibilidad que dicha autoridad pedagógica tiene para abrir (o cancelar) espacios para la progresiva autonomía del saber moral práctico de los alumnos.

#### **i) Sobre la actitud hermenéutica en nuestras prácticas educativas.**

Tras la violenta conquista y colonización territorial y espiritual de América Latina, comenzaron a correr los vientos de libertad, los esfuerzos de emancipación. En la utopía educativa de Fray Bartolomé de las Casas<sup>232</sup>, encontramos la impronta de la actitud hermenéutica en la labor educativa, en el acercarse al otro mediante el diálogo que reconoce y respeta la alteridad, asumiendo el sentido ético como apertura; ahí encontramos las raíces para el educar sin violencia (física o simbólica). Para Las Casas, el educador (predicador) debería ser un sujeto lleno de paciencia, cuyo poder radicaría en la persuasión y la autenticidad de su decir y de su obrar; el educando (el indio converso) tendría que ser considerado un ser libre en su entendimiento y voluntad, un prójimo al que se le debe profundo respeto en su dignidad, cuyo acto de creer debe permanecer como un acto ordenado por la propia voluntad.

En nuestro proceso de indagación se ha hecho patente que la construcción del saber moral de los alumnos y los docentes debe pasar por el diálogo, por la igualdad entre los interlocutores, por el respeto ante el pensamiento divergente, o más que saber, será un adiestramiento que se anulará con el primer paso que los alumnos (¿y también los docentes?) pongan fuera de la escuela.

#### **j) La responsabilidad de educar a jóvenes en los márgenes.**

A lo largo de nuestro estudio ofrecimos datos sobre las circunstancias adversas en las que están creciendo buen porcentaje de los adolescentes estudiantes de la escuela secundaria en nuestro país. El sólo dato de la creciente participación de adolescentes en actividades delictivas tendría que cuestionar a todos aquellos que de alguna u otra manera, tenemos que

---

<sup>232</sup> Véase: BUGANZA, *En torno a Bartolomé de las Casas*.

responder por su educación: el Estado, los medios de comunicación, las familias, las iglesias, la escuela, los docentes.

Afirmamos que su condición de adolescentes en situación de pobreza, en nuestra sociedad se traduce en una doble negación de su propia dignidad, en tanto que se limita su participación social y se estrechan las posibilidades de ser en todas las áreas de la vida: educación, salud, alimentación, trabajo, etc. La escuela puede constituirse en un espacio que ensanche sus posibilidades de ser, su capacidad de resignificar las difíciles condiciones de vida que tienen que enfrentar, no bajo la óptica de la adaptación sino en una perspectiva de superación, de liberación, en el mismo sentido expresado por Freire<sup>233</sup>:

*“Los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino en transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.*

Precisamente, porque llevan acuestas opresiones acumuladas, las nuestras han de ser las mejores propuestas educativas. Para quienes hacemos educación entre ellos y con ellos nos educamos, las adversas condiciones de vida en las que crecen no son la frontera donde se terminan las posibilidades (siendo presas de la desesperanza), sino más bien, constituyen el margen real donde empiezan todas las posibilidades, fruto de un trabajo educativo, creativo y esperanzado.

La plena participación de los adolescentes estudiantes en la escuela secundaria, puede constituirse en el primer ejercicio en la recuperación de una dignidad negada. En nuestro estudio quedó de manifiesto que aún cuando muchas de sus opiniones, posturas, reacciones, pueden y deben ser objeto de crítica, en todas ellas se manifiesta algo de las complejas relaciones que se establecen en el espacio escolar. Un educador democrático, no descalifica a priori, sino que reflexiona siempre a partir del decir de los estudiantes.

Una escuela que se concibe como espacio intencionado, sistemático, planificado y coherente de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación se entiende como ejercicio de liberación, está abierta a la transformación y al cambio de sus propias estructuras. Para que los estudiantes a quienes educa, y la comunidad en la que se inserta puedan dar pasos en la

---

<sup>233</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, p.82

transformación de su realidad más amplia, se precisa que la escuela ayude a comprometerse en la transformación de la realidad más inmediata. La democracia sólo se aprende haciendo democracia y el cambio es una nota constitutiva de ella.

En este sentido, el disenso, la rebeldía estudiantil en el contexto escolar, puede ser, en algunos casos, un “síntoma de ascensión”<sup>234</sup>, porque así como el hombre que se rebela gana injerencia en los destinos de su vida, de la misma manera, los estudiantes pueden adquirir mayor responsabilidad en su propio proceso de formación, siempre que su capacidad de disentir esté orientada a reivindicar el derecho propio y a buscar en todo el bien común.

Nuestra preocupación por la educación de los adolescentes que sufren la pobreza, es en el fondo una preocupación por la humanidad, que sólo podrá seguir siendo tal, cuando sea capaz de resarcir el daño causado a todo hombre a quien son negados derechos. Desde ahí entablamos un diálogo con los sufrimientos y las esperanzas más profundas del ser humano, porque como afirmó Friere<sup>235</sup>: “Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico”.

#### **k) El aporte de la escuela católica progresista.**

La escuela católica progresista que se inspira en la reflexión teológica de la liberación y en los postulados de la educación popular, se empeña en hacer de la educación un ejercicio de liberación del pensamiento en la comprensión del mundo y de transformación de toda condición que genera el sufrimiento y niega la dignidad del ser humano. En nuestro estudio encontramos las posibles dificultades que pueden compartir otras instituciones escolares que en un esfuerzo de coherencia con la reflexión teológica y pedagógica que les inspira, buscan hacer del diálogo un elemento central en la instauración de una normatividad escolar que haga posible el encuentro entre docentes y alumnos, que en sí misma atestigüe que es posible educarnos juntos de una manera más fraternal, porque como lo afirma Heller<sup>236</sup> “cuanto más numerosas son las relaciones interpersonales que surgen sobre una base de libre igualdad, tanto más humanizada está la sociedad”.

---

<sup>234</sup> Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, p.87

<sup>235</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, p.108

<sup>236</sup> *Opus cit.* p.600

Tal vez, una de las tareas pendientes de la escuela que se inspira en el pensamiento crítico y liberador, sea el concretizar proyectos pedagógicos que entre otras cosas diseñen sistemas didácticos que concilien los principios y valores que defienden y la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ayudará que los docentes encaren con mayor seguridad su labor docente y alcancen con mayor facilidad los propósitos del proceso educativo y el desarrollo de los contenidos de aprendizaje.

### **l) La renovación de la escuela secundaria en México.**

La breve revisión histórica de la escuela secundaria en nuestro país, dio cuenta de la importancia del sistema educativo nacional en la consecución de los proyectos de ser humano y de sociedad que guiaron el desarrollo nacional en el último siglo. Desde hace cuatro décadas, tales proyectos parecen haberse desdibujado y hoy se torna urgente el pensamiento lúcido en todos los campos de la vida nacional, entre ellos el educativo.

Los caminos que se emprenden para alcanzar la transformación del sistema educativo han ido desde la apuesta por las tecnologías de la información y la comunicación educativas<sup>237</sup> (televisión, computadores, aulas virtuales, etc.) hasta la obsesión por la evaluación (hoy todo se evalúa, ahí tenemos las olimpiadas del conocimiento, la prueba “Enlace”, el examen único para el ingreso a la educación media superior, más la avalancha de ejercicios evaluativos que se avecinan). Nosotros apelamos a una renovación de la escuela secundaria por un camino más modesto, menos costoso y mucho más eficaz: la formación e investigación docente, que nos ayude a desarrollar nuestra capacidad de escucha, que nos lance en un movimiento de proximidad al adolescente que acude a nuestras aulas, que nos convierta en competentes hermeneutas de la realidad que ahí se nos muestra, que nos ayude a situar nuestra acción educativa más allá de las cuatro bardas del plantel, y que nos urja a actuar en consecuencia.

En relación con la educación de los jóvenes y el sistema político nacional Barros Sierra<sup>238</sup> afirmó que “era más fácil corromper a los jóvenes – la habitual forma de asimilar al sistema a las nuevas generaciones – que educarlos. La educación o transforma un sistema o desaparece como proceso formativo de los hombres para volverse un régimen de repeticiones escolares...”

---

<sup>237</sup> El problema no radica en su uso, sino en que hace falta una incorporación racional de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación.

<sup>238</sup> Citado en: ROBLES, *Educación y sociedad en la historia de México*, p. 211

si la función primordial de la educación es la transformación de un estado de ignorancia a otro que contribuya a mejorar las condiciones de la vida y a distribuir voluntariamente las capacidades analíticas, creadoras y sociales del ser educado, esto significa cambio”. La tarea de educarnos junto a los alumnos que acuden a nuestras aulas está inevitablemente asociada a la transformación de la escuela secundaria, porque en la medida en que las generaciones cambian la escuela no puede permanecer fosilizada, de lo contrario, envileceremos nuestras prácticas educativas, al reducirlas al “régimen de repeticiones escolares” que denunció Barros Sierra y a final de cuentas, estaremos privando a nuestra sociedad del máspreciado recurso en la consecución de sus afanes de desarrollo y prosperidad: hombres formados en la autenticidad y en la libertad de conciencia, con un firme sentido de la virtud y la justicia.

#### **m) Entre la proximidad y la lejanía respecto de los adolescentes estudiantes de secundaria.**

Los frutos de nuestra investigación nos llevan a preguntarnos si en verdad es auténtica la intención de “acercar la escuela secundaria a la cultura adolescente” que tanto se pregona en la última reforma a la educación secundaria en nuestro país. Parte de esa escuela es su normatividad, los comportamientos socialmente valiosos que transmite, ¿Cómo puede acercarse al adolescentes con esa pesada carga del deber-ser? ¿Estamos conscientes de las consecuencias de dicho movimiento de proximidad? ¿Los educadores seremos capaces de reeducarnos para no suprimir el desafío, para soportar la crítica, para responder a las legítimas demandas de los alumnos? ¿Estaremos dispuestos los docentes a ponernos en camino de crecimiento junto a unos alumnos que critican nuestro actuar? ¿Estamos dispuestos a no claudicar en el intento de la construcción de una normatividad democrática alejada tanto del autoritarismo que silencia como de la anarquía que destruye? Los tiempos actuales lo reclaman, nuestra decisión está por verse.

### **7.2 Perspectivas de desarrollo.**

Mientras realicé el trabajo de campo, algunos de los estudiantes me preguntaban con curiosidad: *¿Ya nos vienes a estudiar?*, como si fuesen una cosa que se pudiera fijar,

diseccionar y analizar; lejos de nosotros esa pretensión. En realidad, estoy convencido de que la presente investigación, no hace sino continuar el diálogo con los estudiantes, iniciado por muchos pedagogos e investigadores de la escuela que nos han precedido.

El nuestro, es un diálogo intencionado: busca conocer mejor el proceso educativo (desde la perspectiva de los estudiantes), para que comprendiéndolo a mayor profundidad, estemos en mejores posibilidades de transformarlo. Porque como afirma Paulo Freire<sup>239</sup>:

*“El hombre radical... no teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos en la liberación de ambos”.*

Reiteramos nuestra visión esperanzada de la adolescencia, no como un mal que se cura con el tiempo, sino como una edad plena, con la hermosa capacidad de indignarse y rebelarse ante toda situación de injusticia, con la valiente desvergüenza que nombra la verdad, con la insaciable curiosidad que puede desencadenar el deseo de conocer, con el connatural deseo de crecer (física, intelectual, afectiva y moralmente). Todo ello puede alcanzar su plenitud si hay adultos dispuestos a acompañarlos, escucharlos, abrirles otras perspectivas de vida, al establecer un diálogo educativo con ellos.

Ahora bien, estamos conscientes de las muchas limitaciones de nuestro estudio y hacemos votos porque otros investigadores más avezados se dejen inquietar por las líneas de indagación aquí expuestas. A continuación, explicitamos algunos de los temas que nos fue imposible abarcar pero que alcanzamos a vislumbrar en nuestro proceso de investigación.

El conflicto escolar, analizado desde la perspectiva de los docentes, porque sus reacciones y las estrategias que utilizan para hacerle frente no son gratuitas: a ellas subyacen su propia formación, las concepciones que enmarcan su acción educativa, la historia que han ido tejiendo con los estudiantes y la institución en la que laboran, las condiciones favorables o adversas en las que tienen que desarrollar su labor docente, la manera de relacionarse con los jóvenes, etc. Tal vez en esta perspectiva tendrían que desarrollarse a mayor profundidad temas como la adultez, el rol social de los docentes, el marco legal que rige su actuación, el mayor o

---

<sup>239</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, p.34

menor grado de satisfacción en su desempeño profesional, las condiciones salariales. Intuímos que tales temáticas influyen de alguna manera en los conflictos que se manifiestan.

En nuestra indagación, se evidenció que al fondo de muchos conflictos en el espacio escolar, se encuentra una errónea interpretación y aplicación de las normas de convivencia que regulan las interacciones en el espacio escolar, pero que también es causa de conflicto, la falta de disciplina en la enseñanza de los contenidos de aprendizaje, es decir, el insuficiente trabajo didáctico en nuestra labor docente: cuando dificultamos y retardamos la apropiación de los contenidos de aprendizaje. Aquí podría abrirse otra línea de investigación, las estrategias didácticas que utilizan los docentes y sus implicaciones en la generación o en la disminución de los conflictos en el espacio escolar.

El breve tiempo que ha transcurrido desde la aplicación de la última reforma a los planes y programas de la escuela secundaria en nuestro país, no tendría que ser un obstáculo para verificar si en los hechos encontramos algún indicio de un movimiento de aproximación de la institución escolar a la cultura adolescente que en ella se propone. La investigación educativa tiene que dar cuenta de las repercusiones efectivas en la aplicación de dicha reforma en la vida cotidiana escolar.

Al poner de manifiesto el carácter plural y diverso de la adolescencia y las culturas de las cuales participan, sería de mucha utilidad saber cómo entran en juego con la cultura escolar, en lo que nosotros sospechamos que se establece una relación de mutua implicación: una institución que ayuda a resignificar sus experiencias de vida, y unos adolescentes que en su actuar y en su decir pueden ayudar a replantear los fundamentos que justifican y estructuran a la institución escolar.

Aún cuando la participación de los padres de familia en la construcción del saber moral de los adolescentes quedó de manifiesto sólo en una de las situaciones analizadas, resultó reveladora la diversa y hasta contradictoria lectura que hacen los paterfamilias de un conflicto escolar. En consecuencia podríamos interrogarnos sobre las consecuencias que tiene para los adolescentes las interpretaciones diferenciadas que su padres o tutores hacen de los conflictos escolares, la manera como son éstos son entendidos y las consecuencias que tienen en el entorno familiar.

La mayoría de las situaciones analizadas denotan en mayor o menor medida, la violencia como un elemento presente en las interacciones entre los actores que confluyen en el espacio escolar. Sin embargo, la violencia sólo fue abordada de manera tangencial en nuestro proceso de investigación. Sería de mucha utilidad realizar un comparativo con otros estudios recientes sobre la violencia en la escuela, en los que se busca dilucidar la manera como se manifiesta e impacta en el proceso de enseñanza – aprendizaje<sup>240</sup>.

Finalmente, reconocemos que nuestra investigación se desarrolló en un contexto urbano marginal, talvez, indagaciones que se realicen en otros contextos pudieran ayudar a confirmar las características comunes y diversas de los adolescentes según el contexto sociohistórico en que crecen y las estrategias igualmente diferenciadas que les permiten interactuar en el espacio escolar.

La perspectiva de desarrollo más importante, a nuestro parecer, radica en que junto a otros educadores impulsemos la transformación de nuestras prácticas educativas, de manera que se conviertan en procesos eficaces que alienten a los jóvenes en el verdadero ejercicio de su imaginación e inteligencia, donde los saberes y prácticas escolares posibiliten la resignificación de sus circunstancias de vida, desarrollen en ellos el sentido de solidaridad social y responsabilidad para con su medio *la casa común*.

Esto implica que los educadores nos asumamos como aprendices permanentes de la ciencia que nos permite trazar el horizonte de una nueva humanidad y encontrar los medios más pertinentes para hacerla posible: la Pedagogía. A manera de colofón, unas palabras de mi hermano y poeta Jorge Carbajal sobre aquéllos que nos consideramos aprendices de pedagogo.

*AL ETERNO APRENDIZ DE PEDAGOGO.*

*A ti, que el nombre maestro te incomoda y prefieres  
esconderte bajo el velo del anonimato.*

*A ti, que el latir del joven resuena en tus oídos  
cuestionando día a día a tu espíritu.*

*A ti, que eres capaz de convertir una simple idea en  
propuesta transformadora.*

*A ti, que eres inconforme con el día a día*

---

<sup>240</sup> Véase la tesis doctoral de Raquel Celia Chagas Dorrey, en la cual, da cuenta de la violencia entre niños en el nivel básico. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela de Pedagogía.

*y buscas entre los escombros de la nada, la razón última de tu cansancio.  
A ti, que te abres a la novedad de la aventura de los adolescentes,  
y miras en el cielo de sus pupilas el horizonte utópico de la realidad escondida.*

*A ti, que escuchas expectante el relato entrecortado de un niño  
y abres tu entendimiento a un mundo diferente y lastimado.  
A ti, que el tiempo lo resumes entre el juego, la charla y el diálogo  
y tomas del silencio nocturno la pausa necesaria para aprender, para meditar, para orar.  
A ti, que el grito mudo de los niños, ensordece tus verdades y  
eclipsa eternamente tus proyectos.  
A ti, que caminas enlodando tus pies con la arcilla suelta de la  
cotidianidad y bebes esperanza en el pozo inagotable de lo impensable.  
A ti, que dibujas horizontes y enseñas a buscar veredas inhóspitas de vida  
y vislumbras en la simplicidad de un comentario la esencia humana de la trascendencia.*

*A ti hermano (a) aprendiz de pedagogo(a)...*

*Si por tu mente y tu corazón se trasluce la búsqueda de la verdad y la justicia.  
Si es tu mano amable y fuerte, soporte en el momento del desconcierto y la noche oscura.  
Si al hablar dialogas y escuchas con los oídos del alma el lenguaje escondido de tus alumnos.  
Si te niegas a aprender solo y luchas incesantemente por generar conocimientos colectivos.  
Si al corregir amas, y conociendo la verdad humana superas el riesgo de la opresión.*

*Si por tu corazón laten incesantes los reclamos justos del renegado, del drogadicto, de la  
prostituta, del homosexual, del indígena, del pequeño, del oprimido.  
Si es tu cátedra, romería cálida de intercambio, reflexión y diálogo.  
Si por tu mente emergen verdades despreciadas, razones no valoradas, ideas revolucionarias.  
Si eres capaz de ver más allá de lo visible y entiendes el compromiso perpetuo de la educación en  
un mundo globalizado y frío que adopta la mercadotecnia como método y el lucro como fin.  
Si tu reflexión te lleva de la mano a la acción; y tu acción te arriconca de inmediato a la reflexión.*

*A ti hermano (a) aprendiz de pedagogo(a)...*

*Cuando te levantes agradecido por la vida y emprendas una jornada nueva con la esperanza de la  
utopía de la comunidad.  
Cuando seas capaz de discernir lo esencial de la vida y renuncies a la banalidad de la  
posmodernidad.  
Cuando sepas que tu conocimiento no es nada sin la sabiduría de la comunidad.  
Cuando te niegues a corromper tu ser ante las promesas falsas y mediocres del poder que mata y  
hiere.  
Cuando te abras a la eterna sabiduría de la vida comunitaria y te fundas completo entre el fuego  
de su espíritu.*

*Cuando el grito profético del "nosotros" te dañe el tímpano del individualismo y sea tu sordera  
potente signo de protesta y dignificación.  
Cuando camines por la vereda de la renovación y te llenes del aire fresco de la búsqueda.*

*Cuando seas tan sabio para escuchar al más pequeño, y en tu pequeñez te engrandezcas con la verdad de los ancestros.*

*Cuando tu espíritu incontenible explote y te lleve a lugares nunca antes pensados.*

*Cuando veas a los otros como tuyos y tu familia tome desde entonces distintos apellidos.*

*A ti hermano (a) aprendiz de pedagogo(a)...*

*Aprende a construir caminos para otros; veredas invisibles para el cojo.*

*Aprende a redactar mensajes revolucionarios; poemas volando al viento para sordos.*

*Aprende a vivir perplejo entre las calles; hoteles de mil colores para los renegados.*

*Aprende a hablar palabras de Vida; vulgo inaudible para los insensatos.*

*Aprende a soñar entre la "sensatez y civilidad"; abre entonces horizontes de inconformidad.*

*Aprende de cada otro un "yo diferente" y exige del "nosotros" una ley inquebrantable.*

*Aprende del "todos juntos" la fuerza indestructible de la humanidad*

*y exige de los otros, renunciar a la lucha fratricida de la individualidad.*

*Aprende a dejar atrás tu pensamiento y ábrete al conocimiento ancestro del horizonte.*

*Aprende a dar tu espíritu más que tu mano y a poner tu espalda llagada para el desesperado.*

*Aprende a sonreír feliz ante la vida y a llorar emocionado ante la muerte.*

*Si hermano (a), aprendiz de pedagogo (a); eterno discípulo de la verdad escondida sencillo caminante entre el pueblo revolucionario.*

*Si hermano (a), aprendiz de pedagogo (a); creyente fiel de la humanidad y su trascendencia.*

*Siervo activo del Reino de Dios.*

*Si hermano (a) aprendiz de pedagogo(a); mensajero de buenas noticias y promotor de la lucha contra la injusticia y opresión.*

*Si hermano (a) aprendiz de pedagogo (a); obrero, campesino, indígena, urbano, extranjero, blanco o negro, africano o europeo; eres hijo de la madre tierra. Eres semilla gestada por la divinidad.*

*Si hermano (a) aprendiz de pedagogo (a); misionero del surco y la parcela. Constructor de diques contra la manipulación y la inconciencia. Caudillo de la nada y promotor de la organización comunitaria.*

*Si hermano(a) aprendiz de pedagogo (a); discípulo eterno de la renovación y de la transformación.*

*Estudiante asiduo de la doctrina libertad. Amante apasionado de la sabiduría. Pasante permanente de la educación liberadora.*

*A ti hermano (a) aprendiz de pedagogo (a)...*

*Te digo: la verdad se hace surco y la justicia y libertad se hacen semilla. Y es el Sol de la colectividad el que las hace fructificar. Y tu vida, no es ya tu vida, sino fertilizante nuevo, dispuesto siempre a abonar.*

*Jorge Arturo Carbajal García*

*Enero 2005*

# ANEXO 1. FORMATO PARA REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Investigador:

Sujeto Observado:

Grado Educativo:

Escuela:

Fecha:

Lugar de la observación:

Claves de observación y entrevista:

Croquis de ubicación de los alumnos.

T	INSCRIPCIÓN ( lo dicho y lo hecho )		Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas, categorías empíricas, etc.)		

CONCLUSIÓN

Patrones de interacción	Patrones de representación	Categorías empíricas	Problemas en construcción

## ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTAS

*Cabe señalar que realicé seis entrevistas repartidas entre cuatro grupos de alumnos de los tres grados de secundaria. El criterio básico de elección consistió en que fueran grupos de amigos en los que pudiera fluir con facilidad el diálogo. Fueron dos grupos de tercero de secundaria (uno de hombres y uno de mujeres), uno de segundo grado (varones) y uno de primer grado (varones). La intención de las entrevistas fue obtener percepciones generales de los alumnos acerca de su experiencia escolar, con la idea de triangular la información generada por las observaciones (mismas que se llevaron a cabo después de las entrevistas).*

*A partir de las siguientes preguntas inicié el diálogo en las entrevistas, sin embargo, en todas ellas el guión se enriqueció desde los datos vertidos por los alumnos. En el transcurso de los diálogos iban surgiendo conceptos, percepciones, opiniones y puntos de vista que solicité a los alumnos los explicitaran lo más detalladamente posible por medio de preguntas tales como ¿Qué entienden por...? ¿Qué significa para ustedes...? ¿Qué implica tal situación?*

### PREGUNTAS PARA ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA

*(Entrevista realizada a quince días de que concluyera el curso escolar 2005 – 2006).*

1. ¿Cuántos años llevan en la escuela y cómo fue su proceso de ingreso?
2. ¿Qué cosas van a extrañar de la escuela ahora que termine el curso?
3. ¿Qué cosas sienten que no van a extrañar y les gustaría que ya terminaran?
4. ¿Qué cosas les gustan de la escuela?
5. ¿Qué situaciones les desagradan y les gustaría que fueran diferentes?

### PREGUNTAS PARA ALUMNOS DE TERCERO Y SEGUNDO DE SECUNDARIA

*(Entrevista realizada a un mes de iniciado el curso escolar 2006 – 2007).*

1. ¿Consideran que algo ha cambiado en la escuela con respecto al año anterior? ¿Cómo sienten el inicio de este curso escolar?
2. ¿Qué cosas han cambiado en el trato entre alumnos y maestros?

3. ¿Cómo van las relaciones al interior de su grupo?
4. ¿Qué cosas encuentran de diferentes en esta escuela? (Pregunta dirigida a unas alumnas de nuevo ingreso?)
5. ¿Cuáles son sus expectativas respecto a este curso escolar?
6. ¿Qué están haciendo para conseguir lo que esperan de este curso escolar?
7. ¿Cuáles son sus temores de cara a este curso escolar?
8. ¿Qué se dice de esta escuela en la colonia?
9. ¿Qué saben de la historia de esta escuela?

#### PREGUNTAS PARA ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA.

*(Entrevistas realizadas a un mes de iniciado el curso escolar 2006 – 2007. Todos los alumnos entrevistados eran de nuevo ingreso, venían de otras primarias. A partir de estas cuatro preguntas surgió todo un diálogo muy interesante de las percepciones sobre su experiencia escolar)*

1. ¿Nos pueden platicar de qué escuela vienen y por qué decidieron entrar en esta secundaria?
2. ¿Qué diferencias hay entre esta escuela y las secundarias a donde entraron sus amigos de sexto de primaria?
3. ¿Cómo se han sentido en este primer mes de trabajo en la escuela?
4. ¿Qué cosas les gustan de esta escuela y qué cosas les desagradan?

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, MARIFLOR. *Confrontación, crítica y hermenéutica*. México, Fontamara-UNAM, 1998. 214 pp.
- ARDOINO. *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México, Mimeo, 1988.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA Y GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL. *La situación de los jóvenes en la ciudad de México*. México, 2002. 79 pp.
- BERNFELD, SIEGFRIED. *Sísifo o los límites de la educación*. tr. por Conrado Ceretti. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975. 220 pp.
- BERTELY, BUSQUETS. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós, 2000. 131 pp.
- BEUCHOT, MAURICIO. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, UNAM, 2002. 109 pp.
- BOURDIEU, PERRE y JEAN – CLAUDE PASSERON. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. tr. por J. Melendres y M. Subirats. Fontamara, México, 1995. 285 pp.
- BOURDIEU, PIERRE et all. *El oficio de sociólogo*. 22ª ed., México, Siglo XXI, 2000. 349 pp.
- BUGANZA, JACOB. *En torno a Bartolomé de las Casas*. México, Torres y Asociados, 2006. 124 pp.
- BUNGE, MARIO. *Epistemología*. 4ª ed., México, Siglo XXI, 2004. 252 pp.
- CHABY, LUCIEN. *La adolescente y su cuerpo*. México, Siglo XXI, 2001. 113 pp.
- CONFERENCIA DEL EPISCOPADO MEXICANO. *Presencia de la Iglesia en el mundo de la educación en México*, México, 1988. 72 pp.
- CRUZ SANTACRUZ, REBECA. *La significación sociocultural del concepto de adolescencia. Aproximaciones para su estudio*. Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México, 2004. 193 pp.
- CUSSIÁNOVICH, ALEJANRO. *Aprender condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima, IFEJANT (Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe), 2007. 167 pp.
- DOLTO, FRANÇOISE. *La causa de los adolescentes*. tr. por R. M. Bassols. México, Seix Barral, 1990. 285 pp.
- DUBET, FRANÇOIS Y DANILO MARTUCCELLI. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. tr. por Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires, Losada, 1998. 500 pp.
- DUCOING WATTY, PATRICIA (coord.) *La Investigación Educativa en México 1992 - 2002. Sujetos, actores y procesos de formación en México*. México, IPN – COMIE, 2005. 832 pp.
- DUSCHATZKY, SILVIA. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina, Paidós, 1999. 135 pp.
- DUSSEL, INÉS. “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Oct-Dic 2005, Vol.10, Núm.27, pp.1109 – 1121.

- ERIKSON, ERIK H. *Sociedad y adolescencia*. tr. por Andrés Martínez Corzos. 19ª ed. México, Siglo XXI, 2004. 179 pp.
- FIZE, MICHEL. *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. tr. por Aurelia Álvarez Urbajtel. 2ª ed. México, Siglo XXI, 2001. 157 pp.
- FREIRE, PAULO. *¿Extensión o comunicación?* tr. por Lilian Ronzoni. 23ª ed. México, Siglo XXI, 2004. 109 pp.
- FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*. tr. por Lilién Ronzoni. 50ª ed. México, Siglo XXI, 2002. 151 pp.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*. tr. por Jorge Mellado. 55ª ed. México, Siglo XXI, 2005. 246 pp.
- FOUCAULT, MICHEL. *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. tr. por Mercedes Allendesalazar. Barcelona /Paidós ICE – UAB, 1990. 150 pp. (Pensamiento contemporáneo, 7)
- FOUCAULT, MICHEL. *Historia de la Sexualidad.2 el uso de los placeres*. tr. por Martí Soler. 16ª ed. México, Siglo XXI, 2005. 238 pp.
- FUENTES, CARLOS. *La muerte de Artemio Cruz*. 4ª reimpresión. México, Punto de Lectura, 2007. 444 pp.
- GARCÍA MÉNDEZ, JULIETA VALENTINA. *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*. Tesis doctoral. México, Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado de Pedagogía, UNAM, 2008. 302 pp.
- GEERTZ, CLIFFORD. *La interpretación de la cultura*. tr. por Alberto L. Bixio. 13ª reimpresión. Barcelona, Gedisa, 2005. 387 pp.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya, 1985. 238 pp.
- GIROUX, HENRY. *Teoría y resistencia en educación*. tr. por Ada Teresita Méndez. 3ª ed. México, Siglo XXI-UNAM, 1997. 329 pp.
- GLAZMAN NOWALSKI, RAQUEL. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México, Paidós, 2001. 191 pp.
- GONZÁLEZ TORRES, ENRIQUE Y JOSÉ T. GUZMÁN. *Educación católica. Reflexiones para el cambio. Un tema importante en la CELAM 1979*. México, Centro de Estudios Educativos, 1979.
- GUERRA RAMÍREZ, MARÍA IRENE Y MARIA ELSA GUERRERO SALINAS. *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México, UPN, 2003. 433 pp.
- HARGREAVES, ANDY. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. tr. por José M. Pomares. 2ª ed. Barcelona, Octaedro, 1999. 315 pp.
- HELLER, ÁGNES. *Sociología de la vida cotidiana*. tr. por José Francisco Ivars. Península, Barcelona, 2002 (1ª traducción al castellano en la colección “Historia, Ciencia, Sociedad”, 1977). 687 pp.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. *La Calidad de la Educación Básica en México*. México, 2005. 31 pp.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Reformar la Secundaria*. En Revista: *Desafíos educativos*, No.3, Octubre de 2005, México.
- JUAN AMÓS COMENIO. *Didáctica Magna*. 16ª ed. México, Porrúa, 2006. (Sepan cuántos...,167) 198 pp.
- MARTÍNEZ DE LA ROSA, ALEJANDRO. *La hermenéutica analógica y la emancipación de América Latina*. México, Torres y Asociados, México, 2003. 102 pp.

- MENDEL, GÉRARD. *La descolonización del niño*. tr. por Julia Sicart. España, Ariel, 1974. 276 pp.
- MUUS, ROLF E. *Teorías de la adolescencia*. tr. por Juan J. Thomas. Buenos Aires, Paidós, 1982. 225 pp.
- MIER Y TERAÁN, MARTA Y CECILIA RABEL (coord) (2005), *Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*. México, Cámara de Diputados LIX Legislatura - FLACSO MEX. – UNAM – Porrúa, 2005. 373 pp.
- NAVARRO GALLEGOS, CÉSAR (Coord.) *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México, UPN – Porrúa, 2005. 324 pp.
- LEVINSON, BRADLEY. *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México, Santillana, México, 2002. 465 pp.
- ORNELAS, CARLOS. *El sistema educativo mexicano*. CIDE – NAFIN – Fondo de Cultura Económica, México, 1995. 371 pp.
- PAÍN, SARA. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1984. 120 pp.
- PESTALOZZI, JUAN ENRIQUE. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos)*. 7ª ed., México, Porrúa, 2003. 274 pp. (Sepan cuántos... Num.308)
- PERES, ISIDRO. *Teología de la educación. Tesis provisionales*. Bogotá, Indo-American Press Service, 1980.
- PIÑA, JUAN MANUEL Y CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN (2002), *Cultura y Procesos Educativos*. UNAM – Plaza y Valdés, México. 393 pp.
- QUIROZ, RAFAEL (2001), *Los cambios de 1993 en los planes de estudio en la educación secundaria*. México, DIE – CINVESTAV, Documento 40, 2001. 17 pp.
- REINTEGRA A.C. *Diagnóstico sobre el fenómeno delictivo de adolescentes y jóvenes en el Distrito Federal*. México, 2006.
- ROBLES, MARTHA. *Educación y sociedad en la historia de México*. 17ª ed. México, Siglo XXI, 2006. 261 pp.
- ROCKWELL, ELSIE. “*Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*”. En: *Perspectivas*, vol. XXI, n°2, 1991.
- ROCKWELL, ELSIE. *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*. México, CIESAS, 1994.
- ROCKWELL, ELSIE Y RUTH MERCADO. *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, CINVESTAV-DIE-IPN, México, 2003. 155 pp.
- ROCKWELL, ELSI. “*Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*”. En *Cuadernos de Antropología Social*. No 13. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- ROCKWELL, ELSI. *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): Enfoques teóricos y temáticos*. México, CINVESTAV-DIE, 2005. 25 pp.
- SANDOVAL FLORES, ETELVINA. *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México, UPN-Plaza y Valdés, 2000. 386 pp.
- SANTOS DEL REAL, ANNETE IRENE. *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000.
- SEP. *Reforma integral de la educación secundaria. Documento base*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, 2002. 37 pp.
- SLOTEDIJK, PETER. *Crítica de la razón cínica*, tr. por Miguel Ángel Vega. 3ª ed., Madrid, Siruela, 2006. 786 pp.

- SOLUM DONAS BURAK (comp.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cártago, LUR, 2001. 506 pp.
- SÚS, MARÍA CLAUDIA. “Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?”, en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, oct-dic 2005, vol.10, núm.27, pp.983-1004.
- TAYLOR, SAMUEL JAMES Y R. BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. tr. por Jorge Piatigorsky. Buenos Aires, Paidós-Studio, 1990. 343 pp.
- VELAZQUEZ, GUZMAN MA. GUADALUPE. *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*. México, Pomares – UPN, 2006. 184 pp.
- WILLIS, PAUL. *Aprendiendo a trabajar*. tr. por Rafael Feito Alonso. Madrid, Akal, 1988. 230 pp.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<http://www.conapo.gob.mx>

<http://www.jornada.unam.mx>

<http://www.jovenes.df.gob.mx>

<http://www.observatorio.org>