



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

Facultad de Filosofía y Letras  
División de Estudios de Posgrado  
Programa de Posgrado de Pedagogía  
Mestría

**“Ser joven en el bachillerato.  
Una experiencia configurada desde la Escuela  
Preparatoria Oficial del Estado de México No. 115”**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

**MÓNICA CRISTINA RAMÍREZ MONTES DE OCA**

Tutor:

**Dra. Alicia Frances de la Concepción de Alba Ceballos**



Ciudad de México, 2012.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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



**Comité Tutorial**

Dra. Alicia Frances de la Concepción de Alba Ceballos

Mtra. Marcela Gómez Sollano

Mtra. Bertha Orozco Fuentes

Mtra. María de los Ángeles de la Rosa Reyes

Mtra. Rocío López González



## Dedicatorias

Agradezco sobre todo a mi familia  
por el apoyo brindado

A mis incondicionales amig@s

A los jóvenes, quienes con generosidad, curiosidad e  
interés compartieron su experiencia

A la Universidad Nacional Autónoma de México  
que me brindó esta oportunidad

A aquellos formadores generosos e interesados en  
acompañar nuestros procesos de aprendizaje

A todos aquellos que por una u otra razón  
hicieron que este trabajo fuera posible



ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. LA CONDICIÓN JUVENIL, EL BACHILLERATO Y LA EXPERIENCIA DE SÍ	15
1.1 La condición juvenil	16
1.2 El Bachillerato y los jóvenes, entre el conflicto la ambigüedad y el olvido. Breve historia del bachillerato en México	36
1.3 Escuela, subjetivación y experiencia de sí	63
1.4 La oralidad y otras precisiones metodológicas	80
CAPÍTULO 2. EN LA PREPA, UN ENCUENTRO DE EXPECTATIVAS	89
2.1 Bajo la lógica de un malestar	92
2.2 “Como en la secundaria, pero para grandes”	109
2.3 Y después...la adaptación o cómo se llega a ser estudiante	120
CAPÍTULO 3. RASGOS Y HUELLAS DE SU(S) MUNDO(S) JUVENIL(ES)	135
3.1 “No solo estudiantes, va más allá”	137
3.2 Oscilaciones identitarias: Desde “Fresas” y “Flojos” hasta “Tenaces” y “Unidos”	151
3.3 Vida extraescolar. De la búsqueda de sí y otras responsabilidades	173
CAPÍTULO 4. TRES AÑOS DESPUÉS, VALORANDO A LA EPOEM 115	195
4.1 Definiendo rutas y transformaciones personales	196
4.2 Los maestros, una mediación para crecer	211
4.3 Imaginando-se otra escuela	228
CONCLUSIONES	249
BIBLIOGRAFÍA	259
ANEXOS	267
ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTAS	268
ANEXO 2. CUESTIONARIO	272
ANEXO 3. CUADROS Y GRÁFICOS	275
❖ Cuadro 1. Con quiénes viven	275
❖ Cuadro 2. Ubicación y tipo de vivienda	276
❖ Cuadro 3. Horas dedicadas a trabajar por semana y becas recibidas	277
❖ Cuadro 4. Escolaridad y ocupación de los padres	278
❖ Cuadro 5. Recursos materiales para el estudio	279
❖ Cuadro 6. Algunas actividades escolares	280
❖ Cuadro 7A. Actividades de estudio	281
❖ Cuadro 7B. Actividades de estudio	282
❖ Cuadro 8A. Consumos culturales	283
❖ Cuadro 8B. Consumos culturales	284
❖ Cuadro 8C. Consumos culturales Actividades extraescolares en un semestre	285



## INTRODUCCIÓN.

Es en la labor cotidiana que realizamos como orientadores educativos a nivel bachillerato que nos percatamos de la necesidad de detenernos a reflexionar acerca de nuestra práctica, la cual, constituida por diversos ámbitos y relaciones tiene como principal motor de su acción a los jóvenes. Sin embargo cuando en la convivencia diaria nos percatamos que en muchos de ellos se manifiesta una oposición hacia ciertas actividades propuestas por los maestros, cuando llegan a nosotros quejas y reportes de parte de los maestros por su falta de compromiso académico, cuando se nos convoca continuamente a ser sus vigilantes para que guarden silencio, permanezcan en sus salones o hagan entrega de sus tareas, recibiendo a cambio gestos, palabras o actitudes que pasan por la obediencia, el sarcasmo, la indiferencia o lo grosero; cuando pareciera que no atienden lo que se les propone por estar más interesados en platicar, jugar, escuchar música o preparar la próxima fiesta, cuando llegan tarde, se ausentan y si están, pareciera que lo único que quieren es irse lo más pronto de la escuela, cuando se les proponen herramientas para el estudio y sus calificaciones dejan mucho que desear. Éstas y más situaciones, son las que en lo particular nos llevaron a preguntar ¿Por qué sucede todo esto? ¿Por qué los jóvenes responden de esta manera? ¿Será que como educadores no estamos considerando lo que a ellos les interesa? ¿Será acaso que para ellos la escuela está en un plano muy bajo de su interés? ¿Realmente los estamos comprendiendo? ¿Quiénes son estos jóvenes con los que nos ha tocado trabajar dentro de la escuela?<sup>1</sup>

Éstas y otras preguntas fueron formuladas, pensando en que las respuestas tenían que proceder de los propios educadores para establecer otras formas de relación con los jóvenes, y sí, en gran medida no lo descartamos, sin embargo comúnmente las propuestas educativas provienen de los adultos, de diversas instancias institucionales que buscan resolver los mandatos oficiales acerca de la cobertura, la eficiencia terminal y la calidad de la educación, en este caso de la educación media superior, no obstante en esas propuestas o políticas no hay

---

<sup>1</sup> Ya Foucault retomando a Kant realiza una ontología histórica de nosotros mismos o del presente y pregunta ¿qué somos hoy en la contingencia histórica qué nos hace ser lo que somos? ¿qué nos pasa?, interrogantes que enmarcan su trabajo y que pretenden hacer un análisis crítico del mundo en que vivimos cuyo objetivo principal no es descubrir, sino rechazar lo que somos y promover nuevas formas de subjetividad, ubicando un pensamiento que incida en lo que somos-devenimos(Foucault, 1990). En este sentido nuestras preguntas por los jóvenes abrevan a su vez de estas interrogantes.

registro sobre el sentir y el pensar de los jóvenes en su relación con la escuela de este nivel y mucho menos en el Estado de México. Por ello en la presente investigación decidimos que fueran los jóvenes quienes hablaran, quienes expresaran, quiénes son, y en qué medida una escuela del nivel medio superior, en este caso la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México No. 115, ha contribuido a lo largo de tres años, a configurar una experiencia sobre sí mismos. Experiencia que consideramos importante rescatar y analizar, dado que en la misma se ponen en juego diversas tramas de relación desde donde se construyen los sentidos dados a las mismas y a los actores que en ellas participan, permitiendo con ello además, dar cuenta de un sentir, un pensar y un actuar que las más de las veces no es considerado tanto para reflexionar, como para tomar decisiones que impacten a nivel de las prácticas pedagógicas dentro de la escuela y el de las relaciones institucionales.

Responder quiénes son los jóvenes que estudian en el bachillerato, implica problematizar y articular dos campos sociales y educativos que en la actualidad mexicana presentan múltiples tensiones y emergencias en su configuración. Por un lado están los jóvenes a quienes no podemos conocer haciendo drásticas generalizaciones, pues si bien su condición etaria es importante, ella no define lo que son, sino más bien todos aquellos elementos de la trama social, cultural, política, económica que articulados en contextos específicos, definen tanto sus experiencias, apropiaciones, construcciones y diferencias, como aquellas cosas que los identifican y los hacen expresarse como grupo social; se define así tanto su condición juvenil como él o sus mundos, en donde crean interacciones, muestran aprendizajes, construyen saberes, se posicionan frente a la vida, frente a las relaciones que establecen y los sentidos que dan a las mismas. De ahí que hablar de los jóvenes implique ubicar sus contextos, referentes sociales, culturales e históricos que los definen, sobre todo hoy cuando lo que permea en la sociedad son constantes crisis económicas, recomposiciones culturales y simbólicas que dificultan las formas como nombramos y constituimos lo social. En este marco es importante reconocer que en México las cifras oficiales señalan que los jóvenes han alcanzado el mayor nivel numérico en la historia del país, a modo de bono demográfico, el cual podría traducirse en un beneficio económico para el mismo siempre y cuando las estructuras institucionales, sociales, políticas, económicas les brinden espacios educativos, recreativos, laborales, culturales donde pudiesen desarrollar su potencial y capacidad productiva. No obstante diariamente también

se dan cifras donde ciertos grupos de jóvenes están siendo excluidos de estos espacios para ser presa del desempleo o de la economía informal, de la pobreza económica y simbólica, de grupos delincuenciales, del consumo cada vez mayor de sustancias lícitas o ilícitas, de lógicas mercantiles que les proponen el consumo de ciertos conceptos de mundo, de procesos de expulsión de sus lugares de origen para buscar en otros lados lo que su región o país no les da. Paralela a esta situación se encuentra la educación media superior a la que se le demandan mayores espacios de admisión para los jóvenes, el aumento de sus rangos de eficiencia terminal pues en este nivel se agudiza la deserción y reprobación, adecuarse a estándares de evaluación que impliquen reducir sus gastos, aplicar una reforma donde la diversidad de sus planes y programas se adecuen a un único modelo que responda a las exigencias del mercado para definir así su financiamiento; en sí, la educación media se ve envuelta en una problemática donde se articulan y condensan intereses y disputas económicas, políticas, ideológicas y sociales, que hacen de este nivel educativo un espacio problemático en donde algunos jóvenes se encuentran y producen sus particulares procesos de subjetivación.

En medio de esta problemática es que preguntamos ¿cómo se aprende a ser joven en la escuela preparatoria? ¿qué prácticas los definen en su condición juvenil dentro de la escuela? ¿qué los diferencia en sus modos de ser, pensar, actuar? ¿qué tipos de experiencias sobre sí mismos les ha permitido producir la escuela? ¿qué lugar ocupa la escuela en sus vidas? Responder a estas interrogantes nos llevó a pasar por distintos momentos:

En un primer momento realizamos una revisión bibliográfica que nos llevó a definir que hablar de los jóvenes pasa necesariamente por definir su condición juvenil. En este caso siendo nuestro objeto un grupo de jóvenes que acuden a una preparatoria oficial del Estado de México, ubicada en una zona del municipio Ecatepec que limita con el Distrito Federal, nos llevó a centrarnos en la condición juvenil urbana, reconociendo que en otros contextos esta condición cambia; al respecto solo brindamos algunos datos muy generales de los jóvenes que viven en el campo o de condición indígena. Posteriormente se ubicó la problemática alrededor del bachillerato y algunos modos de relación con los jóvenes desde que éste fue creado.

En paralelo a la definición de la condición juvenil se pregunta por la construcción de la subjetividad de los jóvenes, por el sentido que sobre sí mismos tienen a partir de su relación con la escuela preparatoria. Para ello nos apoyamos en algunas herramientas teórico-metodológicas que nos brinda Michel Foucault, quien nos lleva a pensar cuáles son las contingencias discursivas, prácticas, históricas que hacen ser a los jóvenes lo que son en el presente, es decir, las preguntas formuladas sobre los jóvenes nos llevan a interrogar por un lado por la relación que guarda la condición juvenil con los postulados de la ilustración y cuáles fueron algunas de las rupturas con dicha visión para que se produjeran otros tipos de subjetividades, asimismo por aquellas prácticas que les llevan a producir formas de experiencia de sí mediante las cuales los jóvenes se convierten en sujetos de una manera particular, en este caso desde las prácticas pedagógicas donde se conjugan distintos dispositivos y relaciones a modo de producir una determinada formación dentro de la escuela. Sus herramientas nos llevan a entender que el análisis de la producción de las subjetividades en la escuela se realiza de manera compleja y relacional donde están presentes las relaciones de poder, de saber y las posicionalidades subjetivas en donde caben las resistencias, el movimiento y la recreación en pro de la libertad y autogobierno de los jóvenes. Bajo esta línea es que se construye el modelo metodológico de la experiencia de sí propuesto por Larrosa (fundado en las tesis de las tecnologías del yo de Foucault) donde se da el entrecruzamiento de formas discursivas narrativas de autoexpresión, tecnologías ópticas de autoreflexión, mecanismos jurídicos de autoevaluación y acciones prácticas de autodominio. Entrecruzamiento que permite interrogar tanto por las prácticas pedagógicas propuestas en la escuela orientadas a la construcción de la subjetividad y a través de las cuales los sujetos regulan y establecen las relaciones consigo mismos, como por la propia experiencia de sí producto de dichas prácticas. Tal modelo se encuentra en el primer capítulo.

Teniendo como base dicho modelo se produce la exigencia de construir un instrumento que nos permita tener un encuentro cara a cara con los jóvenes y recuperar así la oralidad que da forma a sus narrativas. De ahí que se realicen 28 entrevistas abiertas e individuales con jóvenes de 17 a 20 años de edad, 13 mujeres y 15 hombres, próximos a concluir su bachillerato.

Otra exigencia, emanada de la recuperación y ordenamiento de la experiencia de los sujetos, es la interpretación de la misma, por lo que el enfoque que sigue nuestra investigación es hermenéutico cualitativo, con lo que se pretende acceder a las distintas construcciones densas de sentido que en la misma están presentes y que definen formas de ser, de pensar y hacer de los jóvenes. Para dicha interpretación se pasó por distintos niveles de ordenamiento. Un primer nivel fue la lectura general de todas las narrativas para focalizar las reiteraciones y las diferenciaciones de los acontecimientos vividos. Un segundo nivel fue seguir la lógica del proceso formativo vivido en la escuela y a partir de ahí presentar el análisis de la experiencia producida. Articulada a dicha interpretación de las narrativas se hizo referencia a datos de su condición social, cultural, educativa y de relaciones escolares-formativas obtenidas de un cuestionario que complementó a las mismas. Dicho cuestionario fue resuelto de manera individual por cada joven, condensando la información de ahí obtenida en cuadros y gráficos ubicados en el anexo 3, donde se pueden identificar algunas tendencias tanto en el plano individual como el grupal.

Para la realización de la presente investigación hicimos uso de fuentes de distinto orden tales como los textos especializados en la condición juvenil, sobre el bachillerato en México, textos hemerográficos y documentos oficiales, que se pusieron en relación con los propios textos narrativos producidos por los jóvenes realizar así la construcción densa de sentido.

Teniendo presente lo anterior nuestro trabajo de investigación se divide en cuatro capítulos, en el primero de ellos problematizamos acerca de la condición juvenil, que como campo estructurado históricamente, nos permite comprender que aun cuando los jóvenes han existido en todas las sociedades, los mismos conforman su pensar, sentir y actuar desde las múltiples relaciones políticas, económicas, culturales, generadas en tiempos y espacios específicos, por lo que hablar de jóvenes nos lleva a diferenciarlos primeramente dados estos contextos y no meramente por cuestiones etarias. Asimismo se aborda de manera sucinta la forma en que el nivel bachillerato se ha ido conformando y en ella cómo se ha dado la relación con los jóvenes. Es de dicha relación como especificamos la conformación de la experiencia de sí y de las dimensiones que se hacen presentes para configurar ciertos modos de ser de los jóvenes dentro de la

escuela que serán recuperados a través de sus actos de enunciación oral y estructuración de sus narrativas de vida.

En el segundo capítulo nos adentramos al análisis de las narrativas producidas por los jóvenes, de manera específica en esta parte en torno a los primeros momentos vividos dentro de la escuela, abarcando desde sus expectativas previas hasta aquellas que tomaron forma una vez dentro de la institución, expectativas que configuraron un sentir incómodo, que no fue superado más que después de haber transitado por todo un proceso de disciplinamiento y adaptación para alcanzar así su posición de estudiantes.

Yendo más allá de esta posición, en el tercer capítulo se presentan aquellos rasgos y diferenciaciones que los jóvenes hacen con respecto a sí mismos dentro y fuera de la escuela, aludiendo con ello a distintas prácticas, que de uno u otro modo inciden en sus modos de ser y de relacionarse con la institución, con sus pares y consigo mismo. Se otorgan desde ese mirarse a sí mismos una posición que manifiesta o su sujeción a ciertos modelos de verdad que les sirven de pauta al comportamiento, o una sujeción a otros referentes, que les permiten relacionarse consigo mismo con un mayor grado de autodefinición y gobierno. Asimismo a través de dichos rasgos expresan su(s) mundo(s) juvenil(es) a partir de los cuales expresan sus itinerarios de vida, aprendizajes, saberes, formas de interacción con sus pares, visiones de la realidad, que si bien los distinguen también los identifica como grupo.

Por último, en un cuarto capítulo se plasma la valoración que hacen de la relación mantenida durante tres años con la escuela a nivel de los cambios de diversa índole que les permitió realizar, destacando en ellos, los distintos vínculos mantenidos con los principales actores de la misma, pares y maestros, relaciones desde las cuales ubican ciertos cambios a nivel personal y con respecto a su hacer dentro de la escuela. Poniendo énfasis en la relación pedagógica tenida con los maestros, se presentan aquellas valoraciones con respecto a lo que la tarea docente les ha brindado, así como su sentir con respecto a su autoridad. Es en esta última parte donde los jóvenes expresan lo que esperan de la escuela, tomándose a sí mismos como el centro que justifique algún tipo de cambio o transformación que les impacte a ellos como sujetos.

## **CAPÍTULO 1. LA CONDICIÓN JUVENIL, EL BACHILLERATO Y LA EXPERIENCIA DE SÍ**

Indagar acerca de los jóvenes que estudian el bachillerato implica de inicio comprender de manera general dos contextos importantes. Uno que se avoca al campo de lo juvenil, el cual se construye y toma forma según múltiples elementos relacionados en el momento histórico con el que se mantenga un acercamiento, enmarcando así relaciones y prácticas desde las que los sujetos, denominados jóvenes se constituyen de manera diferenciada. El otro contexto, es el bachillerato o nivel de educación media superior en México, el cual desde su creación a la fecha, ha tomado distintos rasgos a partir de las disposiciones del sistema educativo nacional y de los distintos actores y acontecimientos que de manera directa o indirecta se han relacionado con él. Es desde la configuración de ambos contextos como podemos ubicar sus puntos de relación así como los elementos que se ponen en juego para producir en los jóvenes procesos de subjetivación que los definen en un tiempo y espacio específicos, sea para posibilitar acciones y decisiones que contribuyen a la constitución de su vida o para permanecer ajenos de sí mismos.

En este orden de ideas es como el presente capítulo se estructura: Una primera parte donde abordamos la condición juvenil, a partir de la cual pretendemos dar cuenta de aquellos elementos filosóficos, económicos, culturales, políticos que puestos en relación en la trama social, dan cuenta de la presencia de aquellos sujetos considerados jóvenes y cómo éstos, en la medida que estas relaciones se modifican, también lo hace su subjetividad, la que a su vez según esté organizada puede generar transformaciones que difieren del propio ordenamiento social que las produce. Así el estudio de la condición juvenil se presenta en dos bloques, uno que se produce y problematiza desde el ideario burgués y otro que reconociendo las rupturas y huellas de ese ideario, se ubica en la comprensión del contexto presente, aclarando de antemano que este trabajo se enfoca en la condición juvenil que se produce en el contexto urbano, dada la ubicación de nuestro objeto en el mismo.

En el segundo apartado presentamos a grandes rasgos, la relación histórica que se ha dado entre la creación y conformación de la educación media superior en México y la presencia de los jóvenes para quienes este nivel educativo está

dirigido. Asimismo se caracteriza a este subsistema en el contexto particular del Estado de México, ya que los jóvenes, objeto de nuestro estudio han estudiado en una preparatoria oficial de esta entidad. De todo ello se destacan las distintas tensiones por las que pasa el nivel, debido a la forma en que se ha estructurado, la gran demanda de la cual es objeto, las reestructuraciones que está sufriendo para controlar su crecimiento y los servicios que ofrece.

En la tercera parte presentamos el papel que juega la escuela como institución, particularmente en los procesos de subjetivación que se pueden dar en su interior a través de los procesos formativos que propone. Distintas posibilidades para producir subjetividad pueden ser reconocidas por los sujetos a través de los dispositivos que permiten racionalizar el proceso a modo de configurar una determinada experiencia de sí, sea que se oriente hacia una condición de sujeción más determinada o hacia parámetros de mayor autonomía y libertad.

## **1.1 La condición juvenil.**

Para abordar el problema de los jóvenes es necesario comprender su presente, un presente que no puede configurarse más que a partir de su pasado. Por ello consideramos necesario realizar un breve análisis histórico para dar cuenta de las relaciones y prácticas que han ido configurando el campo de lo juvenil donde, como lo señala Bourdieu (1990), se articula un juego de distintos elementos como las huellas de su historia, las posiciones de quienes lo integran, la lucha entre sus miembros y los intereses puestos en juego; cuáles son los habitus o las disposiciones cognitivas y evaluativas que se adquieren e in-corporan en los sujetos a modo de tensión o de complementariedad entre lo educado y lo inmanente, entre reglas que se asimilan y rupturas que se hacen, como esquemas que organizan y clasifican las acciones en ciertas circunstancias. Todos estos elementos dan estructura al campo, comprendido así como el “estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones dada por la lucha por conservar o subvertir la distribución de un capital cultural específico” (Bourdieu, 1990, p. 136), en nuestro caso expresada concretamente en una disputa simbólica entre los procesos de configuración y reconfiguración subjetiva que se produce en los jóvenes, manifiesta en sus prácticas materiales y simbólicas, y aquellas representaciones hegemónicas impuestas por las instituciones que contienen una

visión del mundo desde la postura de los adultos que las más de las veces, excluyen, invisibilizan y encuadran las acciones de los jóvenes.

Quiénes se han centrado en el estudio sobre la juventud (Levi-Schmitt, 1996), (Medina, 2000), (Margulis, 2001) (Nateras, 2004 a y b), (IMJ-CIEJ, 2007) por ejemplo, han llegado a cierto acuerdo señalando que la misma puede ser considerada como una condición o condiciones de vida. Si condición procede del latín *conditio*, *-onis*, que significa estado, manera de ser y de *dicere*, que significa decir, esto nos lleva a comprender que si bien es un periodo etario de vida, un estado físico-biológico por el que temporalmente los individuos transitan y que siempre ha existido en todas las sociedades, la misma se va a caracterizar y construir a partir de relaciones, de determinaciones sociales y culturales, las cuales van a ser distintas y polimorfas “según las sociedades humanas y las épocas, imponiendo cada una de ellas a su modo un orden y un sentido a lo que parece transitorio, y hasta desordenado y caótico, *por lo tanto la juventud*, no puede hallar una delimitación clara ni en la cuantificación demográfica ni en una definición jurídica” (Levy y Schmitt, 1996, p.8) que son utilizadas, sino más bien en procesos donde se articulen las posiciones de los sujetos que se construyen en formaciones discursivas<sup>2</sup> y las formas de acción social en donde los sujetos juveniles, en este caso, producen, reproducen o recrean sus condiciones de vida así como las características que los distinguen de otros grupos.

De ello se desprende entonces que para estudiar a la juventud no basta enmarcarla como un mero rango de edad para uso estadístico, para la implementación de programas institucionales<sup>3</sup>, como una condición transitoria

---

<sup>2</sup> Para Foucault (2007, p. 102, 112, 119 y 122) las **formaciones discursivas** son un conjunto de reglas que tienen su lugar no en la mentalidad o la conciencia de los individuos sino en el discurso mismo, se imponen, por consiguiente, según una especie de anonimato uniforme, a todos los individuos que se disponen a hablar en ese campo discursivo. Por otra parte, no se las supone universalmente valederas para todos los dominios, cualesquiera que estos sean; se las describe siempre en campos discursivos determinados...Estos conjuntos de reglas son lo bastante específicas en cada uno de esos dominios para caracterizar una formación discursiva singular y bien individualizada (dado que) definen un haz complejo de relaciones (instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas, relaciones entre discursos diversos) que prescriben lo que se pone en relación en un práctica discursiva.

<sup>3</sup> Como ejemplo está la Carta Iberoamericana de los Derechos de la Juventud expedida por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) se señala que “[...] las/los jóvenes conforman un sector social que tiene características singulares en razón de factores psicológico-sociales, físicos y de identidad que corresponden exclusivamente al tramo de vida humana que transcurre entre los 15 y 25 años de edad. [...]” De la misma manera, tenemos que en la Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal se anota que el joven es un sujeto de derecho cuya edad comprende el rango entre los 15 y 29 años de edad (CDHDF, 2007, p. 9)

hacia la madurez o como una actitud hacia la vida, sino como una problematización que implica definir de qué jóvenes se habla, de qué época y de qué lugar o posición, por lo tanto nos enfrentamos a la complejidad de ubicarla en un espacio y tiempo determinado como lo es el presente, reconociendo asimismo que al ser un producto social y cultural se deja de hablar de una sola juventud, inmutable y universal, y se habla ahora de juventudes, diversas, múltiples, las cuales encuentran su distinción y emergencia a partir de una ubicación contextual que articula elementos macroestructurales, relaciones de poder, así como la producción de ciertos saberes y modelos de conocimiento de donde se obtienen sus significados y apropiaciones que se construirán según las relaciones dadas en cada situación histórica, los mundos considerados no juveniles y las prácticas propias de los sujetos juveniles, de acuerdo al marco social y cultural en que les ha tocado vivir, trascendiendo sus escenarios cotidianos y localizando sus atribuciones no solo en los individuos sino en sistemas de relaciones como los del trabajo, la industria cultural y el discurso jurídico por ejemplo.

La condición juvenil desde el ideario burgués.

Para comprender cómo se fueron configurando las diferentes concepciones, ideas, formas de actuación sobre la juventud es necesario ubicar algunos de los acontecimientos que posibilitaron su visibilización material y simbólica en el escenario social.

Después de varios siglos (XIII al XVIII), los estados nacionales en Europa (Alemania, Holanda, Inglaterra, Francia, Italia, entre otros) se fortalecen y la presencia de una clase social se hace evidente. Los burgueses, que de ser considerados tan solo un grupo social que vive en las ciudades pasa a ser, por el tipo de actividades económicas que realizan y el tipo de pensamiento e ideales que desarrollan, una fuerza económica, política, social y cultural que transforma esos mismos ámbitos en occidente. En la baja Edad Media dominan las actividades artesanales y mercantiles a través de las cuales ejercen presión sobre los señores feudales; para el siglo XVIII, su poder se expresa en la formación de oligarquías comerciales y bancarias con las que acceden a ciertos órganos de gobierno, adquieren territorios, cargos burocráticos y títulos nobiliarios, a través de las que afianzan su posición política y social frente a la iglesia y la monarquía. Todo ello aunado a transformaciones filosóficas, ideológicas y de pensamiento

tales como el racionalismo, el humanismo, la ética protestante, el individualismo y la igualdad, influyen en la configuración de los ideales burgueses que se consolidan durante la ilustración en el siglo XIX.

La ilustración o *Aufklärung* según Foucault (1999a, p. 346) se produce en un periodo sin datación fija como un conjunto de acontecimientos, y de procesos históricos complejos que “comportan elementos de transformaciones sociales, tipo de instituciones políticas, formas de saber, proyecto de racionalización de los conocimientos y de las prácticas, mutaciones tecnológicas”, realizando aquella actitud, o modo de reflexión filosófica que tiene que ver con el modo de relación con el presente, como una manera de obrar y de conducirse que analiza permanentemente aquello que resulta indispensable o no en la constitución de nosotros mismos (relaciones de poder, de verdad y de los sujetos) como un ethos, como un modo de vivir, como un modo de constituirse a sí mismo como ser histórico y autónomo en relación con el mundo. Bajo este planteamiento podemos ubicar aquellos principios que sustentan el pensamiento y el actuar moderno, y a los cuales se ciñen los grupos burgueses: la racionalidad, el arte de ser gobernado o resistirse a ese modo de gobierno, la libertad, la verdad, la obligación moral, el progreso, entre otros, y en esa articulación la identificación de nuevas formas de subjetividad entre las que se encuentra la juventud.

Del lado de las ideas, la ilustración considera al hombre como el artífice racional de una conciencia innata que le brinda unidad y sentido tanto a sus actos como a sus obras, para ello según el pensamiento kantiano, es necesario que la razón se mantenga unida a su voluntad para así purificarse de los errores y obtener con ello la claridad y la libertad para hacer todo posible, en tanto se llega al orden natural de las cosas: a la autonomía personal, al cumplimiento de leyes que son universales, al orden social, a la verdad. Con tales conquistas se configura un pensamiento crítico opuesto a la autoridad de la tradición, a las costumbres y jerarquías establecidas, confiando cada vez más en la ciencia objetiva producto de la razón y generadora del cambio y del progreso; se gesta así un ideal donde el hombre es el centro de todo dominio y ejemplo del buen ciudadano, en tanto que con sus virtudes logra el bien común. Por otro lado, estas ideas se trasladan a la esfera económica donde se crean espacios de acción autónomos para aquellos ciudadanos que cuentan con un desarrollo económico, el cual se basa en la explotación de la mano de obra que pasa de procesos de producción artesanal y

agrícola a un tipo de producción industrial centrado en la razón instrumental, es decir en una razón aplicada al funcionamiento de las máquinas y las fábricas. Para ello la burguesía, poseedora de los recursos del capital, genera las condiciones para su reproducción modificando la mentalidad de la población y con ello las instituciones que ellas mismas conforman. Ejemplo de ello es la capacitación de trabajadores para ofertar mano de obra más especializada, el otorgamiento de viviendas a los trabajadores y sus familias cerca de las fábricas para asegurar así la producción, el fomento del ahorro para promover la acumulación del capital. Se crean así sistemas de instrucción pública laicos, gratuitos y obligatorios, con los que se pretende alcanzar el desarrollo y progreso de cada país. Esto trajo como consecuencia que las familias, que anteriormente controlan directamente la fuerza de trabajo, pierdan ese control en el momento en que se da la producción en masa y el incremento del intercambio de mercancías. “Surgen así tres espacios: la familia, la escuela y el ámbito laboral, que fraccionan al individuo funcional, temporal y espacialmente” (Pérez, 2004, p. 27). El capital reorganiza la vida cotidiana de los individuos así como las formas de entender las relaciones familiares y afectivas, pasando del aprendizaje afectivo y cotidiano, producto de una disciplina familiar, a un aprendizaje técnico-racional producto de la disciplina retomada del campo militar pero aplicado a los talleres o escuelas con la intención de producir un determinado tipo de sujeto.

Hasta antes del siglo XVII se presenta una diferenciación difusa entre lo que es ser niño y la juventud, pues todos aquellos considerados como no autosuficientes y responsables de una familia y de sí mismos, son considerados como jóvenes, no es una etapa distinta, hay un reconocimiento del periodo vital pero se pasa sin más de la niñez a la vida adulta, sin embargo no es hasta el siglo XIX, con la creación de la escuela obligatoria, el reforzamiento religioso de la confirmación, la realización del servicio militar, y el vínculo con el mundo del trabajo industrial, que se formula una más clara división entre lo que se considera infancia y juventud (Schindler, 1996), no obstante dicha separación se da en procesos diferentes dependiendo de la clase social a la que se pertenece, pues niños y jóvenes con una condición económica y social más desfavorable (hijos de artesanos, tenderos, empleados y oficiales de poca categoría), siguen realizando prácticas laborales y de aprendizaje menos diferenciadas, en cambio, es en los grupos burgueses en donde se puede decir que la noción de juventud tiene su germen, pues como poseedores de recursos económicos, disponen y dedican un tiempo prolongado a

su formación, alejados de las demandas y responsabilidades económicas, para conseguir con ello nuevas posibilidades de estatus social y de carrera futura, centradas sobre todo en el comercio, las letras y otras de carácter libre (Caron,1996). Es en ese periodo de formación donde se construyen ciertas diferenciaciones vía identificación con actividades, intereses, modos de vida que afectan sus afectos, experiencias, preocupaciones; comienzan a través de sus prácticas a singularizar comportamientos que los distinguen y confieren un significado social (Pérez, 2004).

Si bien es en los grupos burgueses que asisten a la escuela donde se comienzan a diferenciar con más claridad los tipos de prácticas que llevan a cabo y con ello obtener una significación social, es importante no olvidar que en esa misma época se producen formas autónomas de organización de los jóvenes, dadas por diferentes actuaciones como por ejemplo los rituales carnavalescos realizados en distintas regiones de Europa, uniones dadas por el conocimiento mutuo y la vecindad, rural o urbana, que en algunos espacios los lleva a decidir ser los vigilantes de la moral de sus comunidades, a realizar prácticas tradicionales de cortejo, o en el caso de las mujeres casadas a mantener reuniones que las constriñen al espacio de la casa, etc. (Schindler, 1996), lo que nos habla que lo juvenil también se da fuera de la institución escolar, donde se tejen relaciones sociales que construyen sentido y significación en las expectativas y comportamientos, en este caso de los jóvenes de distinta procedencia económica y social, pero que en su momento no fueron reconocidas como tales. Como se aprecia, la expansión de la educación escolar no llega a toda la sociedad, pues ésta se relaciona con la condición de clase desde donde se efectúa o no un reconocimiento de lo juvenil, entendido también como “ese espacio social multidimensional donde se desarrollan lógicas y luchas por la apropiación de bienes escasos, que se generan por la distribución de diversas formas de capital: el económico por supuesto, pero también el cultural, el social y el simbólico...Así las distancias hacen las diferencias y, a la vez, las diferencias hacen las distancias que se llevan inscritas en el cuerpo y conllevan una pluralidad de visiones y prácticas (habitus), que producen una elasticidad semántica” (Pérez, 2004, p. 29).

Estas luchas y distancias se enfatizan desde la creación de la escuela en donde se busca formar al hombre *ideal* según su *naturaleza buena* en tanto desarrolla con autonomía sus potencialidades y facultades humanas, según propuestas

hechas por Rousseau y Pestalozzi, sumando a ellas los ideales de la Revolución Francesa con las que se reifica el ideal burgués de que cada hombre mediante su esfuerzo y trabajo es libre de alcanzar su destino, la igualdad entre sus pares, etc. Por eso se engrandece el valor de la instrucción pública, pues se plantea que el orden de la sociedad se va a dar en la medida en que se eduque racionalmente a los jóvenes, vistos desde la mirada del adulto como un potencial de desarrollo y autonomía, pero también como sujetos a los que más vale controlar y gobernar de sus malas inclinaciones mediante la buena racionalidad que se traduce en el cumplimiento de leyes morales universales aprehendidas con orden y disciplina. Por eso con la creación de la secundaria a finales del siglo XIX, la burguesía busca asegurar su poder “al encerrar a sus hijos en el colegio para controlarlos mejor y al mismo tiempo de alejarlos de su poder político y económico, inventa una verdadera *nueva edad de la vida (la adolescencia)*. Agrupados ya por edades y por uniformes esos muchachos, se crean solidaridades, se forjan una primera conciencia de generación, lo cual no deja de inquietar a esta misma burguesía que se apresura a confiar a la psicología la tarea de organizar la pedagogía” (Fize, 2007, p. 18) y con ello mantenerlos más bien dominados y con un mínimo de reconocimiento pues se les separa del mundo adulto. De este modo, tanto los niños como los jóvenes se presentan como nuevas formas de subjetividad dentro de los sistemas educativos y de las escuelas modernas. Los niños pasan a ser la *infancia* y los jóvenes *estudiantes adolescentes*, dada su irrupción en el ámbito del saber desde el siglo XVIII. Siguiendo a Foucault esto significa que el saber sobre la infancia y la adolescencia se comienza a considerar como un saber positivo, pues el conocimiento que se tenía sobre estos sujetos se pretende estabilizar a través de la visibilización de sus cuerpos, de los cambios físicos que se presentan, de su sexualidad, de su lenguaje, etc. y de la circulación de nuevos enunciados sobre su edad, sus necesidades, sus crisis, conductas, sobre su utilidad, etc., que se ordenan y articulan en nuevos campos del saber como la pedagogía la psicología, la medicina o el derecho, las que a su vez redefinen distintos órdenes de la vida social pues comienzan a ser consideradas como ciencias y como tales como verdades únicas desde donde se plantean objetivos y normas racionales de pensamiento, de conducción y actuación política y moral, constituyendo así un modelo identitario fijo, único, esencializado, estable, ahistórico, destinado para estos sujetos, quienes desde ahí asumen una forma de subjetividad que se corresponde con el ethos burgués de la época, ubicando a la escuela desde tal ideario como el único espacio simbólico de diferenciación de los jóvenes. Se es

joven sólo si se es estudiante, por ello en esa diferenciación normativizada no entran sectores con bajos recursos, campesinos o grupos étnicos, no obstante su presencia y participación en distintos ámbitos sociales, económicos y culturales de sus comunidades, barrios, regiones o ciudades.

Al respecto de las mujeres, a ellas se les niega inicialmente el ingreso a la secundaria, se educan en el seno de sus familias, conventos y posteriormente en institutos. Se mantiene para ellas por largo tiempo una visión de educación centrada en la primera alfabetización, en el cuidado de los niños o como costureras, pero principalmente en virtudes consideradas como femeninas y de buenos cristianos; su educación por mucho tiempo es considerada sospechosa e inútil. La condición juvenil para ambos sexos concluye al llegar al matrimonio.

Es a través de las familias burguesas y la expansión de instituciones como las escuelas públicas, sobre todo la secundaria, de donde el Estado pretende obtener los ciudadanos que la sociedad y la economía necesitan para alcanzar el desarrollo industrial y el ideal ilustrado, ello se manifiesta por ejemplo, a través de distintas estrategias que se van aplicando en dichas instituciones, pasando por el control y la vigilancia de cada uno de los estudiantes (por ejemplo, la escuela Lancasteriana de enseñanza mutua en Inglaterra) hasta en la estructura arquitectónica de los establecimientos, el silencio y la disciplina ejercida en niveles jerárquicos dentro de las aulas; la organización de los tipos de saberes que se transmiten y producen, la distribución del tiempo y el espacio; la ubicación y movilidad de maestros y estudiantes; la asistencia médica y el conocimiento sobre la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias (Foucault, 1991), de tal manera que se caracteriza y regula a la población a través de los servicios educativos centrados en la trasmisión de contenidos, control de la salud y de los financiamientos otorgados según los resultados obtenidos por los maestros. La formación del hombre se centra en la cuestión política y de producción tanto material como simbólica, donde el trabajo, la educación, la creación cultural, la participación social, etc., se corresponden tanto con el proyecto ilustrado, como con el proyecto de industrialización, teniendo al Estado como organizador mediante el aval de la razón transformada en procesos científicos materializados en invenciones tecnológicas y en las obligaciones que a cada ciudadano le corresponde cumplir.

No obstante, a pesar de la maquinaria de control y disciplinamiento que se crea dentro de las escuelas, algunos sectores burgueses, políticos, militares o religiosos, manifiestan abiertamente su temor y su rechazo de ampliar la educación a sectores populares pues ello es visto como una amenaza a la estabilidad social y económica, ejemplo de ello son los jóvenes ilustrados, que sin contar con posibilidades para acceder a un trabajo, se lanzan a la participación en distintos tipos de insurrecciones sociales (como la Revolución Francesa). Por eso la juventud también pasa a ser blanco del poder a través una apuesta política y social en el proyecto de cada nación.

En México, en la búsqueda por constituir una burguesía nacional, a finales del siglo XIX se da un proceso donde se asienta en los códigos civiles del momento el reconocimiento como jóvenes de aquellos que superan los 18 y 20 años de edad, siguiendo los parámetros de la legislación francesa, donde se les autoriza realizar actos civiles y mercantiles a hombres y mujeres, siempre y cuando en el caso de ellas, se casen con el permiso de la familia (Barceló, 2004).

Con la creación en 1867 de la Escuela Nacional Preparatoria, los jóvenes estudiantes viven envueltos en una lucha ideológica entre los dogmas y moral de la iglesia católica y los principios positivistas que defienden algunos dirigentes políticos quienes buscan defender el orden político, la libertad económica, científica y los intereses de la burguesía.

En el tránsito hacia el siglo XX suceden grandes cambios científicos y tecnológicos que producen procesos modernizadores que transforman aceleradamente la economía, la producción y las formas de vida social. En la primera mitad del siglo permanece una centralidad puesta en el Estado producto de un “proceso de homogeneización, jurídico política, sobre la diversidad de una nación, homologación que se funda en la idea de igualdad ciudadana de las sociedades culturalmente diferenciadas en territorios delimitados por las fronteras geopolíticas modernas. El proceso de homogeneización ciudadana se confirma a partir de identidades duras incluyentes, conjunto de acciones públicas que coercionan la diversidad de los componentes colectivos y buscan la cohesión nacional” (Pozas, 2006, p. 81-82), todo ello a través de decretar con políticas de Estado una única religión, una educación masificada, una única lengua, construcción de íconos, personajes, rituales, valores, normas, etc., colocando a los individuos frente a un

trabajo racional y material que asuma un deber ser, apoyado por las instituciones, que les permitan alcanzar, de manera indiferenciada, su rango de ciudadanos a través del trabajo, de la educación, de la formación de una vida familiar, para dar continuidad al orden establecido y colaborar en alcanzar el ideal de nación. Tal construcción identitaria excluye la idea del *otro diferente*, expresado a nivel tanto de las naciones como de los individuos, reduciendo el espectro de la pluralidad cultural y generando procesos de construcción identitaria estigmatizada o esencializada a partir de las instituciones del Estado, en tanto se confieren atributos negativos, positivos o con determinantes naturales que desacreditan a aquel que se muestra diferente al prototipo de ciudadano que la nación esperaba.

Bajo este marco se comprende que históricamente “se construyen y transmiten las representaciones hegemónicas sobre *lo juvenil* y donde los jóvenes interiorizan, vía su paso afirmativo o negativo por estas instancias de socialización –las reglas del juego, los sistemas de roles, el posicionamiento de los actores, los discursos, los tipos de sanciones, lo permitido y lo prohibido” (Urteaga, 2004, p. 34). Es decir, en cada sociedad se intenta producir un orden social que articule las diferencias existentes a partir de imponer aquellas representaciones o imágenes con mayor carga de significación, a modo de una totalidad que pretende guiar las acciones de los individuos o grupos que forman esas sociedades, sin embargo tal intento es solo eso, pues dichas representaciones no logran cerrar el campo social, de ahí que la constitución de lo juvenil se da en marcos de una fuga entre las representaciones simbólicas ordenadas por las instituciones (adultas) y las configuraciones de significado y sentido construidas en los intersticios de las mismas instituciones y que son aprovechadas por los jóvenes para encontrarse cara a cara con sus pares, con sus gustos, con conductas, formas y valores diferentes a los de los adultos, que muchas veces les llevan a construir proyectos comunes que los identifican entre sí, sea a nivel social, político o cultural.

En México durante el régimen porfirista, por ejemplo, los jóvenes de la clase alta y media, viven procesos de laicización donde sus costumbres se secularizan y comienzan a producir cambios en su visión cultural y moral, lo que los lleva a cuestionar al propio régimen, que en vez de dar un lugar a sus ideas de cambio, les cierra oportunidades, por eso muchos de ellos se mezclan con movimientos políticos de oposición a Díaz, con lo que se comienzan a construir imágenes que relacionan a la juventud con la renovación, la revolución, la vida intelectual y la

bohemia (los dandys) (Urteaga, 2004). Imágenes que se dan a jóvenes estudiantes ciudadanos de las clases altas a través de las instituciones y de los medios como los periódicos y el cine. Se excluyen de los discursos e imágenes cualquier otra forma posible de ser joven y donde hay un predominio de lo masculino por sobre lo femenino. Prevalece un carácter autoritario de educación que asumen las familias de aquellas clases a través del padre, quien es ejemplo de orden, disciplina y constancia para mantener el nivel de vida obtenido y de parte de la madre se obtiene sobre todo una orientación católica, sumisa y de inferioridad. En unidad estos elementos forman hijos considerados respetuosos, obedientes y buenos ciudadanos, siendo ello reforzado a través de la escuela.

En los gobiernos posrevolucionarios se crean espacios políticos para que muchas de las propuestas hechas en su interior se proyectaran hacia el futuro a través de los jóvenes estudiantes, quienes se convierten en el prototipo de jóvenes (de clases medias urbanas) en donde se verán realizados los ideales revolucionarios: bienestar, progreso, ascenso social; todo mediante el acceso a la escuela. Con una visión positivista, se considera a la juventud como una etapa biológicamente inacabada, por lo tanto representa una inmadurez que debe ser educada bajo un esquema de vigilancia de la sexualidad, de los roles que se deben ocupar y de los compromisos con la nación. Si bien el gobierno cardenista propone una educación socialista, como una política específicamente dirigida a los jóvenes, no se consolida un universo simbólico propiamente juvenil ni una legislación que les otorgara un estatus diferenciado, con sus derechos y obligaciones (Brito, 2004). La pauta siguen siendo los adultos y las acciones situadas en las instituciones escolares y algunos agrupamientos políticos a favor o en contra de la educación socialista, como lo fue el Partido Nacional Revolucionario (PNR) quien abre sus filas a los jóvenes en 1933.

La condición juvenil bajo un nuevo orden.

En el transcurrir del siglo XX, a través de diversos acontecimientos, los ideales de la ilustración comienzan a cuestionarse, entre ellos los nacionalismos, pues como formas políticas de la modernidad, son rebasados por integrismos comunitarios, por la disociación entre el sistema y sus actores a nivel de economía, cultura, logro democrático, etc. Asimismo las empresas de ser la base del sistema capitalista, se vuelven unidades estratégicas del mercado y la tecnología, dejando atrás el

interés racional del conjunto para entrar en dinámicas de libre competencia, al tiempo que el consumo se separa del sistema por los gustos e intereses tanto particulares como masivos (Touraine, 2002, p. 136). Además de estos acontecimientos varios pensadores efectúan una crítica a la racionalidad moderna a través de la cual identifican las contradicciones del ideal ilustrado, entre ellos Marx con su teoría del trabajo y del hombre alienado plantea la libertad del hombre a través de la autoconciencia generada en lo que produce, Nietzsche con la muerte de Dios reivindica el papel del cuerpo, los instintos y de la vida misma, Freud y el papel del inconsciente en el hombre, Foucault, quien retomando ideas de Kant plantea que la crítica racional es un ethos, una actitud permanente de reflexión, más no para alcanzar una máxima condición humana, como lo pretendieron los burgueses, ya que la razón no es innata sino construida, histórica, cambiante, ubicada en distintos lugares; la libertad entonces es la posibilidad de crítica y cambio en las prácticas que constituyen y transforman los modos de pensar, decir y hacer de cada sujeto, a partir de analizar los discursos que los articulan y las contingencias que los han hecho posibles (Foucault, 1999a). Estos y otros planteamientos contribuyen a pensar de otro modo los ideales de la ilustración como por ejemplo que los mismos no son logrados universalmente, que la ciencia y tecnología superan la idea de un universo regular y ordenado o que no producen el progreso de todos los pueblos; que junto a la ciencia también cabía el pensamiento mítico, religioso o mágico donde otras maneras de relación social, política y de concepción del mundo se hacen presentes, etc. Planteamientos que posibilitan entre otras muchas cosas, la configuración de distintos modos de ser joven.

Con un nuevo orden internacional dado después de la segunda guerra mundial, se imponen política y socialmente discursos, valores, estilos de vida por parte de los países vencedores, sobre todo de Estados Unidos y de aquellos con un alto nivel de desarrollo económico que aceleradamente lo buscan y consiguen a través del uso y aplicación de tecnología, mayor consumo de energía e incremento de la fuerza laboral para la producción masiva, e induciendo, vía medios de información y redistribución de ingresos, al consumo. Para ello es necesario que todos los miembros de las familias contribuyan con su trabajo para tener acceso al nivel de vida deseado, lo que acarrea segmentación familiar, una separación del poder depositado en los padres, mayor individuación y ruptura en la comunicación entre

generaciones. Se da pauta para una presencia más fuerte de las clases medias y obreras que contribuyen con la nueva organización productiva y simbólica de una sociedad más integrada, incrementándose la migración del campo a las ciudades donde se conforman grandes asentamientos urbanos.

Para los jóvenes norteamericanos pertenecientes sobre todo a la clase media en crecimiento, lo anterior significa tener acceso al consumo, a la educación media y superior, y a un tiempo más prolongado dedicado para estudiar antes de ingresar a un trabajo. Se gesta una idea de juventud como un tiempo de espera, *moratoria social*, concedido a cierta clase de jóvenes, que al tener menores exigencias sociales, se preparan para alcanzar la madurez y para el mundo adulto a través de la escuela (Margulis, 2001)). Con ello se crea un modelo que hizo aparecer como jóvenes a ciertos miembros de una clase social excluyendo a los de otras clases. Es en los años 50 cuando se fortalece el proceso de codificación (jurídica, psicológica, pedagógica, biológica, etc.) de la adolescencia, pues aparecen en las zonas urbanas los denominados *teenagers*, considerados como “la primera generación de adolescentes americanos privilegiados que presentan una estrecha cohesión generacional, un autorreconocimiento como comunidad concreta con intereses comunes, encontrando su medio ideal en el *high school* que se convierte en su cosmos particular...la adolescencia parece transformarse en un universo propio” (Passerini, 1996, p. 422) con sus interacciones exclusivas entre ellos, con sus maneras de vestir, de hablar, de consumir. La secundaria se convierte en el espacio de institucionalización de un tipo de juventud que goza de muchos privilegios (riqueza, conocimiento, número), por lo que se pretende a través de ella, garantizar su libertad y autogobierno, pues tiene como base un ideario democrático y de consumo, que a la vez pretende protegerlos, disciplinarlos y homogeneizarlos.

No obstante, a estos jóvenes estudiantes se les empieza a mirar socialmente en los 60 como problema, ya que se les considera de diversas maneras: alienados, porque se dejan guiar más bien por otros que por ellos mismos (sus pares, el consumo, la moda, etc.); se les juzga como descarriados, agresivos, rebeldes, gracias a su gusto por la música rock, a su atracción por lo nuevo y lo prohibido expresado a través de su cuerpo con el que realizan nuevas experiencias sexuales, con drogas o en sus vestimentas, por el uso que hacen del lenguaje o su pertenencia a diversos movimientos como el feminismo, la psicodelia o el

movimiento hippie entre otros, que buscan romper con modelos represivos del pasado. Los padres de estos jóvenes manifiestan gran angustia e inseguridad pues sienten que pierden autoridad, una pérdida que atribuyen a la delincuencia juvenil, rebeldía y degeneración sexual dado en las clases inferiores y que se extiende a las clases medias vía la televisión, la radio, el cine, las revistas, donde se difunden imágenes, música, moda, lenguajes y conductas que lo único que hacen es ir en contra de los valores de la generación de sus padres.

Todo este descubrimiento hecho por los jóvenes, es determinado por la prolongación de su escolarización pero sobre todo por el consumo, que es afianzado por la acción del mercado, los medios masivos y la publicidad, los cuales difunden modelos de adolescencia con características (sobre todo estéticas) que se generalizan y convierten en la base para la imitación, pretendiendo constituir un nuevo estado de vida compacto e inamovible al que se le denomina una nueva cultura o identidad juvenil adolescente, aunque realmente, “lo que define los contornos de esa identidad es el enorme abismo histórico que separa a las generaciones. Los jóvenes viven (más que nunca) en sociedades divorciadas de su pasado” (Hobsbawn, 1995, p. 330), pues se renuevan las costumbres, las formas de relacionarse con la familia, con el propio cuerpo, con las instituciones y la autoridad. Se gesta un protagonismo juvenil expresado de manera colectiva en diferentes agregados sociales, que a través de la fuerza de contestación cultural o política expresan el desgaste en la creencia en formas de representación política de los Estados para dar solución a los problemas colectivos, sean o no del orden juvenil (guerra fría, Vietnam, división europea en dos bloques, la revolución cubana, clasificación de un tercer mundo, la actuación de la OTAN, etc.). Estos cambios se exportan a otros países y México no es la excepción, aunque sus propias producciones culturales transforman esas influencias, de las cuales se conserva la característica dicotómica que homogeniza las agrupaciones y su radicalización, o se es de derecha o de izquierda, socialista o capitalista, ateo o creyente, del campo o la ciudad, etc. (Nateras, 2004b), radicalismos favorecidos por la creencia en una mayor democratización y la redistribución de recursos a través de la escuela, el trabajo y la participación ciudadana. Aunque en el caso de las mujeres, el peso de la institución patriarcal se mantiene vigente y con muchas dificultades se transgreden las significaciones que sobre el cuerpo, la sexualidad y el actuar de ellas se había construido.

Después de los años 70 del siglo XX, se dan cambios en la lógica de relación de los Estados, de ser protectores del bienestar social mediante la planificación de la economía y la organización de las instituciones, se pasa a una lógica de integración económica internacional que se ata al comportamiento de los mercados financieros vía los flujos de información, donde lo importante pasa a ser el equilibrio de los mercados más que el bienestar y el fortalecimiento social. De esta manera se da una nueva concepción de Estado basada en una ideología neoliberal la cual “se caracteriza por la importancia combinada que se le adscribe a la propiedad privada sobre la pública, a las relaciones de mercado sobre las reguladas y de intervención del Estado y al individualismo posesivo por encima de los bienes colectivos” (Pozas, 2006, p. 113), obligando a realizar, vía agencias económicas multilaterales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, etc.), reformas para crear un nuevo tipo de gobierno y de administración pública que gesta dos fuentes principales de poder para legitimar la nueva configuración del Estado: los políticos de corte tradicional que asientan su poder sobre bases sociales nacionales y la tecnocracia de corte global que se asienta sobre grupos decisorios del poder económico en instituciones globales (Pozas, 2006). Esta combinación de gobierno cede a la presión para reducir el gasto público, repercutiendo de manera directa en la prestación y calidad de los servicios de salud, vivienda, educación, pensiones, etc., muchos servicios que antes eran generales se privatizan y de ser un Estado gestor a favor de la población, se transforma en gestor de los intereses del mercado, como mero réferi de conflictos entre intereses públicos y privados, así como repartidor de tareas que deja de realizar.

Frente a estos cambios el paisaje social, político y cultural ahora toma matices diferentes, así como las relaciones y producciones del poder. En el ámbito laboral por ejemplo, con la aplicación de nuevas tecnologías se flexibilizan y modifican las formas de producir, organizar el trabajo y ofertar para el consumo. De la unidad: producto-nivel adquisitivo-consumidores (producir más a menor costo), ahora se separa el ciclo productivo y se producen bienes y servicios de todo tipo dirigidos a quien los pueda pagar, se va del mercado a la producción. Esto somete a los trabajadores a las fuerzas y determinaciones del mercado por lo que, según la división internacional del trabajo, son clasificados para darles beneficios laborales según habilidades y competencias demostradas, pues más que nunca se vuelven suplantables al ser reemplazados por máquinas, manteniéndolos al margen de los

procesos productivos por la hiperespecialización que se les demanda, colocándolos ante una mayor individualización y con menor posibilidad para organizarse colectivamente e impedir que se flexibilicen o se pierdan las condiciones y las garantías laborales conseguidas en el pasado, que con la desaparición provocada de los sindicatos, los despidos masivos, cierre de empresas, se ven cada día más amenazadas por la precariedad; el trabajo se vuelve un privilegio más que un derecho.

Lo anterior acelera un declive de la gestión hecha por nacionalismos, existe cada vez menos cohesión entre los individuos que conforman las sociedades, puesto que los mismos responden a funciones muy diferenciadas que poco o nada tienen que ver con el significado y el sentido que pueden darle a lo social e histórico el cual deja de verse como un todo, como lo era la idea de nación para diversificarse en la complejidad, pues ahora cada sector social configura a sus miembros según sus formas culturales, sus maneras de relación política, sus maneras de concebir la verdad, generando desconfianza e incredulidad en las instituciones públicas y políticas cuando éstas pretenden imponer visiones universales o únicas de la realidad provocando además la desarticulación de la noción de comunidad y con ello la despolitización de los problemas y de los sujetos que ven mermada su integración y la justicia social recibida. Ahora cada quien es responsable de su propio destino a partir del desarrollo de capacidades para conservar la salud, construir su futuro laboral, mantener cierta calidad de vida; los problemas se vuelven de tipo psicológico e individual. Aparecen en escena organizaciones no gubernamentales que asumen las tareas que antes realizaba el gobierno: servicios públicos, educación, jubilaciones, etc., la mayoría de ellas de tipo privado. Con lo que de ser ciudadanos se pasa a ser clientes y consumidores del mejor ofertor.

En cuanto a la cultura, está siendo absorbida de manera acelerada por esa multiplicidad de medios de comunicación integrados en la red de información mundial, que cada día, a través de la masificación y diversificación de los consumos transforma los lenguajes, códigos, símbolos, los contextos y los sistemas de creencias y costumbres al atravesar las fronteras sin ningún límite, lo que se traduce en una especie de hibridación y superposición de tiempos y espacios, de contenidos identitarios, axiológicos y de las prácticas construidas por los sujetos, las cuales se fragmentan y pierden con ello todo referente fijo o unidimensional, provocando que las agrupaciones y los esquemas de

comprensión social de los sujetos permanezcan en constante rearticulación, no obstante también están resurgiendo formas de vida cultural y social que buscan defender o salvar culturas nacionales o regionales amenazadas.

La situación particular de la sociedad mexicana desde la década de los 80, está marcada por una serie de crisis, producto del impacto que han tenido los cambios arriba referidos, los cuales reflejan el alejamiento de ciertos principios que la modernidad prometía: la capacidad del individuo de ser actor de su historia a través de su participación ciudadana, el equilibrio institucionalizado que trataba de resolver el conflicto entre la libertad individual y la necesidad social, entre lo público y lo privado, un contrapeso social y político para contrarrestar el poder del gobierno, del Estado o de intereses privados (Pozas, 2006). Con la globalidad esto cambia y se pierde la capacidad del Estado para diseñar políticas públicas que contengan a las fuerzas del mercado y que favorezcan el bien común, lo que se traduce de manera general en un incremento de la pobreza<sup>4</sup> y la precariedad en las condiciones de vida de la población, aumento de la violencia en distintos espacios por la confrontación entre sectores que se excluyen mutuamente a raíz de las desigualdades, corrupción en las instituciones que acarrea desconfianza y descrédito en las mismas, mayores procesos migratorios hacia los territorios urbanos y hacia el extranjero<sup>5</sup>, una desmovilización colectiva, inseguridad pública, disminución en la participación política, civil y cultural; incremento del desempleo y de la economía informal<sup>6</sup>, la pauperización de los servicios públicos, avance del crimen organizado y del consumo de drogas, la velocidad con la que se vive en contextos urbanos, etc.

---

<sup>4</sup> Las personas en situación de pobreza en la región pasaron de 180 millones en el año 2008 a 189 millones en 2009, equivalente a un 34.1 por ciento de la población total de América Latina, acotó Alicia Bárcena, secretaria de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (Notimex, 2009)

<sup>5</sup> México tiene 11 millones de ciudadanos fuera de sus fronteras, lo que representa poco más de una décima parte de sus habitantes...es el principal exportador de mano de obra de América Latina. (Durand, 2008)

<sup>6</sup> La tasa de desocupación llegó a un 6.12 por ciento de la Población Económicamente Activa, que equivale a 2 millones 846 mil personas sin empleo, señaló el INEGI el 6 de Agosto de 2009. Los países latinoamericanos concluyeron 2009 con 18.4 millones de desempleados urbanos, debido a la caída del 1.9 por ciento en el producto interno bruto regional, así lo indicó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En tal sentido, advirtieron que persiste “un efecto de desaliento frente a las escasas oportunidades laborales en el contexto de la crisis”, ha aumentado el empleo informal, se han contraído los empleos de jornada completa, hay un debilitamiento del empleo con protección social y “los jóvenes han pagado un alto costo de la crisis o enfriamiento económico”, debido a que entre ellos la desocupación ha aumentado “marcadamente”. (Muñoz, 2009).

Frente a este panorama es a la educación a la que se le hace el encargo, no ya de una formación que integre todas las dimensiones humanas que hagan posible que las personas se configuren como sujetos en tanto transforman, crean y recrean tanto la relación consigo mismo, con los otros, su historia y su propia cultura, sino más bien de una formación a la que se le impone “la lógica de la productividad y los criterios de mercado; atendiendo sobre todo los temas de aprendizaje y del rendimiento humano (habilidades, destrezas, acumulación de conocimientos útiles, capacidad de decisión en la contingencia, competencias, etc.), dando una sobreestimación al poder de la racionalidad y a los procesos que pone en marcha, cancelando la aceptación del potencial que la imaginación, los símbolos, las ideas y las prácticas de los sujetos tienen en la ordenación, reordenación y transformación de lo real” (Meneses, 2002, p. 128). Por eso las reformas educativas realizadas en instituciones de distinto nivel en la última década, van a tener en su discurso este sesgo formativo, que más que pensar en los sujetos de la educación está pensando bajo un enfoque de competencias individuales y de gestión de la vidas individuales que serán representadas por un ciudadano consumidor, que al final de cuentas genere un beneficio para otros: mercados, políticos, empresas, etc.

En este contexto donde se conjuga lo global y lo local, si no todos, muchos jóvenes se adaptan a los cambios de una cultura cada vez más individualizada, más efímera y fragmentada para la comprensión de su sentido. Los jóvenes del presente están inmersos en la vorágine de las imágenes, sucesos e informaciones producidas y renovadas aceleradamente por los medios y las nuevas tecnologías que les permiten una coexistencia comunicacional con muchos otros, así como la realización de cambios en sus prácticas, sentimientos, hábitos, en las construcciones de sentido, etc. a través de los cuales reconfiguran y despliegan su subjetividad, sea a ámbitos de lo público o lo privado. Asimismo los jóvenes son el blanco elegido de las industrias culturales, que apoyadas por los mercados, les diseñan gustos, estéticas, modas, entretenimientos, que muchas veces les proponen formas de ser ajenas a sus contextos o niveles socioeconómicos. Les proponen vía estrategias de comercialización o pasatiempo, imágenes para el rápido consumo, que les generan sentimientos de éxito o realización personal sin haber pasado por procesos que impliquen esfuerzo y tiempo invertido para su consecución, es decir, experimentan continuamente una lógica de lo fácil (Urresti, 2000), la cual se traspola a relaciones que mantienen con instituciones que antaño

simbolizaban sacrificio, esfuerzo y recompensa como el trabajo y la escuela, con las cuales ahora tensan su relación pues las mismas no son garantía de movilidad social o de reconocimiento.

Por otro lado la precariedad de la vida les genera fuertes incertidumbres con respecto a su futuro y sus oportunidades. Ejemplo de ello son los jóvenes *ninis*, nominados socialmente de este modo por la supuesta decisión individualista de no trabajar ni estudiar, por no encontrar en las instituciones respuesta a sus intereses o necesidades. Sin embargo es el mismo Estado, su gobierno y la sociedad quienes han generado mayores procesos de exclusión de los jóvenes al no ofrecerles de manera estructural acceso a espacios educativos de calidad, laborales, culturales y recreativos que les permitan obtener dignos niveles de bienestar, desarrollo o crecimiento. Por eso a pesar de que México cuenta actualmente con un bono demográfico<sup>7</sup> en su número de jóvenes, éste está siendo desperdiciado pues el número de jóvenes entre 15 y 29 años que se encuentran sin realizar alguna actividad es de 7 000 000 (Avilés, 2010). Y lo mismo pasa con jóvenes que viven en regiones rurales, los cuales en México<sup>8</sup> se caracterizan por contar con malas condiciones de acceso a los servicios básicos, a oportunidades de acceso a la tierra y a las posibilidades de producción, lo que los hace presa fácil de la pobreza, de grupos criminales o de la expulsión de sus lugares de origen. Ellos, como muchos otros jóvenes viven en la fugacidad del aquí y el ahora así como con la marca de muchas estigmatizaciones<sup>9</sup> y exclusiones sobre todo de

---

<sup>7</sup> Si México a través de sus políticas públicas no hace algo, estará perdiendo la oportunidad de beneficiarse del llamado *bono demográfico*, que se mantendrá del año 2000 al 2030, el cual significa establecer una relación ventajosa entre la población productiva y la no productiva, oportunidad dada por la estructura de edades, donde los jóvenes son los más numerosos. Por lo tanto se tendría que estar actuando en relación a la apertura de espacios educativos, laborales, “con el fin de impulsar un círculo virtuoso de más empleos, más ahorro, más inversión, y nuevamente más empleos, que es tan necesario para generar los recursos que requiere el país con el fin de encarar el legado de rezagos y desigualdades y romper el círculo perverso de privaciones en el que se encuentran atrapados muchos millones de mexicanos y mexicanas” (CONAPO, 2008).

<sup>8</sup> Según el Centro Latinoamericano para el desarrollo rural, en México 60 % de la población rural vive en pobreza y 31 % en la indigencia. De cada 100 familias en 2002, 31 se encuentran en el extranjero. El único país de Latinoamérica que registró un empeoramiento en la situación de la pobreza por un mayor deterioro distributivo fue México entre 2006 y 2008. Por su parte la Conapo (2010) indica que 14.2 habitantes son indígenas y de ellos 21.2% son jóvenes de entre 15 y 24 años.

<sup>9</sup> Después de haber sido asesinados 16 jóvenes que participaban en una fiesta en Ciudad Juárez, Chihuahua, el 31 de Enero de 2010, el presidente Felipe Calderón, estando en Japón dijo públicamente que se trataba seguramente de pandilleros a los que se agredió por algún ajuste de cuentas. No obstante y ante la presión social de las familias de los jóvenes, en su mayoría estudiantes, Calderón tuvo que dar disculpas por el error cometido. Este es un hecho que manifiesta la imagen dominante donde ser joven es ser delincuente o criminal.

tipo cultural, que en algunos casos los lleva a conformar agrupaciones o colectivos a través de los cuales manifiestan sus diferencias, sus modos de ver la vida y hasta sus resistencias, no obstante se ven limitadas a una cuestión de afirmación de la personalidad asentada en el gusto, en una ética que responde más a moralismos productivistas, de posición social o de identificaciones cerradas. Por eso algunos de los jóvenes que se llegan a agrupar, sobre todo en áreas urbanas, lo hacen en su mayoría no por cuestiones políticas o ideológicas como sucedió en otra época, y sí por cuestiones que les permitan hacer visibles la heterogeneidad de sus pertenencias (por ejemplo darketos, punketos, raves, rastas, etc.), sus ciudadanías culturales (bandas y pandillas con distintas prácticas sociales) o su prestigio y poder<sup>10</sup>. Se da un desplazamiento de aquella visión de amplia participación ciudadana con impacto social hacia el bien común y de las instituciones, a una de corte más bien cultural e individual, donde sus acciones tomarán sentido en tanto beneficien o reivindiquen a algún grupo, valor o creencia con el que se identifiquen o pretendan reivindicar y no ya con miras a responder a una visión gestada por el Estado, manteniendo para ello, vínculos con todo tipo de redes juveniles de donde obtienen información, formas diversas de acción pública que impliquen un reconocimiento de sus derechos civiles, sociales, culturales o políticos que los afecten, destacando la posibilidad de manifestarse material o simbólicamente en espacios públicos o semipúblicos en donde reconstruyen sus subjetividades, siendo su cuerpo parte fundamental de esta dimensión ya que es a través de él como se experimentan y comunican quiénes son (Nateras, 2004b).

Todo este proceso donde se ha transformado el sentido de los principios que dieron soporte a la ilustración, y que se articula con cambios en las formas de acción política, económica, cultural y social en occidente, ha posibilitado cambios en la concepción y materialización de la condición juvenil, produciendo una emergencia hacia nuevos modos de subjetivación, expresados por los jóvenes. Ello ha implicado tanto la apropiación e interiorización de los significados y sentidos que dicho orden produjo a través de la tradición y de las instituciones que

---

<sup>10</sup> Para muchos jóvenes hoy resulta atractivo involucrarse con negocios y actividades que promueve el narcotráfico. La causa es que el crimen organizado “cumple funciones sociales y simbólicas que el Estado no ofrece, como dar empleo, arreglar una escuela o hacerse cargo de la educación de jóvenes que coopta para que sirvan a sus intereses”, señala Nateras en entrevista con Avilés, (2010). El INEGI por su parte señala el 13 de Septiembre de 2011 que la principal causa de muerte entre los jóvenes hombres de entre 15 y 29 años es por causas de agresión (25.1%), por suicidio (6%) y en transporte (19%)

aun prevalecen, así como su transformación en los intersticios de las propias relaciones sociales a través de la facticidad de su experiencia donde se conjugan elementos diversos como lo biológico, la edad, sexo, género, ser de una clase social o de una generación, produciendo así nuevos sentidos, diferentes formas de concebir la realidad, las relaciones que mantienen con los otros, con las normas y valores, con los referentes socioculturales y económicos a los que tienen acceso, creando así sus propios saberes, relaciones de poder y estéticas que configuran sus formas de vida particulares, mundos juveniles diversos que reconocen como propios y que los posicionan como sujetos capaces de su propia creación. Por todo esto es válido y necesario preguntar por los jóvenes, no por todos los jóvenes y si por aquellos con los que nos ponemos en relación, que situados en un momento histórico comparten su experiencia singular.

## **1.2 El Bachillerato y los jóvenes, entre el conflicto, la ambigüedad y el olvido. Breve historia del bachillerato en México.**

Un rasgo que puede caracterizar el vínculo que han mantenido los jóvenes con el nivel educativo del bachillerato en México, desde que se funda como tal, es el de albergar en sus filas a un número exclusivo de jóvenes, de la clase media, y ser un espacio de formación y de producción específica de ciertas subjetividades, en donde las luchas por el poder prevalecen y en donde los sujetos jóvenes han ocupado diversos sitios de actuación, según momentos y contextos específicos, que también han dado forma a las relaciones entre los actores involucrados de cada institución, el sistema educativo y por ende de las autoridades que han marcado en mucho, el rumbo de este nivel.

Si bien la educación de los jóvenes durante la época precolombina no es considerada como parte de la historia oficial del bachillerato, nos parece importante comentar que la misma tiene gran relevancia para los sujetos mexicanos que se forman en esa época, dado que su formación se realiza en escuelas o casas específicamente destinadas para los jóvenes, quienes al final de la misma participan de lleno en la vida de sus comunidades cumpliendo con el papel y la profesión que les era asignada desde el día de su nacimiento y que se configura dentro de esas casas (Cervantes, 2006). Una es el Calmecac, donde se realiza más bien una formación intelectual centrada en la lectura, en la escritura, la adivinación, la cronología, poética, retórica, memorización de cantos sobre hazañas militares y sobre la historia del grupo. La otra es el Telpochcalli donde la

enseñanza es básicamente de tipo militar que recupera sus costumbres y tradiciones, y permite a los sujetos, según su desempeño en la guerra, obtener un rango en el ejército u ocupar un lugar de gobierno (Cervantes, 2006). Al concluir su formación los jóvenes, entre los 20 y 30 años, salen de las mismas para casarse.

Durante la colonia la educación de los jóvenes de clases acomodadas (hijos de criollos y caciques) está a cargo de las órdenes religiosas, siendo la de los jesuitas la que funda en 1588 y fusiona en 1616 como Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Idelfonso, a través del cual se lleva a cabo una formación basada en la evangelización y la castellanización previa a estudios superiores y cuyo fin es la obtención de altos puestos sociales.

Los principios de la ilustración francesa son los que tienen gran influencia en el periodo de gestación y conformación de la vida independiente en México, entre ellos la promoción del liberalismo, la soberanía del pueblo y los derechos del hombre y con ello de una democracia burguesa a través de políticas, entre ellas las educativas, “como el medio para uniformar las conciencias, mantener la paz y el orden en aras del progreso individual y social; separación del Estado y la Iglesia, así como privar la intervención de ésta en cuestiones de materia educativa” (Pérez, 2002, p. 11). La consecuencia de estas influencias y acciones son las pugnas y confrontaciones entre el Estado y la Iglesia, entre liberales y conservadores, obligando a los distintos colegios y a la Universidad de México a tomar una postura ante ello, produciendo el cierre de esta última en 1865.

Con la formulación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios, bajo el gobierno de Juárez, se coloca al Estado como regulador de la educación, la cual es reorganizada básicamente como un sistema en dos niveles de instrucción, la primaria (dividida en elemental y superior) y la preparatoria (que incluía educación general con la secundaria y la preparación para ingresar a escuelas superiores) con la fundación en 1867 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) dirigida por Gabino Barreda.

Bajo la doctrina positivista de Augusto Comte que suplanta los conocimientos religiosos y metafísicos por la comprobación científica y la concepción matemática del universo, Gabino Barreda promueve la estructuración y organización uniforme

e integral del plan de estudios de la ENP con el fin estratégico de “brindar la instrucción necesaria para contar con el tipo de dirigentes modernos, capaces de tomar decisiones con base en la evidencia” (Zorrilla, 2008, p. 98). Por ello la formación que ofrece está destinada, por el vínculo innegable que tiene con la clase política e intelectual en el poder, para los hijos de dicha élite del país, convirtiéndola en el centro educativo de mayor importancia de esa época, pues se toma como un modelo institucional donde se concretiza el proyecto ilustrado que converge sobre el progreso y la razón, negando todo aquello que se considere como barbarie ignorante: culturas populares, indígenas, diversos lenguajes y costumbres de las que también se conforma el país.

Para 1890, bajo la conducción de Joaquín Baranda, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, realiza el Congreso Nacional de Instrucción Pública, el cual tiene entre sus conclusiones el de la expansión uniforme de la educación media a todo el país bajo el esquema de la ENP (SEP, 2009a).

Ubicada en el edificio de San Idelfonso, la ENP mantiene su vitalidad gracias a los jóvenes de clase alta, que aunque pocos, se insertan a finales del siglo XIX y principios del XX, en algunos movimientos políticos (no juveniles) contrarios al régimen porfirista en la búsqueda de la apertura hacia el cambio, los que no, permanecen más bien en una actitud cómoda frente al régimen.

Es en este mismo periodo que la ENP y por ende la educación media sufren diversos cambios tanto en el tiempo a cursarse como en los contenidos curriculares que se tienen que abordar, ello trae por consecuencia cierta inestabilidad en sus estatutos y en la educación de los jóvenes que ahí estudian.

Para 1910 surge la Universidad Nacional a la que pasa a pertenecer la ENP, por lo que adquiere un carácter propedéutico, que quiere decir con miras a la educación superior. Justo Sierra justifica esta inclusión porque considera a los estudiantes de bachillerato como estudiantes universitarios. En ese mismo año se realiza el Primer Congreso de Estudiantes que reúne a alumnos de distintas escuelas de nivel superior y de varias preparatorias para discutir entre otros asuntos al respecto de los métodos, programas y exámenes que se realizaban, dando la pauta para expresarse y ser actores dentro de sus escuelas (Velázquez, en Curiel, 2008), no obstante la omisión de las autoridades para atender sus acuerdos.

En 1914 se generan grandes polémicas encabezadas por jóvenes estudiantes de la ENP y de la propia Universidad, quienes leyendo a autores como Schopenhauer, Kant, Bergson, Nietzsche, Hegel y otros, fundan el Ateneo de la Juventud y comienzan a cuestionar la filosofía positivista que sustenta el plan de estudios de la ENP. Entre esos jóvenes se encuentran Agustín Caso, Alfonso Reyes, Pedro Enríquez Ureña y José Vasconcelos (Velázquez, en Curiel, 2008). El Ateneo reconoce la importancia de una educación científica pero sin olvidar la formación filosófica y humanística. Algunas de estas ideas se concretan en diversas reformas que sufre el currículum de la ENP entre 1914 y 1920, periodo donde la ENP es dirigida por la Dirección General de Educación Pública del Distrito Federal que la lleva a parecerse más a una educación elemental de tipo estadounidense, que a una formación vinculada con el nivel superior, situación producto de la Constitución de 1917, donde pasa a ser responsabilidad de los gobiernos estatales la educación media conformada por la ENP, escuelas normales, comerciales e industriales.

Al reintegrarse a la Universidad en 1920 y con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la ENP y la Universidad pasan a ser administradas por dicha secretaría, encabezada por José Vasconcelos quien también fue rector de la Universidad. Con él se proponen estudios tanto más cercanos a la preparación superior como aquellos de carácter más general, debatiéndose en el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias en 1922, la continuidad de posturas positivistas o abrirse a otras filosofías de carácter más humanista. Para los jóvenes estudiantes y los maestros, todos estos cambios y finalmente la poca claridad en los fundamentos del currículum, les genera incertidumbre, inestabilidad e inconsistencia en sus labores escolares, pero al mismo tiempo el deseo de participar en la definición de dichos fundamentos, los cuales a su parecer debían considerar las problemáticas que sufría el país (Muñiz, 2004).

Dejando de lado la politización de los estudiantes, Vasconcelos, en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921, atribuye la crisis que sufre la ENP a la indisciplina de sus actores pero sobre todo de los jóvenes, a quienes denominándolos *los elegidos*, insta a que busquen vivir las cualidades que todo joven debe tener: Ser estudiante, mantener un espíritu renovador, sana energía, un compromiso con el pueblo, así como un sentido crítico para tomar en sus manos su propio destino y después dirigir la sociedad (Muñiz, 2004). De este

modo se construyó el ideal del estudiante de bachillerato, quien al estar unido a los estudios universitarios, tenía la capacidad de ejercer una profesión sin llegar a grados mayores limitando su participación a una mera retribución social y de difusión cultural; sus asociaciones pasan así a formar parte de grupos corporativizados cooptados por el poder. No obstante de 1921 a 1929 se organizan periódicamente Congresos Nacionales de Estudiantes de donde los jóvenes obtienen elementos de acción para la vida pública, ciertos principios ideológicos y en mucho, un sentido de solidaridad entre ellos, lo que les permite para 1929, irse a huelga y participar, junto con otros grupos en disputa, en el proceso que produjo la autonomía de la Universidad, obtenida después de varios conflictos con las autoridades de distintas facultades y de la ENP.

Con la autonomía obtenida, los bachilleratos se vuelven especializados dentro de la Universidad y se amplía la diversificación del nivel según “las orientaciones e incluso los contenidos transmitidos variaron en las instituciones de una región a otra, de un grupo social a otro y aun de una escuela pública a otra; dependía de si su carácter era federal, estatal o autónomo” (Zorrilla, 2008, p 115). Asimismo, además de los estudiantes que participaron o no en los diversos congresos y movimientos universitarios surge, auspiciado por políticos en el poder, un grupo de estudiantes, *los pistols*, a quienes se les da la consigna de agruparse, formar federaciones u organizaciones para operar a través de cualquier medio (violento, corrupto o ideológico) al interior de las instituciones con miras a ocupar y disolver los espacios comunicativos y de formación crítica que habían ganado los movimientos estudiantiles del momento.

Durante los años veinte y treinta del siglo XX, coexisten distintas doctrinas que harán de la educación su espacio de combate. De este modo los gobiernos posrevolucionarios buscan trascender su proyecto político a través de los estudiantes preparatorianos y universitarios, a quienes se les va a construir una imagen positivista que ve a la juventud como una etapa biológicamente inacabada y preparatoria que les asigna un lugar en el futuro como adultos, por lo que les es necesario mantener una actitud moderna de disponibilidad, alegría, ingenio, elegancia, personalidad, etc., pero siempre necesitados de control, disciplina y orientación (Muñiz, 2004). Se pretende formar un carácter conservador y aristocratizante en los estudiantes quienes en muchos casos lo asumen y en otros hay oposición.

Como respuesta a todas las confrontaciones vividas en la Universidad, varios gobiernos intentaron fortalecer la educación técnica y de alguna manera controlar desde la SEP a todas las escuelas existentes con la Dirección de Enseñanza Técnica (1921), El Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (1925) o el proyecto de la Escuela Politécnica Nacional (1931) como la creación de un nuevo sistema para este tipo de educación.

Con el gobierno cardenista se corporativiza a las principales fuerzas sociales del país pretendiendo su integración y control masivo a través del partido en el poder, el de la Revolución Mexicana, que como representante del Estado otorga beneficios según clientelismos. En ese sentido, bajo una proyección de matices socialistas, se busca ampliar la preparación de personal calificado para las distintas industrias que están naciendo en el país. De ahí que en 1937 se funda el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que agrupa a las distintas escuelas técnicas que ya había en el Distrito Federal. Son sus escuelas prevocacionales y vocacionales, las que con un currículum propedéutico, inicialmente forman técnicamente para cubrir los cuadros solicitados, posteriormente van a ser el antecedente y requisito para realizar una formación tecnológica a nivel superior. Para jóvenes de familias de clases populares esto significa la posibilidad de acceder a un tipo de formación que ya no es exclusiva de una élite social, sin embargo se les solicita disciplina y solidaridad con el Estado. Si bien esto se pretende, es gracias a la huelga realizada por los jóvenes de esta institución, que en 1942 consiguen se dé existencia jurídica y oficial al IPN evitando su posible desaparición, aunque “se les acusó de ser agitadores comunistoides, resentidos, fósiles, bagazo de las escuelas” (Calvillo y Ramírez, 2006, p. 266)

En el periodo de 1945 a 1968 se da un crecimiento industrial gracias a la segunda guerra mundial, a la sustitución de importaciones y a la participación del Estado como regulador del desarrollo. Bajo una política que pretende la unidad nacional se da continuidad al corporativismo y con ello a las distintas agrupaciones sociales, entre ellas las de los estudiantes, son cooptadas logrando la docilidad y la identificación de las mismas con el discurso político hasta antes de 1968; solo se dan brotes aislados de protesta. Durante este periodo se construye sobre los jóvenes estudiantes un ideal de *ser joven*: estar escolarizados, ser promotores del cambio, deportistas, responsables, limpios, creativos, honrados, ser la esperanza del país, etc. (Muñiz, 2004), consigna depositada sobre todo en los sectores

medios y populares urbanos, dado el crecimiento mismo de las ciudades y la masificación de la educación, la cual es vista como medio para contribuir al desarrollo y progreso del país y al mismo tiempo como medio de movilidad social.

La educación media de 1950 a 1980 se fortalece en su carácter propedéutico, es decir como preparación para el nivel superior sobre todo en el bachillerato de la UNAM, que siguió sufriendo cambios curriculares y de tiempo para su estudio hasta quedar, en 1964, en tres años y en 1966 con acceso directo y sin obstáculos a los estudios superiores. Asimismo el IPN y otras 25 universidades del país se hacen cargo del nivel siguiendo éstas últimas el mismo perfil de la UNAM.

A finales de los 60 en el panorama político prevalece un sistema internacional partido en dos bloques basado en la amenaza de una guerra nuclear, una guerra injusta contra Vietnam, un llamado tercer mundo sumido en la pobreza y sociedades civiles sin voz en las decisiones de gobierno. Frente a ello los jóvenes son quienes más resienten un estancamiento del desarrollo escolar pues no hay un crecimiento en el número de escuelas ni en las propuestas de formación que se ofrecen, el aumento demográfico y de la clase media incrementa la demanda de educación en varios niveles y se cuestiona fuertemente al sistema por parte de estudiantes de los niveles medio y superior, quienes se han politizado gracias a su acceso a medios informativos, al cine, a la literatura, a su conocimiento de ideologías como el marxismo, taoísmo, castrismo, trotskismo, etc., que les permite compartir al igual que muchos jóvenes alrededor del mundo, ciertos ideales y posturas frente a la realidad. En México una riña entre estudiantes de la vocacional 2 y de la preparatoria Isaac Ochoterena, en Julio de 1968, desata una represión policiaca y militar contra los estudiantes y varias escuelas del nivel medio de la UNAM y del IPN, que produjo en primera instancia, el aglutinamiento de protesta de estudiantes de diversas escuelas públicas y privadas en agosto de 1968, a las que se unieron diversas fuerzas sociales en la búsqueda de expresar sus propias inconformidades (Calvillo y Ramírez, 2006). Se conforma así el movimiento del 68 que realiza diversos mítines, formula un pliego petitorio que en su trasfondo busca la defensa de ciertos derechos y libertades, la lucha contra el abuso del poder, el diálogo público, la solidaridad del pueblo entre otros. Sin embargo el movimiento es violentamente reprimido por el ejército y en años posteriores los gobiernos apoyan la formación de grupos castrenses o de choque para reprimir a los jóvenes estudiantes, quienes de ser el ideal de ciudadano,

pasan a ser considerados como rebeldes y portadores en sí mismos de un peligro del que hay que cuidarse. El movimiento del 68 reúne tanto a jóvenes estudiantes, como a aquellos pertenecientes a otros sectores de la sociedad que se identifican con expresiones culturales distintas a las tradicionalmente vividas y que se gestan al interior de las escuelas, siendo asimismo factor de posteriores movilizaciones de estudiantes que dejan de lado la pasividad y se involucran en distintas problemáticas sociales del país. Todo este movimiento no es aislado, se enmarca en una ola de protestas protagonizadas principalmente por sectores politizados de la juventud en distintas partes del mundo (Francia, Alemania, Checoslovaquia, Estados Unidos, España, Suiza, Argentina, Uruguay y otros), cuyas demandas por lograr mejores condiciones para su educación, se unen a acciones que buscan mejorar tanto su horizonte laboral como el cultural o social, por ello los movimientos se fortalecen con la unión de sindicatos, obreros, campesinos, intelectuales, políticos, etc., quienes también pretenden mejorar sus condiciones laborales, sociales y de participación, en algunos lugares alcanzadas, en otros como en México, brutalmente reprimidos.

Al fortalecer la educación primaria, con el plan de los once años (1959), con la distribución de libros de texto (1960), el impulso a las escuelas normales, etc. se amplía su demanda y apoyo, con lo que se impacta a los siguientes niveles que ven triplicada su población de 1960 a 1980. Se multiplican las instituciones de educación media a nivel nacional que “no encuentran dificultades aparentes para absorber decenas de miles de maestros y cientos de miles de estudiantes por todo el país. Se reproducen, así, de manera irreflexiva los modelos académicos, curriculares, didácticos y organizativos establecidos tradicionalmente para un sistema que solo había atendido a una proporción muy pequeña del total de jóvenes” (Zorrilla, 2008, p. 146). Esto trajo como consecuencia la generación de una política que sigue vinculando la escolarización con la movilidad social, centrada principalmente en otorgar recursos para la cobertura de la demanda social, debilitando unas áreas y fortaleciendo otras. De las primeras por ejemplo, no hay una planeación estratégica acorde con la situación del país, el cual se enfrenta a una recesión económica y a cambios en su dinámica poblacional<sup>11</sup>, se

---

<sup>11</sup> En la década de los 80, México se transformó en lo social y en lo económico pero especialmente se configuró como una nación hegemónicamente urbana. Se observó la metamorfosis de un sistema monocéntrico a uno policéntrico, pues hubo una migración rural-urbana a las ciudades, que elevaron su participación urbana en un 55%, alcanzando un total de 14.8 millones de habitantes, aún cuando se

da el debilitamiento académico por el gran número de alumnos que se atiende y por la contratación de maestros sin el perfil adecuado; la docencia es más un asunto administrativo que de dominio de contenidos. Desde el punto de vista de los grupos de élite, sus fortalezas estriban en permitirles un control político, ya que por regiones, hacen de las instituciones escolares un medio para relacionarse con el gobierno y conservar su poder.

Con la expansión de la educación media, surge la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quien centra su atención en dicho nivel promoviendo distintos foros para discutir su problemática, entre ellos está el de Villahermosa en 1971, que planteó los ejes para una reforma así como la creación del bachillerato tecnológico dependiente de los CECyT y terminal; el de Tepic en 1972 que recomienda actividades para concretar la reforma y se modifica de manera general la estructura académica que ubica aprendizajes propedéuticos, prácticos o de capacitación y para escolares; por último el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos en 1982, donde se hizo hincapié en que el mismo es un ciclo con objetivos y personalidad propios; es considerado como un periodo crucial para la vida del joven por corresponder a la etapa de mayor necesidad de formación, la cual pasó a denominarse como integral y no solo propedéutica, pues debía permitir a los jóvenes el acceso a la educación superior, comprender su sociedad, su tiempo y su incorporación al trabajo (SEP, 1982). Aún cuando en este congreso se define el perfil del bachiller, sus objetivos, los planes y programas entre otros, los alcances de dichas definiciones no tienen el impacto esperado como más adelante puede apreciarse.

Como conclusión de las reuniones anteriores durante los años 70 y 80 se crean otras instituciones de nivel medio de importancia: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (CB), El Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), los Centros Científicos y Tecnológicos de educación media superior (CECyTEMS), con las cuales se pretende absorber la creciente demanda. El impacto a la recomposición de la educación media fue mínimo, pues si bien se incrementa el número de alumnos de nivel técnico, persiste la escolarización vía el bachillerato, dado los efectos del modelo

---

presentaba una recesión económica a nivel nacional. La crisis económica se reflejó en las condiciones de vida de la población más que en la dinámica general del desarrollo urbano

desarrollista donde los jóvenes se escolarizan para obtener una movilidad social buscando asegurarla a través del ingreso al nivel superior.

Bajo esquemas económicos neoliberales es que las políticas públicas y sociales comienzan a sufrir importantes recortes presupuestales a partir de las década de los 80 y 90 del siglo XX. El sistema educativo va a tener una conducción de tipo tecnocrático o modernizador, que busca responder a las pautas y exigencias que vayan marcando los organismos internacionales, los mercados financieros y las grandes empresas transnacionales, con lo cual se conforman cuadros de mayor desigualdad y exclusión educativa, de los que por supuesto la educación media no se salva. La política educativa del periodo de Miguel de la Madrid resalta en el plan de desarrollo: “la racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior, el impulso a la educación tecnológica, así como la coordinación del sistema de educación tecnológica y universitaria con las necesidades del país” (Pérez, 2002, p. 58) Ejemplo de ello es la saturación de la demanda que sufren la UNAM, IPN y el CB, instituciones que detienen su crecimiento debido a reducciones presupuestales, negando así el acceso a miles de jóvenes con deseos de ingresar a sus bachilleratos o al nivel superior. Comienza la pauta para favorecer y apoyar la existencia de escuelas privadas por parte de la SEP, que fortalecen o implementan los servicios de bachillerato general o técnico en distintos sitios del país. Porcentajes al respecto se presentan de la siguiente manera: 1990-47.9%, 1993-49%, 1998-43.01%, 2000-41.58% (SEP, 2008b)

La aplicación de aquel tipo de políticas lleva al Consejo Estudiantil Universitario de la UNAM en 1986, a gestar un movimiento de crítica y protesta frente a la crisis que se sufre y que había llevado a la universidad pública a la exclusión de muchos jóvenes. Se cuestiona la calidad de la formación que la misma ofrece y los intereses a los que responde, ya que el ser estudiante no garantiza una posición o movilidad social que se había argumentado, además de que pone en evidencia las restricciones a su participación y expresión institucional. Sin embargo este movimiento es tachado de corporativo y gremial pues su “discurso gira en torno a la defensa de intereses inmediatos, intereses concretos, particulares y no de sentido político cultural como en el 68” (Muñiz, 2004, p. 78).

Para el año de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) toman fuerza los tres tipos de educación en este nivel, que al crecer impactarán tiempo después a la educación media. Al siguiente año se modifica la Ley General de Educación, cuyo art. 9º señala que el Estado será el encargado de promover todas las modalidades y tipos educativos, incluyendo la superior. Actualmente, según Zorrilla (2008) existen tres vertientes en la educación media superior:

1) Bachillerato general o propedéutico, donde se ofrece una formación humanística, científica y tecnológica, que le permiten al bachiller adquirir experiencia y definir el campo de estudios que seguirá más adelante. Entre las escuelas que ofrecen este servicio están los bachilleratos universitarios, los colegios de bachilleres y las preparatorias estatales; esta es la modalidad con mayor demanda en el país.

2) Bachillerato bivalente. Forma parte de la educación media superior tecnológica y profesional técnica. Se ofrece una combinación de estudios profesionales de nivel técnico al mismo tiempo que estudios de bachillerato que le permiten dar continuidad a una formación superior, por ello se emiten dos tipos de certificado: el de una profesión técnica y otro de bachillerato. Aquí encontramos escuelas como los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN), Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTIS), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE), entre otros.

3) Modalidad de educación profesional técnica. Se forma a los jóvenes como técnicos profesionales otorgándoles cédula profesional de la especialidad correspondiente. Las escuelas que forman parte de esta modalidad son el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), CBTIS, entre otros, aunque se señala que existen equivalencias que permiten a los estudiantes obtener un certificado para concursar por el acceso al nivel superior.

La diversidad de escuelas y por consiguiente la diversidad en sus planes y programas de estudio en la República Mexicana se debe a que la atribución para

crearlas y normarlas recae tanto en los tres niveles de gobierno como en las instituciones públicas autónomas, descentralizadas y desconcentradas, tanto federales como estatales, en cuanto a “la duración de los programas de estudio de la educación media superior puede variar desde dos hasta cinco años, sin embargo los datos del ciclo 2007/2008 indican que 92.5% de la matrícula se concentra en planes de tres años” (INEE, 2011, p. 27)

En 1994, con el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la creación ese mismo año del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), organismo independiente de la SEP de carácter privado es que se comienzan a identificar las características del sistema educativo y con ello a elaborar recomendaciones según criterios y estándares internacionales para la evaluación del mismo, modificación de políticas y realización de reformas. Es en el ciclo escolar de 1996-1997 que el CENEVAL organiza por primera vez el proceso de selección de jóvenes que pretenden ingresar a cualquiera de las escuelas públicas con bachillerato del área metropolitana del país a través de un único examen, causando la inconformidad en muchos de ellos pues se les cobra el examen o las guías de estudio, y en muchos casos no quedan en las opciones de su elección siendo desplazados a las peores opciones, argumentando por un lado la falta de lugares en los espacios educativos y por otro, para quienes son rechazados, se les devuelve la responsabilidad de su destino académico y social por su falta de capacidad para aprobar el examen; se desplaza un problema social a una problemática individual aunque en realidad es el recorte del gasto público en educación la que afecta la cobertura (García, 2008). Al año siguiente se realizan los ajustes de esta primera experiencia, siendo ahora la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas para la Educación Media Superior (COMIPEMS) la que desde entonces realiza la tarea de sistematizar la selección pública para el nivel en colaboración con el CENEVAL.

En el trasfondo de este organismo está la reorientación de la matrícula hacia las opciones tecnológicas y terminales que son más redituables en tiempos y en costos que beneficiarán a las propias empresas, al tiempo que al estar en manos de agencias privadas, dichos mecanismos de evaluación buscan su mercantilización y acelerar el proceso de privatización de la educación, negando el derecho de acceso a educación pública a todos aquellos jóvenes con menores

puntajes (Aboites, 2009). De este modo los jóvenes estudiantes pasan a ser vistos como productos finales que con sus conocimientos, terminarán beneficiando a las empresas más que a sus comunidades y sociedad. Por otro lado algunos estudios que retoman los resultados de este examen de selección, demuestran que “a menor ingreso familiar menor es el promedio de aciertos obtenidos, lo que permite concluir que este examen beneficia a grupos de jóvenes socialmente más favorecidos e impide la igualdad de oportunidades frente a la escuela” (Villa, p. 295)

Vistos con atribuciones nihilistas, pragmáticas y/o conformistas, incapaces de desplegar alguna acción de índole política y por considerarlos un sector muy golpeado por las políticas neoliberales: reducción de la matrícula, limitaciones al pase automático, cobro de servicios, etc, en 1999, se imponen a los estudiantes de la UNAM un nuevo Reglamento General de Pagos, colegiaturas que anulan la gratuidad de su educación, por parte del gobierno federal pero a través de la burocracia universitaria (Ramos, 2000). Con la pretensión de hacer uso estratégico de los estudiantes para generar un conflicto interno que trascendiera a un rechazo hacia ciertas fuerzas políticas del momento, se genera sobre ellos todo un aparato de vigilancia de sus organizaciones esperando que su respuesta a la imposición realizada le fuera favorable a los intereses del partido en el poder. Sin embargo poco a poco los jóvenes estudiantes organizan asambleas por escuela, paros, marchas, etc. que los lleva a tomar la decisión de irse a huelga. Con la creación de la Asamblea Estudiantil Universitaria y el Consejo General de Huelga, donde convergen distintas corrientes y posturas frente al conflicto, logran mantener ciertos consensos de reflexión, decisión y actuación que los llevan a mantener una huelga de diez meses, no sin haber pasado por muchos conflictos, desgaste, oposiciones, ser objeto de apoyo o de provocaciones y del desprestigio de los medios. La huelga concluye con la entrada de la policía federal preventiva a la institución, pero se logra mantener la gratuidad en la formación universitaria, el pase reglamentario y el aumento de la matrícula (Aboites, citado por Olivares, 2010).

Desde los años 80 a la fecha, la educación media superior en México mantiene una tendencia de corte neoliberal que plantea en el discurso una promesa de mejoramiento en la calidad de la educación, dada la identificación de un conjunto de problemas que van a colocar a este nivel en el centro de muchos debates y a

justificar las acciones llevadas a cabo por la SEP y otras instituciones como el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en las últimas décadas del siglo XX y en la primer década del siglo XXI.

A partir del año 2003 se da inicio a una serie de reformas curriculares para analizar su pertinencia, tanto en el bachillerato general, tecnológico como profesional. En el año 2005 aparece dentro de la estructura orgánica de la SEP, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con la cual se pretende mejorar y coordinar los servicios, así como consolidar un sistema de educación media superior (SEP, 2005).

Se reconoce que en los últimos 10 años la demanda de este nivel se ha incrementado, de 2.6 a 3.8 millones de alumnos de 15 a 17 años, (máximo histórico en 2007), en correspondencia con el incremento de jóvenes con edades de los 15 a 29 años que cuentan con educación básica y sin media superior, que en el periodo de 2005 a 2008 aumentó de 11 a 11.9 millones, debido al avance en la cobertura en la educación básica. Este incremento se traduce para el ciclo 2008-2009 en un 49.8 % de jóvenes de entre 15 y 17 años inscritos en el nivel de un total de 6.4 millones de jóvenes con esas edades (INEE, 2011), generando problemas de cobertura, desigualdad y calidad. En otras cifras que da la SEP se tiene:

<b>Matricula*</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2008-2009</b>
<b>BACHILLERATO TOTAL</b>	<b>2,955,783</b>	<b>3,923,822</b>
GENERAL TOTAL	1,762,933	2,378,655
TÉCNICO TOTAL	831,309	1,178,203
PROFESIONAL MEDIO TOTAL	361,541	366,964
BACHILLERATO PÚBLICO	2,311,894	3,198,388
BACHILLERATO PARTICULAR	643,889	725,434

<b>Escuelas*</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2008-2009</b>
<b>BACHILLERATO TOTAL</b>	<b>9,761</b>	<b>14,103</b>
GENERAL TOTAL	6,247	10,100
TÉCNICO TOTAL	1,880	2,577
PROFESIONAL MEDIO TOTAL	1,634	1,426
BACHILLERATO PÚBLICO	5,702	8,637
BACHILLERATO PARTICULAR	4,059	5,466

\* Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional. SEP 2008/2009

Se aprecia que tanto en la matricula como en el número de escuelas hay un crecimiento en la primera década del siglo XXI de 32.8% y 44.5% respectivamente. Por otro lado es el bachillerato general o propedéutico el que

cuenta con el mayor número de alumnos y de escuelas en el subsistema, lo que plantea la tendencia de los jóvenes a cursar el bachillerato con miras a estudios superiores. De ahí la disminución de escuelas del tipo profesional técnico. Además se observa que el bachillerato particular absorbe el 18.4% de la matrícula en el 2008, mientras que su número de escuelas es del 38.76%, porcentaje que aunque disminuyó en dos puntos con respecto al año 2000, es una tasa alta de escuelas de este tipo que indican ciertas tendencias a la privatización.

Para el ciclo 2009-2010 a nivel nacional, la SEP (2009b) señala lo siguiente:

<b>Porcentaje de Absorción de la EMS</b>	<b>96.51%</b>
<b>Deserción de la EMS</b>	<b>14.285</b>
<b>Reprobación de la EMS</b>	<b>28.86%</b>
<b>Eficacia Terminal de la EMS</b>	<b>62.92%</b>
<b>Cobertura para edades de entre 15 y 17 años en la EMS</b>	<b>63.73%</b>

Como se ve, la tasa de absorción que hace referencia a la eficacia del sistema para atender a la población demandante de este nivel educativo es relativamente alta aunque no suficiente pues el tránsito de los alumnos de educación básica a la EMS no es íntegro.

Entre los factores que se vinculan a la reprobación y deserción escolar se hacer referencia a la falta de obligatoriedad del nivel por un lado, a lo poco atractivos que pueden ser los planes y programas que se ofrecen a los jóvenes y a su falta de coherencia con respecto a las necesidades de los mismos, que tienen que ver con cuestiones económicos, familiares y personales. A ello se suma la falta de infraestructura, equipamiento de las propias escuelas y hasta la condición étnica o de ubicación geográfica de los hogares de los jóvenes que determinan brechas sociales que aumentan las dificultades para concluir los estudios medios, así, menos jóvenes rurales e indígenas están en condiciones de asistir a la EMS en comparación con sus pares urbanos. En 2008, 71.9% de los jóvenes urbanos de entre 15 y 17 años contaban con educación básica, cifra que baja a 53.9% para los jóvenes de la misma edad de las zonas rurales y aún menor para los jóvenes en hogares indígenas. Entre las entidades con mayores brechas en este sentido (arriba de 15 puntos) se encuentran Yucatán, Nuevo León, Baja California Sur y Estado de México (INEE, 2011). Por otro lado las tasas de deserción por

modalidad en el ciclo 2007 presentan algo interesante: Profesional Técnico 22.7%, Bachillerato Tecnológico 17.2% y Bachillerato General 14.3% (INNE, 2011, p. 159), índices que hacen preguntar si efectivamente las modalidades técnicas y tecnológicas están respondiendo a las necesidades de los jóvenes, incluidos sus procesos de definición profesional<sup>12</sup>.

Por su parte el gobierno federal en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señala la necesidad de fortalecer cada una de las etapas del proceso formativo de los jóvenes, de modo tal que se perfilen hacia la realización de sus metas personales logrando con ello bases sólidas para su pleno desarrollo personal y social. Este sector es considerado como el motor para el crecimiento y desarrollo económico y humano del país. Por eso entre las estrategias para atender a los jóvenes está el de fortalecer a sus familias y su bienestar físico y mental, así como el de abrir las oportunidades de acceso al sistema educativo o promoviendo su inserción laboral. Como respuesta a estos planteamientos la SEP, en su Programa Sectorial del mismo periodo, establece como propósito la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en el Marco de la Diversidad (SNBMD) ampliando la cobertura, impulsando la equidad, fortaleciendo la pertinencia y mejorando la calidad de este nivel educativo. No obstante las cifras siguen indicando lo contrario, un rezago histórico que aunque se diga combatir con un incremento al 68% para finales del sexenio (Avilés, 2009b), realmente no ha contado con suficiente inversión para este nivel (Sol de México, 2009) que no alcanza a cubrir las necesidades educativas de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, negándoles con ello un derecho fundamental que como ciudadanos tienen.

Además de las tasas de reprobación y de eficiencia terminal que ya indican un problema que cuestiona la calidad de la educación en el nivel, están los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas internacionales estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA-2008) o a nivel nacional, la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE-2009), en donde el desempeño de los estudiantes mexicanos a nivel internacional se ubica en los últimos lugares y a nivel nacional, “ocho de cada diez

---

<sup>12</sup> Algunos estudios como los de Urquidi citado por Villa (2010) en escuelas técnicas de la ciudad de México en la década de los 80 señalaban que no se encontraban diferencias significativas de formación entre las opciones técnicas y generales, que los empleadores prefieren egresados de secundarias técnicas que con nivel medio terminal, que el salario es superior para quien sale de una preparatoria general que de una modalidad técnica.

egresados del bachillerato sólo saben hacer operaciones básicas y uno de cada dos tiene niveles bajos de lectura” (Martínez, 2009). Ello nos habla de que a pesar de que se argumenta una promesa en la calidad de la educación por parte de la SEP, lo que realmente está pasando según Aboites (2009) es una reiteración del fracaso del mejoramiento, pues se sustituye y disminuye el valor de los procesos implícitos en las prácticas evaluativas realizadas por los maestros de las escuelas, para dar paso a un esquema de certificación privatizada implantada en un examen momentáneo, donde la anulación y selectividad de los actores educativos se hace real pues permea la respuesta lógica de estudiar y educar para el examen.

Otro de los señalamientos de la OCDE ha sido recomendar al gobierno de Felipe Calderón la privatización la educación media superior con el argumento de que el modelo actual de financiamiento no es eficiente en términos de la distribución del gasto porque 84.4% de los fondos se canalizan al pago de los salarios de los maestros, por ello sugiere no aumentar el gasto educativo hasta que se eleve la eficiencia en el manejo de los recursos. A este respecto la SEP aunque reconoce la obligación del estado de brindar educación pública gratuita, coincidió con el organismo en fortalecer procesos donde se de la rendición de cuentas para obtener financiamiento y hacer efectiva la calidad (Avilés, 2007).

Fruto de estas recomendaciones está la iniciativa de reforma constitucional que presentó el congreso de la unión en abril de 2008 para establecer la obligatoriedad de la educación media superior, bajo el argumento de que en los países desarrollados se considera que cursar el nivel brinda a los jóvenes las destrezas y habilidades necesarias para la vida y el trabajo. Sumado a esto, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) recomienda 14 años de instrucción para incrementar las posibilidades de desarrollo social de los individuos, con lo que la presión social que en su momento vivió la secundaria, en la expectativa de que ésta brindara movilidad y bienestar social, se desplaza ahora como un eje ordenador del propio ethos social hacia el nivel medio.

Asimismo a partir del ciclo 2008-2009 se implementa para este tipo educativo la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), a través de la cual se pretende poner orden a la gran variedad de planes y programas de estudio (más de 200) y modalidades de bachillerato que se guían casi bajo sus propias normas y por líneas burocráticas diversas. En ese sentido podemos ver que aquel

Congreso realizado en Cocoyoc no tuvo el impacto esperado y ahora se habla de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (Acuerdo de la SEP 444, publicado por el Diario Oficial el 21 de Octubre de 2008) para que los estudiantes puedan transitar a cualquiera de los subsistemas de bachillerato sin ningún problema, pues contarán con una certificación nacional única orientada por la formulación de un currículum común en base a competencias genéricas<sup>13</sup> plasmadas en nuevos planes y programas de estudio. También la reforma señala los lineamientos únicos de ingreso, evaluación y de certificación de estudiantes, promoviendo la actualización y certificación docente, la valoración de la importancia del nivel por sí mismo y no por un carácter propedéutico que al final llevaba a dar más importancia al nivel superior.

No obstante los planteamientos anteriores esta reforma pretende “homologar los planes de estudio, los exámenes de ingreso y las certificaciones de los estudiantes a través de normas que atiendan las exigencias mercantiles del Tratado de Libre Comercio” (Aboites, citado por Martínez, 2009), traducéndose, según los expertos, en la unificación de un sistema que contradice la propia diversidad que alude, pues fomenta aún más la discriminación y la segmentación socioeconómica, la injerencia de las empresas en el objeto educativo, así como en la determinación de las habilidades y competencias de los estudiantes para quienes la formación agudiza su corte productivista, a modo de autoempleo o de capacitación de mano de obra barata fundamentada en valores como la competencia, el cual se aleja de la historia y de la realidad de su nación, por lo que se ven eliminadas o sumamente fragmentadas, líneas de formación humanística y filosófica que finalmente impactan en las formas de relación social y en las visiones de mundo. Asimismo se vulnera la gratuidad y autonomía de las universidades públicas, sobre todo de la UNAM y del IPN, por las presiones que tienen para recibir recursos.

---

<sup>13</sup> De acuerdo al documento Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave (SEP, 2008a, p. 11). Sin embargo existe un gran debate en torno a la conceptualización de competencias y su fundamentación, la cual se presta a ciertas ambigüedades y uso político de su sentido.

Ejemplo de ello son algunas protestas, foros, marchas que han agrupado a jóvenes estudiantes, en Mayo y Junio del 2009, de distintas escuelas del nivel medio y superior para conocer y tratar de revertir la implementación de la RIEMS y defender la educación pública de la injerencia de la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) y de la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (CANACINTRA) en la normatividad del IPN. Frente a ello algunas autoridades de dichas escuelas señalan que la RIEMS no pasará en el IPN, sin embargo su *Nuevo Modelo Educativo* se va aplicando silenciosa y gradualmente para responder a la obligatoriedad del acuerdo 444 de la SEP, frente a un movimiento estudiantil que más bien da luces de estar debilitado.

Medidas como la implementación de distintos programas de becas, servicios de orientación vía la tutoría, equipamiento, financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) destinados para ampliar la cobertura de este nivel, así como modelos de educación abierta y a distancia, buscan contrarrestar las tasas de deserción, el rezago y la reprobación escolar. Sin embargo los jóvenes estudiantes siguen desertando<sup>14</sup> a pesar de la recepción de becas<sup>15</sup>, de la contención que sabiendo o no, pueden realizar algunos maestros a través de programas de tutorías.

Las cifras anteriores, aunadas a la crisis económica global que impacta directamente a la población, colocan a los jóvenes estudiantes en un lugar de gran incertidumbre, de riesgo y muchas veces de desesperanza. Esto nos habla del vínculo que existe entre la educación media y las expectativas futuras que ellos construyen y que muchas veces se desdibujan al ver un panorama que les habla de menor posibilidad de *éxito profesional*, pues el desempleo es cada día mayor. De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) a Julio de 2009, la Población Económicamente Activa (PEA) del país asciende a 43.3 millones de personas, mientras que 2.4 millones se encuentran en el desempleo y con una tasa del 28.12% los ocupados

---

<sup>14</sup> El subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo expresó que 600 mil jóvenes desertaron del bachillerato en el ciclo anterior, y aseguró que el recorte presupuestal de más de 7 mil millones de pesos que tendrá impacto en la Secretaría de Educación Pública (SEP) no afectará los programas de becas, de formación de profesores, de infraestructura y equipamiento. (Avilés, 2009a).

<sup>15</sup> Mario Carrillo, Secretario de Educación del Distrito Federal, dijo que alrededor de 7 mil 500 estudiantes de preparatoria de la ciudad desertan de las aulas por falta de recursos a pesar de recibir recursos mensuales de Prepa sí, de 500 pesos para los que tienen promedio de calificación 6 a 7.5; de 600 pesos para los de 7.6 a 9 y de 700 pesos para los de 9.1 a 10. (Archundia, 2009)

informalmente. Lo que paradójicamente resulta más dramático para los jóvenes con mejor formación, pues es mayor el desempleo para la PEA universitaria que para la población con menor formación<sup>16</sup>.

Después de tener un panorama general de la educación media superior a nivel nacional, pasemos a su particularidad en el Estado de México, dado que la escuela en donde ubicamos nuestro objeto de estudio está en esta región del país.

Bachillerato en el Estado de México.

El Bachillerato en el Estado de México guarda grandes similitudes con las estrategias públicas a nivel nacional aunque dentro de ellas se dan sus particularidades.

Una particularidad y de las más importantes, es que el Estado de México es la entidad que al rodear geográficamente en tres cuartas partes al Distrito Federal, se ha vuelto, desde la década de los 70's, en el punto de concentración y desarrollo económico, político y social del país. De tener 3.8 millones de habitantes en 1970, ahora cuenta con una población de 15.1 millones según datos del INEGI<sup>17</sup>, lo que la hacen ser la entidad con el mayor número de habitantes en el país, siendo su llamada *zona metropolitana*, con municipios como Ecatepec, con 1 656 107 habitantes, Nezahualcoyotl con 1, 110 565, Naucalpan con 833 779, Tlalnepantla con 664 225 o Chimalhuacán con 614 453 habitantes los que concentran el mayor número de población y de actividad económica a nivel nacional e internacional. Esto debido a la producción compleja de diversos procesos socioeconómicos y políticos que se dieron en la capital del país desde aquella década y que afectaron al territorio estatal, entre ellos, una industrialización no planificada dependiente de mercados extranjeros que produjo una inmigración acelerada y descontrolada de población trabajadora, sobre todo en la zona Valle de Cuautitlán-Texcoco (Tlalnepantla, Cuautitlán, Zumpango, Otumba, Texcoco y Chalco), los cuales generaron la proliferación de colonias proletarias, suburbanas y con ello la demanda de servicios públicos de tipo urbano, muchas veces no cubiertos satisfactoriamente. En el encuentro entre la

---

<sup>16</sup> En el nivel medio superior, subraya por su parte el subsecretario del ramo Miguel Székely, hay 900 mil egresados al año, de los cuales sólo 50 por ciento continúan la enseñanza superior. Otro 25 por ciento ingresan al mercado laboral, y el restante 25 por ciento no estudian ni trabajan. (Avilés, 2010)

<sup>17</sup> INEGI, censo de población y vivienda 2010

industria y modos de producción agrícola y pecuaria ancestral, se producen los efectos del impacto ambiental que afecta varias zonas del estado y que fueron transformando municipios fundamentalmente rurales a municipios urbanos pero sin capacidad financiera, administrativa, técnica que diera rápida solución a los problemas que generaban las nuevas zonas habitacionales (Morales, 1989), produciendo con ello tanto la aparición de distintos grupos que compiten por los espacios de poder estatal vía distribución de tierras, como actividades centradas en el comercio ambulante y los servicios. La entidad se vuelve así en receptora de inmigrantes, sobre todo de grupos sociales campesinos procedentes de diversas regiones del país o del mismo estado, quienes al buscar mejores oportunidades de vida se instalan rápida y descontroladamente sobre todo en la zona que bordea la ciudad de México complejizando con ello su propia identidad y las de aquellos que ya vivían con anterioridad en esas regiones. No obstante también dicha entidad produce movimientos migratorios, sea hacia otros estados (300 042 personas en 2005) o hacia Estados Unidos de América (127 425 en 2005), ya que de ser un estado altamente industrializado ha pasado por procesos donde su crecimiento se vuelve nulo o deficitario, especialmente en las actividades primarias, produciendo con ello problemas de empleo, desempleo y subempleo traducido en actividades improductivas e informales.

Como puede apreciarse, el Estado de México en las últimas cuatro décadas ha sufrido grandes transformaciones que lo han convertido en la entidad nacional que mantiene grandes polos de concentración en todos los sentidos: de industrialización y riqueza por un lado, pero por otro de grupos que se encuentran en la pobreza, marginalidad y la exclusión; grupos que pretenden el control de distintas redes de poder político, social y hoy día del crimen organizado, así como grupos que se oponen al mismo; zonas que cuentan con todos los servicios y beneficios sociales con respecto a zonas donde priva la inseguridad, el olvido y el déficit en rubros como la vivienda, trabajo, educación, salud, alfabetismo, etc.; regiones con grandes poblaciones que se han urbanizado del todo, 87% en el año 2010, según INEGI y zonas donde existen comunidades indígenas como las otomíes, nahuas, mazahuas y mixtecos, que se ciñen a sus formas de vida tradicionalmente rural, 13% en este mismo año.

Son estas polaridades y características que identifican a cada región del Estado de México las que producen sus matices y complejidad, pues persisten diferencias

físicas, geográficas, en costumbres, cosmogonías, valores sociales, intereses, niveles culturales, hábitos religiosos, formas de organización social y de relación con la producción, etc. Diferencias regionales, económicas, sociales y culturales que nos permiten comprender que en el estado perviven distintas poblaciones con modos diferentes para comprender el mundo y relacionarse con él, situación que al impactar en las distintas instituciones que en el estado existen, les dan al mismo tiempo sus rasgos característicos.

Ubicado en este particular contexto, el bachillerato en el Estado de México se desarrolla de distinta manera según los procesos sociales, económicos y políticos de la entidad.

Es el Instituto Literario, bajo la influencia del colegio de San Idelfonso de la Ciudad de México, el que se hizo cargo de cubrir la formación media en la capital del estado desde 1828, sin embargo con la creación de la ENP, el instituto reorienta sus estudios a unos de corte más positivista que de corte filosófico religioso. Para 1872 su ley orgánica divide sus estudios en preparatorios y profesionales, y en 1881 lleva las mismas materias que en la ENP. Llamado Instituto Científico Literario, en 1943 adquiere su autonomía (ICLA) por las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas del momento. Posteriormente, en 1956, pasa a ser la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en donde su bachillerato dependerá de la misma universidad lo que lo caracteriza como un bachillerato de corte propedéutico.

Durante la década de 1970 el panorama en el terreno educativo es muy conflictivo dada la emergencia de múltiples problemas que la población asentada en esta entidad reclama se solucionen. En este ámbito con el paulatino crecimiento de las matrículas en los distintos niveles, se generan diversas y grandes necesidades, entre ellas, maestros, escuelas, infraestructura y organización de los servicios educacionales. El bachillerato está a cargo de la UAEM, de la UNAM y de las escuelas normales, en estas últimas se cursa el bachillerato de manera diluida junto con la carrera de maestro, dada la demanda de los mismos, por lo que en el estado se establece la red de escuelas normales más importante del país<sup>18</sup>. Con la

---

<sup>18</sup> En sólo seis años, entre 1973 y 1978, se establecen 28 escuelas normales en el territorio mexiquense, conformándose un verdadero sistema estatal de de formación de docentes.

Reforma a la Educación Normal, en 1984, el bachillerato se separa de la licenciatura.

Es en 1981, bajo el gobierno de Jorge Jiménez Cantú, cuando surgen las escuelas preparatorias del Estado de México (EPEM) que pasan a depender del subsistema educativo estatal que se hacía cargo de la educación básica, de hecho la primera EPEM se establece en el seno de la Escuela Normal Superior de Toluca (SEEM, 2006) coincidiendo con el crecimiento de la población y el impulso que se pretende dar al bachillerato a nivel nacional. Esto acarrea una recomposición del subsistema educativo de la entidad (Pérez, 2002) pues el nivel no existe como tal, únicamente en relación con las escuelas normales.

Las preparatorias estatales van a funcionar con objetivos similares a los del CCH que en 1972 se fundan en la ciudad de México y en el área metropolitana del Estado de México, los cuales buscan una formación encaminada al nivel superior y para el trabajo, sin embargo de 32 materias que se llevan en los CCH, en las EPEM se llevan 61 a partir de una organización y desarrollo curricular de tipo normalista (los docentes en su mayor parte son de procedencia normalista), lo cual se traduce en que “el surgimiento de la educación media superior propedéutica en la entidad es más bien una extensión de la educación básica, orientada más a subsanar y corregir las deficiencias de la formación recibida en esos niveles que a brindar una formación propedéutica para el nivel profesional” (Pérez, 2002, p. 40). Por lo tanto el tipo de educación se vuelve demasiado escolarizada (asistencia diaria, control de horarios, uso de uniformes, entrega permanente de tareas) y con ello el trato a los alumnos se realiza como en los niveles anteriores.

Después del Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Cocoyoc Morelos en 1982, el Estado de México propone su propio plan de estudios para el bachillerato siguiendo los planteamientos que el congreso definía, con lo que se reestructura su organización curricular por áreas de manera más equilibrada, contando con un tronco común y bachillerato específico.

Entre los problemas que más se destacan para el bachillerato en la entidad está el de la expansión de escuelas debido al gran crecimiento demográfico (87, en el ciclo 1989-1990) pero que no cuentan con el edificio, mobiliario y equipo necesario

para dar servicios completos y de calidad. Asimismo la expansión demandó mayor número de espacios docentes, los cuales se cubren con profesores que no tienen el perfil requerido: para la dirección y administración son de procedencia normalista; orientadores y docentes proceden de primarias, secundarias y de otros campos profesionales sin formación docente (Pérez, 2002). Esto genera desconfianza de las comunidades y los alumnos con respecto a la validez y calidad que estas preparatorias ofrecen, pues el referente de comparación son escuelas de prestigio como la UNAM, las vocacionales o los bachilleratos de la UAEM.

Es en el ciclo 1994-1995 que se reforma el plan de estudios que se denomina Sistema Curricular (SICUB) el cual tiene una doble característica: adoptar el mapa curricular de la UAEM y planes psicopedagógicos basados en competencias (SEEM, 2006)

Los impactos que sobre el nivel se han recibido a nivel nacional a causa de la aplicación de políticas neoliberales en el Estado de México han sido similares. De haber tenido un gran auge en su expansión y crecimiento bajo modelos desarrollistas y modernizadores, el nivel si bien se expande en su cobertura y en la redistribución de su matrícula desde 1970, tiene un crecimiento desmesurado, caótico y poco sustentable en la última década, pues no es suficiente para dar acceso a todos los jóvenes que lo demandan. Veamos algunas cifras:

El número total de jóvenes en el Estado de México con edad típica para cursar el bachillerato en el ciclo 2008-2009 es de 842, 239, con respecto a la población de jóvenes de esta edad a nivel nacional que es de 6, 374, 454, lo que representa un 13.2% (INEE, 2011, p. 228). Junto con el Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Puebla, Jalisco y Chiapas, son las entidades que concentran casi la mitad de jóvenes de entre 15 y 17 años.

Siendo más específicos, la SEP señala que si bien la cobertura en el estado en el nivel bachillerato es de 52.13%, la eficiencia terminal proyectada para el mismo en el ciclo 2009-2010 es de 61.76%, su índice de reprobación de 28.79% y de deserción de 14.79% (SEP, 2009b). Cifras que nos hablan de que al igual que a nivel nacional, hay un fuerte problema de rezago y calidad en el nivel que es necesario atender.

Continuando con las especificidades del bachillerato en el Estado de México tenemos:

COMPORTAMIENTO DE LA MATRICULA Y NÚMERO DE ESCUELAS EN EL BACHILLERATO DEL ESTADO DE MEXICO, PRIMERA DÉCADA SIGLO XXI<sup>19</sup>

MATRÍCULA		2000-2001	2008-2009
<b>BACHILLERATO TOTAL</b>		<b>330,320</b>	<b>474,605</b>
GENERAL TOTAL		195,818	280,961
TÉCNICO TOTAL		85,011	141,700
PROFESIONAL TÉCNICO		49,491	51,944
<b>BACHILLERATO PÚBLICO</b>		<b>262,822</b>	<b>389,421</b>
BACHILLERATO FEDERAL		60,267	67,769
BACHILLERATO ESTATAL		172,388	292,022
BACHILLERATO AUTONOMO		30,167	29,630
<b>BACHILLERATO PARTICULAR</b>		<b>67,498</b>	<b>85,184</b>

ESCUELAS		2000-2001	2008-2009
<b>BACHILLERATO TOTAL</b>		<b>872</b>	<b>1,342</b>
GENERAL TOTAL		519	792
TÉCNICO TOTAL		236	448
PROFESIONAL TÉCNICO		117	102
<b>BACHILLERATO PÚBLICO</b>		<b>555</b>	<b>821</b>
BACHILLERATO FEDERAL		78	74
BACHILLERATO ESTATAL		456	728
BACHILLERATO AUTONOMO		21	19
<b>BACHILLERATO PARTICULAR</b>		<b>317</b>	<b>521</b>

BACHILLERATO TOTAL= PÚBLICO + PARTICULAR

BACHILLERATO TOTAL=GENERAL+TÉCNICO+PROFESIONAL TÉCNICO

Podemos destacar de las cifras anteriores que del total de alumnos inscritos en el bachillerato en el año 2000, aumentó en un 43.5% para el ciclo 2008-2009, lo que corrobora la tendencia de crecimiento de la población que demanda este nivel educativo, lo cual propició un incremento acelerado en su número de escuelas en un 57% en el mismo periodo.

No obstante, de los 842, 239 jóvenes con edades para ingresar a la EMS, están matriculados en el subsistema estatal solo, 474, 605, es decir 56.35%, un poco más de la mitad de dicha población, situación que plantea la insuficiencia del subsistema y la exclusión de los jóvenes.

Así la distribución de los jóvenes con posibilidades de ingresar en el mismo periodo a la educación media en el estado, porque cuentan con educación básica concluida se encuentra de la siguiente manera con respecto a los índices nacionales (INEE, 2011):

<sup>19</sup> Ambos cuadros armados de las Estadísticas históricas por estados del Sistema Educativo Nacional. SEP (2009b)

Ubicación Geográfica	Población Estatal Atendible	Porcentaje Estatal	Población Nacional	Porcentaje Nacional	Población Estatal atendible que no asiste	Porcentaje Estatal	Población Nacional	Porcentaje Nacional
Rural	73 266	61.6	882 409	53.9	38 068	52	508 455	57.6
Semiurbana	83 266	70	567 186	63.1	55 917	67.2	410 705	72.4
Urbana	419 118	75.3	2 557 744	71.1	323 424	77.2	1 986 278	77.4

Como se ve, la demanda es mayor en las zonas urbanas que en las rurales, debido a la concentración de servicios, viviendas, espacios de trabajo, etc. Más dicha concentración disminuye las oportunidades de la población rural para ingresar al subsistema, por ello aun cuando esta población tenga la educación básica y sea posible atenderla en el estado, 52% no asiste debido a factores y procesos como el trabajo, la migración o la exclusión de la que son objeto.

Por otro lado, del total de jóvenes matriculados en el bachillerato en el ciclo 2008-2009, 59.19% es absorbido por el bachillerato público estatal de corte propedéutico, mientras que el autónomo, dependiente de la UNAM y la UAEM, absorbe solo el 6.2% de la población, dado su estancamiento en el número de escuelas que durante la década pasa de 21 a 19. Asimismo el número de alumnos matriculados en el bachillerato público representa el 82.05% y el privado el 17.94%, aún cuando el número de escuelas públicas es de 61.17%, contra 38.8% de las privadas y que el 40.98% de las escuelas del nivel medio superior son de modalidad tecnológica y profesional técnica, plantea en general una tendencia hacia procesos de privatización y tecnologización del nivel en el estado, derivados del orden político, económico y social sustentado en el neoliberalismo y la globalización, que bajo una lógica de mercado reducen la educación a un producto comercial sujeto a transacciones de compra-venta como cualquier mercancía (Altbach, citado por Pérez, 2007). De ahí que se le vea como un negocio lucrativo que pone en tensión los ideales de educación pública, gratuita y laica en todos los niveles.

En este sentido en el Estado de México, a partir del ciclo 2007-2008 se comienzan a realizar algunas modificaciones en el sistema estatal de educación media superior para que a partir del ciclo 2008-2009, funcione la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de la que hablamos

anteriormente y que en el estado se aplica, a nuestra consideración, de manera apresurada después de haber transcurrido tan sólo un año de la firma del convenio sobre educación media superior (20 de Febrero de 2007) efectuado por la secretaria de educación Josefina Vázquez Mota y el rector de la UNAM Juan Ramón de la Fuente.

Este breve recorrido que hemos realizado por el nivel medio superior, nos permite dar cuenta de algunos rasgos de la relación que los jóvenes estudiantes han tenido en este nivel, donde se destaca sobre todo el conflicto por los diferentes intereses que siempre han estado presentes desde la constitución del mismo. Ha sido una relación marcada por las tensiones entre posturas filosóficas, políticas, ideológicas, económicas, a través de las cuales las élites en el poder han dominado, colocando la mirada en los jóvenes estudiantes no por el interés en lo que son, en sus necesidades, en el potencial que tienen para crear o recrear sus vidas y sus contextos, sino más bien como uno más de los recursos utilizados para mantenerse en espacios de poder.

Así, podemos decir que hay varios factores que se articulan para poner en el centro de atención de las políticas educativas nacionales e internacionales, al subsistema de educación media superior. Uno es el incremento en el número de jóvenes que demandan ingresar a este nivel, debido tanto al bono demográfico por el que pasa la población de 15 a 29 años, como por la cobertura dada a la educación básica, situación que ha venido impactar al nivel medio a través de la exigencia de ver incrementada su cobertura y eficiencia. En este sentido desde instancias internacionales como la OCDE o el BID se critica y condiciona las formas de distribución del gasto público así como el financiamiento destinado a la educación media a partir de la implementación de reformas que cada vez más responden a las lógicas del mercado internacional, por ello si bien ha crecido el número de escuelas que buscan absorber un mayor número de jóvenes, éstas han crecido sin planificación y no cuentan en su mayoría con la infraestructura adecuada para brindar la calidad educativa que se argumenta en los discursos. De ahí la expectativa creciente por la obligatoriedad del nivel pero bajo la exigencia de aplicar políticas que impliquen una escolarización creciente de la población, continuos procesos de evaluación destinados a los distintos actores del subsistema, desde los alumnos y docentes, a partir del desarrollo de competencias genéricas, hasta las aplicadas a autoridades y planteles que

pretenden traducirse en el incremento en las tasas de acreditación que representan disminución del gasto por alumno y recursos para el funcionamiento del subsistema.

Desde este marco de presiones ejercidas sobre el bachillerato, el horizonte que se perfila para los jóvenes es complejo, pues consideramos que por el número que han alcanzado, son vistos como una pesada carga financiera que hay que colocar en algún lugar, por ello si bien hay más escuelas, siguen siendo insuficientes, tanto en número como en la estructura de sus procesos formativos, dada la centralidad que toman el desempeño competitivo de habilidades y capacidades como herramientas mínimas a ser aplicadas en un trabajo que ni siquiera les es asegurado, perdiendo de vista elementos formativos que pueden contribuir a su constitución como sujetos y a su mejor participación en la trama social.

Si como hemos mencionado la juventud es una construcción que se realiza en relación con el momento histórico, social y cultural de una sociedad, en un marco como el bachillerato donde se entretajan estas mismas tramas, es donde nosotros preguntamos por los jóvenes, ya no solo como estudiantes sino como jóvenes que construyen ciertos significados y sentidos en sus procesos de subjetivación, cómo y desde dónde se están configurando en su transitar por el bachillerato.

### **1.3 Escuela, subjetivación y experiencia de sí.**

Después de problematizar la cuestión juvenil y cómo se ha vinculado de alguna manera dentro del bachillerato, nos sigue ubicar a los jóvenes en su experiencia concreta y particular. Esto es, no podemos, como ya lo hemos dicho, hablar de todos los jóvenes y generalizar quiénes son, es necesario ubicarlos en su relación con algún espacio social en donde transitan y forman sus especificidades subjetivas, siendo la escuela uno de los espacios privilegiados para esa creación.

Escuela.

La institucionalización de la educación en el siglo XIX se va a producir a partir de ciertas condiciones políticas, económicas y culturales de dicho momento histórico, que dan por resultado el surgimiento de un tipo de escuela, la cual cumple para

dicho momento con las demandas y expectativas para las que fue creada. En este sentido la escuela surge bajo un esquema de sociedad disciplinaria pues en la lucha por contrarrestar la participación de la iglesia y la monarquía en las decisiones de la sociedad, se generan movimientos sociales burgueses donde sus pactos van a producir una serie de leyes y normatividades que tipificarán clara y ordenadamente todas las esferas de la vida social, a las cuales se va a identificar con las nociones de nación, progreso y libertad.

La escuela entonces es la institución encargada de la educación racional de los nuevos ciudadanos, prolongando en el tiempo los principios y valores que mantienen la cohesión y el orden social. Entre ellos están: la adquisición de conocimientos y hábitos alejados del sentido común para que los sujetos sean cada vez más racionales, libres y adquirieran una nueva posición social; la educación es para todos pues “todos son iguales” y todos pueden acceder a la condición de ciudadanos, de ahí su universalización y obligatoriedad; la razón legitima toda acción social, por lo tanto se minimizan ámbitos éticos, estéticos y expresivos del actuar humano dando prevalencia a la acción metódico instrumental, es decir a actos acordes con el funcionamiento que la sociedad demanda (Follari, 2007). Por lo tanto dichos principios justifican las acciones necesarias para controlar a aquellos que sean una amenaza al orden que pretenden mantener las nuevas naciones gobernadas por la burguesía. Se controla a poblaciones de obreros, mujeres, niños entre otros, a través del modelado, conocimiento, organización, cálculo y vigilancia de sus cuerpos y mentalidades, haciendo uso de métodos y técnicas disciplinarias producto de conocimientos y saberes obtenidos por estrategias de poder donde la norma (normalización por tipificación) y el desarrollo de las ciencias humanas son el soporte, ya que intentan dar cuenta de los distintos aspectos de la actuación humana (Foucault, 1991). De ahí que lo pedagógico se instale como un saber sobre lo educativo, o sea como todo aquello que participe de la formación de lo humano: dimensiones, ámbitos, emociones, deseos, mitos, concepciones del mundo, etc. pero en sus inicios, con Rousseau, se trata de ordenar, disciplinar y subordinar todo aquello que se considere como irracional al orden social, por eso la escuela se constituye como un mundo aparte, lejos de las influencias de la cotidianidad, como un espacio y tiempo bien definido.

Es a través de estrategias disciplinarias como la escuela se constituye como institución dado que realiza una función de socialización, es decir construir al sujeto como miembro de una determinada sociedad y al mismo tiempo conseguir de él ciertas disposiciones, actitudes y aptitudes para realizar las funciones que la sociedad y su vida pública le demande. Se pretende la concordancia entre lo que las instituciones producen, lo que la sociedad misma necesita y las subjetividades producidas, de tal modo que se genere certidumbre y confianza de los sujetos en las mismas.

Ahora bien, si comprendemos que la escuela se conforma como una institución, esto significa varias cosas, por un lado forma parte de la macroinstitución que es el Estado, es un segmento del mismo mediante el cual se organiza multiplica su estructura, por eso como lo hemos abordado en el apartado anterior, el bachillerato forma parte de una institución más global, el sistema educativo, y está sujeto a sus designios de organización y de igual manera cada escuela de este nivel forma parte del proyecto educativo más general, aunque mantienen sus especificidades al difundir distintos saberes, estar ubicadas en ciertas zonas geográficas con poblaciones disímiles, siendo públicas, privadas o de corte religioso. Asimismo cada escuela produce el imaginario de ser una sola y homogénea institución, pues como dice Kaminsky (1994) en toda institución se da una condensación de relaciones sociales, de referentes simbólicos que confluyen y se comparten en un mismo espacio, aunque también la misma esté conformada por la relación de otras tantas instituciones heterogéneas, más pequeñas o más grandes, que la sociedad ha producido y que en su interacción se influyen, se determinan y se significan recíprocamente.

Para que la escuela se constituya como una institución en donde se promueven formas y hechos de saber que prevalezca en el tiempo es necesario que se mantenga continuamente, como un proceso de institucionalización, es decir que se genere una articulación permanente de relaciones entre aquello que ya se encuentra establecido, como las normas vigentes, las clasificaciones o tipificaciones de roles, ciertas tradiciones de conocimiento, estrategias e instrumentos de aprendizaje, lo simbólico, etc. (es decir lo instituido) y aquello que haciéndose presente en la institución, como los sujetos, nuevos conocimientos, estrategias técnicas, relación con otras instituciones e instancias socioculturales donde lo imaginario, lo ficticio se hacen presentes, etc., toma lo instituido si bien

como límite y a veces como obstáculo, también como fuerza y recurso para construir algo nuevo y modificar su historia (lo instituyente). Aunque ciertamente como lo instituido sobrevive a las condiciones que le dieron origen, el peso de la tradición para algunas instituciones puede ser más un obstáculo que un medio para su renovación y movimiento que dé sentido a su existencia social presente. Situaciones como la excesiva ritualización y burocratización de las prácticas, una tendencia duramente disciplinante, falta de flexibilidad o la producción y legitimación del autoritarismo (Follari, 2007) se cuestionan hoy a la escuela pero son producto mismo de su pasado.

Es en dicho proceso de institucionalización donde la escuela desde su origen se vuelve productora y transformadora: de saberes especializados y sistematizados, de especialistas que actúan en diversas áreas sociales, de legitimidad de las disciplinas y del discurso educativo, de lo que se considera razonable, normal, etc., así como de profesores y alumnos quienes si bien se integran al orden institucional donde ciertas significaciones le son impuestas como portadoras de sentido, al mismo tiempo juegan, como lo hemos señalado, un papel instituyente, colocando a la institución en un complejo nudo de relaciones cambiantes y móviles.

Los jóvenes en la escuela, en el nivel bachillerato, como ya lo han señalado algunas investigaciones, si bien es el lugar que les hace posible una formación y con ello la obtención de una certificación oficial para tener la posibilidad de trabajar o seguir estudiando, es ante todo un lugar, un espacio para el encuentro con otros jóvenes, es el espacio de la vida juvenil (Guerra y Guerrero, 2004) donde convergen a través de distintas prácticas la expresión de sus modos de relación con el mundo, con los otros y consigo mismos. Al mismo tiempo es una delimitación física y material, es una delimitación espacial de las diferencias, puesto que dentro de ella se producen y se encuentran variaciones simbólicas que dan la posibilidad de construir experiencias que fijan parcialmente los sentidos de quienes en ella convergen y desde donde se puede dar cuenta de sus procesos de subjetivación (Duschatzky, 1999).

En este sentido Weiss y su equipo de investigadores (2008) aclaran que si bien las lógicas de acción de los jóvenes en el bachillerato se consideran por algunos investigadores como estrategias funcionales para cumplir con sus obligaciones

escolares, es importante reconocer que dentro de este espacio educativo se producen procesos de subjetivación considerados específicamente juveniles.

Por eso es que preguntamos por quiénes son los jóvenes, no por todos los jóvenes, sino en particular por aquellos que han transitado por una institución escolar a nivel bachillerato del área metropolitana del Estado de México, y no meramente en su acción de integración a lo instituido, sino como sujetos pedagógicos, donde su acción puede realizar un distanciamiento o desdoblamiento frente al orden social y las pertenencias que les anteceden. Distancia que es posible realizar a través de actos de reflexión presentes en los procesos de socialización y de formación, que permiten hacer construcciones de apropiación diferentes a lo instituido. En otras palabras nos interesa comprender quiénes son los sujetos jóvenes que están en la escuela y el papel que la misma juega en la producción y construcción de su experiencia mediante la que toma forma su subjetivación.

### Subjetivación

Como la experiencia de los sujetos pedagógicos está conformada por actos subjetivos, es necesario aclarar que la subjetividad será comprendida por nosotros como la forma en que se construyen y producen como sujetos. Por lo tanto es el producto de procesos históricos de relación singulares del propio sujeto consigo mismo así como del intercambio y relación con los otros donde “confluyen una multiplicidad de mecanismos y dispositivos de diversas disciplinas que imprimen a sus hábitos huellas indelebles que marcan sus formas de relacionarse y de enfrentar su cotidianidad” (Vanegas, 2002). Es decir, es la forma en cómo el sujeto va a organizar desde su interior, la compleja trama de relaciones que efectúa con el mundo, con los demás y consigo mismo, no partiendo de la nada sino a partir de construcciones previas de conocimiento y de mecanismos sociales de relación exteriores a él, pero que en su apropiación dará cierta significación y sentido particular.

Por subjetivación vamos a entender, como dice Foucault (1990) aquellos procedimientos mediante los cuales el sujeto es persuadido para observarse a sí mismo, analizarse, reconocerse como capaz de un saber acerca de sí mismo que lo lleva a pensar y actuar de tal o cual manera. Ello implicará trabajo, acciones

concretas, históricas, realizadas por el propio sujeto para alcanzar a reconocerse como objeto de su propia transformación.

El proceso de subjetivación se realiza en la articulación de dos dimensiones: Una que se mantiene en relación a un saber, que se construye a partir de la articulación de enunciaciones científicas, estéticas, políticas, jurídicas, económicas que constituyen y ordenan a una o más verdades, incluyendo o excluyendo ciertos conocimientos y experiencias. Es a partir de ese saber que el sujeto se constituye como sujeto a ciertos regímenes de verdad ligándose a la misma producción de esas verdades y ubicándolo en ciertas posiciones del entramado histórico que puede reconocer a partir de la relación con los objetos con los que tiene que ver y que son expresados en su significación discursiva.

La segunda tiene que ver con el poder, con las formas de actuación y relación, tanto con uno mismo como con los demás, ya que el poder está enraizado en los nexos sociales; son relaciones de fuerza productora que pretenden ejercer una determinada acción sobre las acciones de los demás. En este sentido la articulación con el saber estriba en que es precisamente en esa relación de fuerzas en donde ciertas verdades son producidas, ciertos discursos acogidos y hechos funcionar como falsos o verdaderos, ciertas técnicas y procedimientos que se admiten como las únicas capaces de producir conocimientos que alcancen su estatuto de verdad. Es esta producción legitimada y producida en las relaciones de fuerza en donde ciertos conocimientos, verdades, competencias circulan y se imponen a los sujetos por la objetivación que se hace de éstos (Foucault 2000). No obstante, por el mismo carácter productivo del poder y no tanto represivo, es que en el proceso de subjetivación es posible que los sujetos no se produzcan totalmente determinados, porque las relaciones de fuerza no son estables ni esenciales sino más bien móviles, reversibles, agonísticas, es decir, que en ellas permea la lucha, la resistencia y la superación de lo dado. Con la subjetivación existe la posibilidad de ir más allá de lo que plantea el saber y el poder, pues “la subjetividad es la mediación y la trascendencia, puesto que el sujeto se define por un movimiento al constituirse en lo que está dado, en el conjunto de lo que aparece y, al mismo tiempo, se define como un movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo dado, de llegar a ser en la superación y la reflexión”(Deleuze, 1999, p. 91, 92).

El sujeto es producto de los saberes que ha interiorizado de la época que le ha tocado vivir, según lo que el poder ha constituido y puesto en circulación como verdad de acuerdo a ciertos mecanismos que le inducen a conducirse y relacionarse consigo mismo y con los otros<sup>20</sup>, sin olvidar las resistencias y transformaciones que también se pueden producir al interior de este proceso.

Asimismo el proceso de subjetivación se constituye en la mediación con los otros, ya que a partir de los otros, en sus extrañezas y similitudes históricas, socioculturales, políticas, etc., se ponen en operación procesos de apropiación y de distanciamiento para construir el propio yo; en ese intercambio intersubjetivo se realiza un proceso relacional en donde el sujeto que se autopercibe lo hace en relación, lo hace en la transacción y en la identificación con los otros, esto es, construye socialmente ciertos ordenamientos con respecto a sus sentimientos, nociones, concepciones sobre la realidad, que toman en cuenta puntos de vista del o los grupos a los que pertenece y con los que comparte una “apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de un grupo o comunidad determinado”(Giménez, 1997, p. 6) que ubicado dentro de contextos determinados marcan la pauta de ciertos comportamientos y prácticas que los sujetos realizan, al mismo tiempo que permiten interpretar y percibir su realidad.

Es entonces que a partir de ciertos procesos de subjetivación, en donde se ponen en juego relaciones de saber y poder, donde se lleva a cabo la producción misma de los sujetos y con ello una experiencia de sí.

### Experiencia de sí

En primer lugar experiencia se comprende como aquello “que tiene efectos en uno, que le forma a uno, o le transforma o lo de-forma. Por eso no es experiencia lo que pasa y lo que, por lo tanto, puede registrarse sino solamente lo que (te) pasa y al pasar (te) (te) modifica; experiencia implica formación, transformación, alter-ación, metamorfosis” (Larrosa, 1996, p. 453) pero no como algo aislado, sino

---

<sup>20</sup> Judith Butler (2001) profundiza, retomando a Foucault y al psicoanálisis, sobre la ambivalencia de la condición productiva del poder, donde el sujeto dará forma a su psique, a su corporalidad, a sus relaciones en general a partir de procesos esenciales de subordinación que le proporcionarán al mismo tiempo su condición de (potencia) posibilidad para devenir sujeto. El poder es simultáneamente externo al sujeto y la propia jurisdicción del sujeto, lo que plantea que no está completamente determinado por el poder ni tampoco determinado completamente al poder.

que la misma se ubica y obtiene sentido histórico al estar inserta en ciertas prácticas sociales, en nuestro caso educativas realizadas en una institución en particular.

Cuando nos referimos no sólo a la experiencia como tal, sino a la experiencia de sí, estamos aludiendo a que la formación, transformación, alteración o metamorfosis va a hacer presente tanto una dimensión constructiva, acumulativa de aquello que se apropia, se aprende o se integra, así como una dimensión que tiene que ver con la pérdida que se da ante lo extraño, lo nuevo, lo diferente. Ambas dimensiones presentes en la experiencia de sí se articulan en un proceso histórico complejo en el cual cada uno construye una determinada relación consigo mismo, como “aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc...Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas” (Larrosa, 1995, p. 270). Por eso, la experiencia de sí es el producto de un proceso de construcción que puede darse en las prácticas pedagógicas propuestas por la escuela.

De ahí que nuestro interés sea identificar y comprender las experiencias que de sí pudieron ser construidas por los jóvenes a partir de las prácticas de formación que les fueron propuestas y que los propios jóvenes, desde esa experiencia de sí pueden recordar como aprehendidas, hacer presentes, ya que las prácticas de formación como prácticas pedagógicas pueden darse en espacios institucionalizados en donde se producen ciertas formas de subjetivación. Sin olvidar claro está, que dichas prácticas no solo median, sino producen la experiencia de los sujetos, por supuesto que no están aisladas o desarticuladas, permanecen en un continuo entrecruzamiento de relaciones históricas y culturales con ciertos dispositivos, entendiendo estos como un “conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados administrativos, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no dicho...el dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos...es una especie de formación” (Foucault, 1983, p.184 y 185). Esto es, y apoyándonos en Deleuze, la experiencia de sí se construye en la articulación de todos estos elementos concretados en ciertas

prácticas, elementos que ponen en juego dimensiones de diversa naturaleza: de visibilidad, de enunciación, de fuerza, de objetivación-subjetivación, de fisura, permitiendo dar cuenta del entramado de relaciones, dispersiones, anudamientos que se dan en procesos de formación.

Como vemos, la formación propicia toda experiencia de sí pues la misma, según sea concebida, puede posibilitar que los sujetos se construyan a partir de aprehender de los acontecimientos de su vida y de su respuesta ante ellos, reconociendo el lugar y papel histórico que es posible asumir y desde donde se pone en juego y a la vez toma forma su manera de sentir, imaginar, conducir su relación con los otros y consigo mismo, pero también, sesgar, fragmentar hacia ciertas experiencias centradas en la transmisión de conocimientos, discursos y lugares por asumir.

En este sentido consideramos la formación como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, que como tal, es un acto de la libertad del sujeto que actúa” (Gadamer, 1997, p.39), como una provocación, como la articulación de acciones que se pretende que los sujetos realicen en los diferentes ámbitos en donde puede expresar su ser, construir y reconstruir su yo, en un dinamismo permanente de cambio y transformación que los lleve a ubicarse y tomar un lugar frente a la vida, frente a sus modos de ver el mundo, frente a los otros y frente a sí mismo en su temporalidad histórica, es decir, la formación provoca en el sujeto el sentido de quien se es y de lo que le pasa a través de los aprendizajes obtenidos por la experiencia que de sí mismo pueda tener, sin que ello signifique, dado los tiempos que corren y donde cada vez más el hombre vive desposeído de su experiencia, la obtención de una subjetividad que evoque plena unidad consigo mismo sino más bien con fisuras, contradicciones y ambigüedades de sentido.

Desde esta perspectiva la formación no es suma o yuxtaposición mecánica de partes puestas en relación sino una articulación dimensionada de aquello que tiene que ver con lo humano y por ende con lo pedagógico, es decir, articulación de aquellas dimensiones que le permiten a los sujetos constituirse con un sentido de totalidad pues tienen que ver con sus relaciones con el conocimiento, con las formas en que se relaciona con los otros, consigo mismo y con su mundo, con formas de dar dirección individual o grupalmente a ciertas decisiones que lo

impactan a él y a otros y que lo llevan a posicionarse frente al poder; tienen que ver con esa forma que puede dar a su existencia en un rehacerse permanente. En otras palabras la formación así entendida, buscará producir la experiencia de sí de los sujetos a partir de una interrelación de prácticas ético-políticas, estéticas y gnoseológicas.

Así para poder dar cuenta de la experiencia los jóvenes de la EPOEM 115 será necesario hacerlos transitar por un proceso de acciones dimensionadas y articuladas desde el contexto y momento histórico en el que ellos viven. Dichas acciones son:

a) Narrar-se.

Es a partir de las experiencias que en la vida se dan, que cada ser humano puede realizar una lectura, una interpretación del sentido del mundo y de la forma que ha tomado su propia existencia, más o menos clara, más o menos definida, más o menos consciente, y desde ahí guiar sus actuaciones. Por ello la vida humana puede equipararse a una narración.

La palabra narración proviene a su vez de las palabras narrar, que deriva del latín *narrare*, <<arrastrar hacia delante>> y de *gnarus* <<el que sabe o ha visto>>, unidas a la palabra contar de *computare*, que es <<calcular, ordenar numéricamente>>, pudiendo decir que quien narra expresa aquello que ha visto, vivido, conocido, escuchado, en un orden coherente que está presente en su memoria por ser acontecimientos que forman parte de su historia y como tales pertenecen o han sido mediados por “estructuras narrativas (discursos) que le preexisten y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone significado”(Larrosa, 1995, p. 309). Por eso cuando aquellos acontecimientos son externados expresivamente se manifiestan de una manera determinada, según representaciones sociales, creencias, conocimientos, de acuerdo a lenguajes ya estructurados que intervienen como medios simbólicos que dan configuración al mundo y lo transforman al intervenir en la construcción de relaciones de poder que le dan a la realidad humana una estructura y sentido, al mismo tiempo que se establece una relación con un contexto, con un orden temporal que dota a los sujetos de bagajes lingüísticos que les permite tener una apertura de comprensión tanto para el que funge como narrador de una historia

como para quien escucha o lee. Apertura que implicando acción y movimiento presente, significa, reconstituye y resignifica el pasado.

Por otro lado el ejercicio narrativo, como producto de la relación entre diversos textos permite no solo la relación con aquellos que intencionalmente pretenden silenciar, sino con muchos otros que dan acceso a los sujetos no a un desciframiento de códigos o de saberes sino a la tangibilidad de la propia historia de su vida y la posición que esta ocupa en esa trama de narraciones, dotándola de un orden y sentido diferentes, pues el lenguaje no conduce a un orden inmutable y sí se abre a la vinculación con ideas, sentires, vocabularios, nuevas historias, imaginarios, estructuras sintácticas, impidiendo con ello la linealidad o acabamiento histórico posibilitando la continuidad en su construcción como sujetos.

La narración como relación intertextual puede permitir que los sujetos puedan comprenderse a sí mismos y al mismo tiempo la relación que establecen con los otros, con otras experiencias. A partir de lo narrado, en este juego y fuerza de relaciones, es que los sujetos construyen temporalmente su identidad, quien se es, no es algo concluyente o acabado, sino algo que se fabrica, se construye y reconstruye continuamente en procesos relacionales entre distintas narrativas que constituyen la propia vida. Asimismo la identidad es una construcción social que implica un sentimiento de pertenencia social o exclusión, lo que genera la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, dicha inclusión se realiza sobre todo mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión, lo que lleva a que los sujetos piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia(Giménez, 1997), en este caso jóvenes estudiantes del bachillerato general.

b) Ver-se.

Aquello que impulsa la narración es un movimiento en el que el sujeto vuelve la mirada a sí mismo, como un movimiento de reflexión y de captación de su realidad. Reflexión proviene del verbo latino re-flectere que indica <<dar la vuelta>>, sumado a su connotación óptica nos da a entender un <<dar la vuelta a la luz>> para que ciertos objetos sean reproducidos en un espejo como superficie

reflectante. Equiparada esta acción para los sujetos sería como una capacidad de relación reflexiva con uno mismo (reflexividad) autoconocimiento realizado a partir de un mecanismo que implica volver la mirada hacia sí para ver la imagen, tanto de lo que se refleja exteriormente y se cree conocer y lo que aún permanece como oculto o desviado de la reflexión.

El ver-se es girar la mirada hacia adentro de uno mismo, como una percepción, una duplicación entre uno mismo y la imagen de aquello que hay en el interior de la psique, muchas veces desconocido para el propio sujeto pues es innegable que en dicha acción cabe la posibilidad de la ficción, de la invención y transfiguración, como acontecimientos imaginarios o ideales (Nietzsche, citado por Butler, 2001). Por eso, para que los sujetos puedan volver la mirada hacia sí mismos, volverse objetos de su mirada se han diseñado históricamente, según Foucault, aparatos ópticos en donde en un solo movimiento los sujetos son puestos bajo cierta mirada y orientados a observarse a sí mismos, se despliega en ellos la constitución misma de los aparatos ópticos de determinado contexto y se marca la pauta de relación entre el yo que se mira y el que se ve, entre las condiciones de vida social y el lugar que se ocupa por él y por otros reconocido, según las reglas que los propios mecanismos establezcan. Dentro de esta dimensión del ver-se, se pueden incluir mecanismos proyectivos y de autovigilancia, en donde los primeros pretenden que los sujetos se reconozcan e identifiquen con ciertas imágenes que se disponen para ello y los segundos interioricen la mirada o el ojo del otro que mira, en nuestro caso del educador.

Sin embargo, lo que es visible al sujeto, como veremos adelante, permanece imbricado con lo que se enuncia o se dice, de hecho depende de él.

c) Expresar-se.

El sujeto para Foucault no tiene formas autosuficientes, fundamentales u originarias sino que tiene una génesis, una formación y una historia y dentro de ellas, distintas posiciones o lugares de enunciación que a la vez lo construyen como tal. De ahí que la base que el sujeto toma para decir quién es, es la imbricación entre lo que mira y dice, habla o lee de sí mismo: de sus estados internos de conciencia en relación al mundo exterior. La mediación de estos dos elementos es el lenguaje.

Es a través del lenguaje que los sujetos pueden jugar el papel de hablantes a partir de dos imágenes, una referencial con la cual se re-presentan los objetos o las cosas y la otra que tiene que ver con una imagen expresiva con la que el lenguaje saca al exterior lo que hay en el interior del sujeto, sin que esto quiera decir que el lenguaje entonces sea neutro o esencialmente transparente en la representación de la realidad ya que siempre forma parte de un discurso.

Expresarse tiene la etimología *ex-premere* que remite a <<impulsar algo hacia afuera>>, <<exteriorizar algo hacia afuera>>, algo que previamente fue visto en el interior, nombrándolo, es decir, haciéndolo equivaler, significar o re-presentar. “Lo expresado-exteriorizado en el lenguaje expresa-representa-equivale a-significa lo que ha sido previamente visto en el interior de la conciencia” (Larrosa, 1995, p. 301), la cual no niega la posibilidad de poner en juego planos imaginativos en donde el lenguaje es comprendido por sus signos, como un modo indirecto de comprender las intenciones o no intenciones de los hablantes que se vuelven así en sujetos de ciertos discursos.

Desde la perspectiva foucaultiana, el discurso no es ni representativo ni expresivo, es más bien un mecanismo material, discontinuo, que conjura el acontecimiento y el azar, que funciona al interior de un dispositivo desde el cual, en la medida que el propio dispositivo lo hace posible, se puede constituir la representación, la expresión y al propio sujeto. De este modo los sujetos y los objetos o las cosas son dichos no por sí mismos, sino en y por el discurso. El sujeto no es causa y origen del enunciado, mucho menos del discurso, sino que está inscripto en un sistema de reglas, de relaciones y diferenciaciones donde determinados enunciados son posibles de ser dichos, bajo determinados modos y no otros, leídos como verdaderos en determinado orden o formación discursiva (Foucault, 2007, p. 157-160), por lo tanto, al sujeto se le puede ubicar en diversas posiciones y funciones, es decir adquiere un estatuto, un lugar, un espacio histórico en movimiento por las múltiples relaciones que se efectúan para enunciar o hablar de tales o cuales objetos, no sin violencia o contradicción para el propio sujeto, pues ahí es en donde se localizan las fuerzas de poder que se ponen en juego en todo dispositivo, pero también es ahí donde se generan las fugas y con ello la posibilidad de producir cierta subjetivación, como “un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza

establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía” (Deleuze, 1999, p. 157)

Esto es, desde aquel estatuto, el sujeto que produce enunciados, va a encontrar como referencia ámbitos institucionales, los cuales le permiten enunciar de cierto modo, son el origen y el lugar de la aplicación de sus enunciaciones, dependiendo de determinados juegos de verdad que participan en las relaciones discursivas, dándose así una relación con el saber, ya que los juegos de verdad según Foucault se refieren a regímenes discursivos con cuyas reglas puede determinarse lo que se establece como verdadero, ficticio o sesgado, como enunciaciones encarnadas en los hábitos y en los cuerpos, en una manera de ser de las cosas y donde se constituyen ciertas subjetivaciones dado que bajo un juego de verdad, sujeto y objeto se definen mutuamente; se fundamentan las representaciones y esquemas de comportamiento; se determina quién es el sujeto, qué condición le es impuesta, qué status va a tener y qué posición ocupa en lo real, en lo simbólico o en lo imaginario a fin de llegar a ser un sujeto legítimo de un tipo u otro de conocimiento. Esto quiere decir que todo juego o régimen de verdad va a estar determinado por las relaciones de poder dadas en toda práctica social.

Sin embargo aún cuando los sujetos van a definirse por cierta posición discursiva, ésta no es inamovible, por el contrario, dicha posición es posible de ser modificada porque el orden no se produce de una vez y para siempre, sino que se produce en actos, prácticas enunciativas en las que se hace actuar las posiciones de sujeto y sus relaciones entre sí y con los objetos (Foucault, 2007, p. 158-160). Lo que se traduce en una imbricación de prácticas sociales que, según sus dispositivos de construcción, permiten las fugas de creación y modificación del sujeto y del objeto de la enunciación, en donde cabe la posibilidad de la creatividad y de otros caminos para ser y estar en este mundo, para generar distintas experiencias de sí.

#### d) Juzgar-se.

La articulación de las dimensiones anteriormente abordadas también es posible porque ninguna de las tres escapa de una relación con instancias que permiten a los sujetos, evaluar, criticar o juzgar aquello que narran, ven y expresan. Es decir, en esta dimensión los sujetos ponen en juego la relación que mantienen con conjuntos prescriptivos de leyes, normas y valores que definen sus

comportamientos, sea que las acepten y obedezcan, sea que las resistan, respeten o dejen de lado; todas ellas les generan compromisos o escapatorias, se entra así en el plano de lo moral, en el plano del deber de la conducta, que en los sujetos, en relación con las dimensiones anteriores hará referencia a una conciencia jurídica pues los actos se llevan al plano del juzgar-se de acuerdo a ciertas leyes, normas y valores ahí vinculados.

Para Foucault la moral será entendida como “un conjunto de valores y reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. ...También es el comportamiento real de los individuos, en relación con las reglas y valores que se les proponen..., su estudio debe determinar de qué manera y con qué márgenes de variación o de transgresión los individuos o los grupos se comportan en relación con un sistema prescriptivo que está explícita o implícitamente dado en su cultura y del que tienen una conciencia más o menos clara”(Foucault, 2005, p. 26-27). Yendo más allá, Foucault señala que además existen distintas maneras de conducirse moralmente haciendo una distinción entre lo que dicen los códigos que se dirigen hacia ciertas conductas y otra cosa es realmente la manera en que los sujetos actúan y se reconocen obligados o no, con respecto a los códigos, de ahí que se refiera a una sustancia ética de la conducta moral donde también caben las posibilidades de que los sujetos no sólo actúen tal cual está dictada la o las reglas, sino conforme a una transformación realizada por el propio actuar de los sujetos. Actuar que implica hacer un ejercicio de juicio sobre sí mismo.

Recuperando el origen etimológico de juicio se distinguen dos elementos importantes. Uno es que proviene del griego krisis, (noción gnoseológica y práctica a la vez) que hace referencia a <<discernimiento, elección y decisión>>. De krisis va a derivar <<crítica>>, como un arte o técnica de la interpretación para establecer, apreciar y evaluar la realidad de acuerdo a criterios, tanto objetivos como subjetivos. El otro elemento es el que proviene del latín jus y dictio, que respectivamente se refieren a una <<decisión sobre lo que es>> y a un <<decir>> inseparable de la <<decisión>>, siempre de acuerdo a un código determinado, sea lingüístico o jurídico; pero juicio también refiere al latín dicere que significa <<mostrar, señalar>>. Lo que significa que el juicio delimita, discierne, separa de acuerdo a un código específico.

En la dimensión del juzgar-se, y de acuerdo a lo expuesto arriba, se hacen dos construcciones. Primero, la articulación de las dimensiones anteriores van a intercalar un criterio para evaluar lo que se ve o se ha visto, a partir de la exteriorización del valor dado a objetos, situaciones o acontecimientos vividos, pudiendo dar cuenta en ello de sí mismo, a través de la narrativa de aquello que ha formado parte de ciertas experiencias pero enmarcadas en la lógica de aquellos criterios o patrones de valor que posibilitan la evaluación de las mismas. El criterio no es exterior a un campo de aplicación ni al propio sujeto que lo aplica, ya que en un mismo momento de juicio se constituye, tanto el campo de experiencias al que se aplica, como al sujeto que juzga. Y segundo, el juzgar-se, remite a una la lógica del deber, de la ley, de la norma o de una cuestión de estilo, por lo tanto a un plano moral en donde los sujetos se juzgan, delimitan sus acciones de acuerdo a ciertos códigos, sea para moverse desde la obediencia o quizá estableciendo nuevos modos de relación con ese código transformando la propia conducta.

Bajo esta dimensión, la experiencia de sí va a estar mediada por los “criterios de juicio dominantes en una cultura. El sujeto sólo puede ponerse a sí mismo como sujeto reflexivo en tanto que ya está constituido por su sujeción a la ley, la norma o el estilo”(Larrosa, 1995, p. 320). A la ley, en tanto se sigue un modelo de lo que el poder, bajo la fórmula del derecho permite o prohíbe, por lo tanto el juicio va a tener un sentido negativo<sup>♦</sup> pues ante la transgresión, se dará un castigo o sanción, por lo tanto el sujeto bajo estos términos, es el sujeto que obedece. Sujeto a la norma, en tanto se ponen límites o se alteran los comportamientos que se espera sean seguidos según patrones de actuación construidos desde regulaciones,

---

<sup>♦</sup> En Historia de la Locura por ejemplo, Foucault analiza cómo en el siglo XVII y principios del XVIII, la locura fue juzgada de manera indiferenciada pues en ella se incluía a los pobres, mendigos, criminales, desempleados y a los que vivían propiamente en el mundo de la sinrazón; el juicio se emitía de acuerdo a criterios dictados por el Derecho Canónico y restos del Romano, criterios que consideran la locura como un vínculo de la voluntad humana con el mal, por lo tanto con lo prohibido por la ley divina y jurídica, existiendo así una justificación para encerrarla y excluirla bajo el sistema de internamiento de la época. Con respecto a la normalización Foucault señala que ésta se da mediante mecanismos disciplinarios en donde el cuerpo pasa por el tamiz de ciertos dispositivos, que investidos de poder (vigilan, controlan, castigan), producen aquello que se considerará una conducta o comportamiento normal y al mismo tiempo un ordenamiento o sistema de normas desde donde se podrán identificar, clasificar y valorar los comportamientos. Las “artes de la existencia” se refieren a la constitución del sujeto moral con base en las formas que el sujeto tiene para relacionarse consigo mismo, en los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elaboran; los ejercicios mediante los cuales uno se da a sí mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar el propio modo de ser.

hábitos, estadísticas, etc., que se transforman en fuerzas normativas de lo social<sup>21</sup> hasta convertirse en criterios de juicio, de orden o discernimiento, por eso la norma se ancla en el saber y en el poder porque pretende regular desde construcciones racionales y objetivas los juicios emitidos y los comportamientos divergentes. Por lo tanto, quien interioriza la norma, disminuye la coacción o coerción y el ordenamiento normativo se mantiene más estable. Como última forma de sujeción, los sujetos pueden realizar un ejercicio de su conducta no ligado estrictamente a leyes y normas externas a él, sino a la voluntad de los sujetos por fijarse a sí mismos sus reglas de conducta para transformarse. Tales reglas y conductas Foucault las denomina “artes de la existencia” o una ética personal, en donde los sujetos se colocan en una relación consigo mismos y lograr la transformación de su propia existencia, por lo tanto no son universales ni pretenden regular las conductas de todos los individuos. Los criterios que prevalecen son aquellos contruidos por el ejercicio del sujeto consigo mismo, de ahí que la formación y transformación de su vida personal y social pongan en juego la estilización de la vida.

Dominar-se.

¿Cuál es el resultado que se obtiene del juzgar-se? Acciones específicas de los sujetos con respecto a sí mismos para transformarse pero siempre en relación al poder, presente tanto en la ley, en las normas y valores. Ya Foucault lo señala, el poder se comprende como “la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen...,se ejerce a partir de innumerables puntos y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias...las relaciones de poder son inmanentes, constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones...desempeñan ahí donde actúan, un papel directamente productor...no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos”(Foucault, 2005, p. 112-115). En este sentido, lo que el poder va a producir en los sujetos son acciones diversas, sea de captura, de dirección, de contención, de impulso, de dificultad, de canalización o desvío. El poder afecta tanto las acciones como sus relaciones. En sus análisis Foucault identifica la materialidad de las acciones de los sujetos (individuales o colectivas) en las que el poder se pone en juego, no como algo exterior a sus relaciones sino como fuerza

---

<sup>21</sup> Butler (2001) señala que las normas operan como fenómenos psíquicos pues restringen o producen el deseo de los sujetos.

siempre presente que produce varias cosas a la vez: la forma misma de esas relaciones y acciones, la dirección que toman y a los propios sujetos capturados por las operaciones de esa relación de fuerza; el poder se piensa entonces como una práctica que provoca que unos hechos ocurran.

Es a través de esta dimensión que se reconoce, atravesado en todas las demás, la presencia y efecto productivo del poder ya que en todas se presentan acciones y relaciones por hacer, hay ciertos contactos, sea con uno mismo o con otros, mediados por ciertos mecanismos en donde las experiencias de visibilidad, enunciación y de juicio, que constituyen una experiencia específica de sí, van a poder ser comprendidas desde el análisis del propio poder. Por eso, pensar el poder de forma relacional permite comprender que éste estructura las acciones y el propio campo de acción de los sujetos, se da una dirección de la conducta como una relación en donde se produce y se constituye la subjetividad.

De lo que trata esta dimensión entonces es de comprender cómo los sujetos han aprendido a dominar, gobernar, conducir sus acciones, qué forma y dirección, orden o sentido les dan a partir de las relaciones con las diversas instancias prescriptivas. De qué manera dirigen sus fuerzas y orientan sus conductas, poniendo en evidencia los mecanismos de poder que se han puesto en juego para lograrlo sin que queden fuera de ello las contradicciones, los dilemas y divisiones que permiten al propio sujeto subvertir las reglas y modificar, transformar las propias acciones y conductas que otros y él mismo pueden llegar a construir como un cambio y afirmar así su diferencia.

Es así, en la articulación de estas dimensiones que las subjetivaciones de los jóvenes, como experiencia de sí es posible, no en abstracto sino enraizada en múltiples relaciones que en este caso están contextualizadas en la EPOEM 115.

#### **1.4 La oralidad y otras precisiones metodológicas.**

Indagar acerca de quiénes son los jóvenes dentro de la EPOEM 115 implica entonces dar un lugar central al encuentro con los sujetos objeto de la investigación en sus enunciaciones y por ende al proceso desde el cual configuran su experiencia dentro de esta escuela.

Si como hemos señalado las enunciaciones se inscriben en ciertas formaciones discursivas, a modo de estructuras, valores, reglas anónimas e históricamente determinadas, éstas son recuperadas por lo sujetos a través de sus prácticas discursivas, las cuales hacen referencia a esa forma específica por medio de la cual los sujetos, hacen referencia a tal o cual objeto, ponen en juego tal o cual enunciado, utilizan tal o cual concepto, organizan tal o cual estrategia inscribiendo así su decir (Foucault, 2007). Un decir que recupera la oralidad de los sujetos, pues en dicho acto se manifiestan tanto las formas como el sujeto ha vivido la interacción con otros en sus procesos de socialización, así como las recuperaciones y apropiaciones realizadas desde el tejido de significaciones producidas en el marco de su cultura, la cual se comprende como el “conjunto de significaciones, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro del marco espacial y temporal determinado. La cultura, por lo tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo” (Pérez, 1998, p. 16-17). Por ello la oralidad de los jóvenes nos permite tener acceso tanto a la experiencia que de sí mismos han tenido, al contexto donde ésta se ha producido, a lo ocurrido en el mismo en un espacio y tiempo específico y a los aportes que la cultura le ha dejado, una manera de concebir el mundo, conceptos, discursos, imaginarios, etc. En este sentido recuperar la oralidad de los jóvenes de la EPOEM 115 se traduce en un trabajo de construcción y búsqueda (Bachelard 1985), ya que se identifican los marcos de referencia, las posiciones desde los cuales los sujetos de la investigación hablan, configuran sus sentidos y valores, los interpretan y fragmentan en tanto productos de procesos sociales, culturales, económicos, diversos y complejos marcados por el lenguaje, por el género, la clase social, etc. y que son externados a través de sus prácticas, en este caso dentro de una escuela del nivel medio superior.

Enclavada en este proceso de construcción y búsqueda es que se diseña una entrevista, que si bien se considera un instrumento de apoyo técnico para la investigación, sobre todo se considera como un “campo de construcción emergente para reconstruir la significación de los otros, como un medio para atrapar al otro en su sentido de oralidad” (Camarena, 2009-2010), esto es, la construcción de las preguntas reflejan un primer ordenamiento teórico,

metodológico y psicológico desde donde nuestro yo como investigadores se acerca a una realidad específica que prefigura el objeto, en este caso a los jóvenes estudiantes y su experiencia dentro de la EPOEM 115, objeto que en cuanto construido toma forma a partir de nuestras intencionalidades, posición, claridad, interrogantes, pero también de todos aquellos referentes socioculturales que influyen y constituyen la realidad de los jóvenes dentro de su proceso de formación. Así, las preguntas revelan ciertas condiciones de apropiación de contextura densa pero que no asignan un significado.

Preguntas de la entrevista.

En primer lugar las preguntas son construidas con una estructura abierta, pues enclavadas en la construcción misma del objeto pretenden ante todo que los sujetos generen una libre asociación para expresar sus procesos de vida, de subjetivación, que haciendo referencia a formaciones discursivas y a distintas tramas de significación toman cuerpo sus propios discursos y las apropiaciones de significado con respecto a las experiencias que de sí mismos han tenido y las prácticas que llegan o no a incidir en su realidad dentro de la escuela. El diseño abierto de las preguntas también tiene la intención de realizar una única entrevista, a modo de agotar todos los puntos de nuestro interés prefigurados y aquellos que son abordados por los jóvenes y que nosotros inducimos hacia su mayor argumentación preguntando siempre por el sentido de lo que se quiere decir. Además, con una única entrevista se pretende evitar interrupciones innecesarias en sus actividades y las de otros actores institucionales. De ahí la importancia de la realización de la entrevista, que además de ser un instrumento de apoyo es sobre todo, un encuentro concreto y duradero con el otro, encuentro que se dispone y prepara desde la estructura misma del objeto, el contactar con los sujetos, así como la apertura y disposición cara a cara para la escucha (Bleger, 1985).

Bajo la lógica de recuperar su experiencia de sí dentro del proceso de formación producido en su transitar por el bachillerato, se formulan 16 preguntas (ver Anexo 1) que buscan explorar dicha experiencia, desde el momento en que se decide ingresar al bachillerato, hasta aquel en el que a punto de concluir, elaboran una valoración general sobre la escuela en cuanto a lo que pudo brindarles o no en sentido material, simbólico y formativo, donde el papel de sus pares y maestros

tiene un lugar importante, articulando en dicho proceso la manera en que se ven como jóvenes de manera individual y lo que tienen en común como grupo social, sus dificultades, intereses, inquietudes y transformaciones producidas. En este sentido las categorías eje desde las que diseñamos las preguntas son la condición juvenil dentro y fuera de la escuela, experiencia de sí y su articulación saber, poder, subjetivación; relación jóvenes-maestros, jóvenes-pares, distinción, proyecto personal. Categorías que se articulan en varias de las preguntas y que al momento de comenzar el análisis, se reconocen en la relación de las narrativas producidas.

Sobre el objeto de estudio.

Para la realización de las entrevistas se tiene el apoyo y aprobación del director de la EPOEM 115, quien desde el momento en que le presentamos el objetivo de nuestra investigación, brinda apertura y confianza hacia la misma. Por ello nos proporciona un espacio físico exclusivo y adecuado para efectuar las mismas (la oficina de uno de los orientadores), permite el apoyo del equipo de orientadores quienes convocan uno a uno a los jóvenes que deciden participar y solicitan permiso de salida a los maestros, cuando alguno de los jóvenes están en clase. Asimismo se nos da la libertad de convocar al número de jóvenes que nosotros decidamos y el tiempo que sea necesario para cada entrevista, con lo que de pensar en un número inicial de 10 jóvenes, 5 hombres y 5 mujeres, la expectativa cambia y se amplía al número que quisieran participar.

Al contar con el permiso de la dirección de la escuela, se pasa a 4 de los 6 grupos que integran la generación 2007-2010 del turno matutino para invitar de manera abierta a participar a los jóvenes de tercer año en la investigación, pues se considera que ellos poseen una mayor carga de referencialidad para la misma, planteándoles que el objetivo es conocerlos a ellos en su proceso formativo escolar y que precisamente al ser ellos y ellas el centro de la investigación, serán entrevistados de manera individual, aclarándoles por anticipado que las entrevistas serán audiograbadas pero el producto de las mismas se mantendrá en el anonimato. Como respuesta a dicha invitación se enlistan 28 jóvenes, 13 mujeres y 15 hombres, 26 de ellos con 17 años de edad, 1 con 19 y otro con 20 años (estos dos últimos hombres). Se busca por otro lado que dichos jóvenes no sean de aquellos grupos con los que en algún momento se mantuvo una relación

orientador-alumno, de tal modo que como investigadores pudiéramos mantener una mayor distancia ante la implicación, por eso solo se invita a jóvenes de 4 grupos.

Por contar con la apertura de tiempo y espacio destinado para la realización de las entrevistas, éstas se realizan de manera individual siguiendo el orden en que cada joven se anota o en su caso cuando no están en alguna clase. El número de entrevistas realizadas por día es de dos, comenzando a las 7:30 AM., dejando un intervalo de dos horas entre entrevista y entrevista para descansar, realizar alguna anotación de la entrevista previa y preparar adecuadamente el siguiente encuentro cara a cara con cada joven, a quienes previo a la entrevista y de manera individual, se les brinda un encuadre de la investigación, se les reitera el anonimato que se guardará al respecto de lo dicho por ellos y se les agradece de antemano su participación. La duración de cada entrevista oscila entre los 40 y 70 minutos, según la capacidad argumentativa de cada joven y la posición misma ante su experiencia.

Ordenando la oralidad.

Construida y efectuada la entrevista se pasa a reconstruir el proceso vivido junto con los jóvenes transcribiendo íntegramente por escrito su oralidad en narrativas gravadas, cuidando de no perder el sentido que cada joven imprime a sus palabras, no obstante que se utilizan seudónimos para preservar su anonimato así como claves de identificación de su entrevista. Posteriormente se efectúa la búsqueda de significación de la enunciación de los mismos, búsqueda que da lugar a una interpretación de la interpretación (Geertz, 1987), ya que los jóvenes, según la situación en la que se encuentran y los fines de su actuar, seleccionan, agrupan, modifican o desechan significados de su realidad con los que se autointerpretan, lo que a su vez nosotros pretendimos comprender realizando un proceso de desdoblamiento, de deconstrucción ordenada en relación a su discurso, poniendo al descubierto los múltiples factores que influyen, motivan y generan las estructuras de sentido y significado sobre sí mismos, sus grupos, prácticas y contextos.

Por ello esta investigación guiada bajo un enfoque hermenéutico cualitativo toma como base de construcción y análisis la interpretación de la oralidad estructurada

en forma de narrativas por los jóvenes, la cual “implica la posibilidad de detectar relaciones, extraer conclusiones en todas direcciones..., es iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende...el verdadero sentido de un texto, de una obra de arte o de una alteridad” (Gadamer, 1997, p. 365), de ahí que la interpretación realizada tenga su soporte en el armazón argumentativo que se diseña en la articulación de los elementos empíricos, teóricos, metodológicos y analíticos que nosotros como investigadores pusimos en juego durante el proceso de investigación para acceder a la comprensión de la experiencia de sí de los jóvenes en el bachillerato. En este sentido la estructura interpretativa que realizamos tiene un peso ontológico pues los elementos empíricos se construyen a partir de las enunciaciones realizadas, que tomados como referencia permanente y amplia en el proceso, van ordenando las significaciones y el contexto de los sujetos, dada la importancia e influencia que los mismos denotan según sus situaciones y actividades, con ello los datos se van focalizando para ir poniendo en evidencia la importancia de algunos problemas o significaciones (sus elementos comunes o diferenciales), de ahí que algunos datos empíricos van adquiriendo una amplitud que les otorga un rango mayor como conceptos. En cuanto a los elementos teóricos, algunos de ellos nos ayudan a construir una primera comprensión de nuestro objeto, pero para el proceso interpretativo son necesarios solo a partir de lo que demanda el propio dato empírico para enriquecer su comprensión y no para establecer una correspondencia entre datos e inferencias teóricas. La teoría no nos da las proposiciones explicativas de la realidad, no la tomamos como elemento predictivo, sino como una herramienta conceptual que adquiere su potencialidad y su movilidad desde el discurso producido por los sujetos. En la construcción y articulación de ambos elementos, se mantiene una continua vigilancia epistemológica (Bachelard, 1985), ya que por nuestra posición de orientador frente a los jóvenes, es necesario mantener distancia y poner en suspenso juicios, moralizaciones o negaciones de lo dicho, asimismo para evitar quedarnos en el nivel de prenociones o prefiguraciones acerca de los sujetos y sus significaciones sin elaborar un análisis. A este respecto la tarea de análisis permite escudriñar las significaciones que los sujetos dan a su realidad histórica, cultural, social y políticamente determinada, en este sentido el análisis se construye poniendo en relación las narrativas con aquellos campos de referencia que les dan forma, generando si bien un desdoblamiento de la significación, también una reconstrucción de los sentidos reales que los jóvenes han dado de manera consciente o inconsciente a la experiencia que sobre sí mismos tienen y a

su vivencia dentro de la EPOEM 115, por eso dentro de los fragmentos utilizados se marcan con negritas aquellas frases o enunciados que posteriormente se refuerzan en el análisis; hay entonces una primera contextualización de lo enunciado por los jóvenes, que posteriormente es desdoblado en su significación.

Así, la actividad analítica en un primer momento se centra en la lectura general de todas las narrativas para focalizar las reiteraciones y las diferenciaciones de los acontecimientos vividos. Para ello se realiza un mapeo conceptual de lo narrado por los jóvenes en donde se identifican los puntos en donde hay coincidencias, divergencias y de las mismas ubicar sus sentidos iniciales, es decir sin una plena articulación con otras tramas de relación. Posteriormente se ubica la relación de cada concepto en el proceso mismo por el que pasan los jóvenes dentro de la escuela y lo que estos dicen acerca de su experiencia de sí. De este modo se ubica la existencia de un malestar, el reiterar que se sienten como en la secundaria, el que ser jóvenes en todos ellos es una etapa, se identifican ciertas distinciones de comportamiento, de apropiación académica, cultural, etc, fuera de la escuela hacen referencia al trabajo, a sus preocupaciones por lo que ven en las calles, lo que dicen los medios, hablan de sus amigos, familia, recreación y algunas formas de agrupación juvenil. Ubicamos los principales problemas por ellos vividos, económicos, académicos, de conducta, personales, familiares. Asimismo se ubica en el plano positivo y negativo la presencia de los pares dentro y fuera de la escuela y de sus maestros. Entre las peticiones hechas a la escuela se identifican las que aluden a un nivel personal, a nivel de la relación con los otros, a nivel del plano material, de calidad educativa o hasta abordar puntos de sus derechos ciudadanos. A través de este mapeo los conceptos se identifican extendidos y poco entramados en otras relaciones pero desde donde realizamos una primera lectura e interpretación parcial.

El segundo nivel de análisis sigue la lógica del proceso formativo de los jóvenes, por lo que el ordenamiento del mismo eso pretende expresar: el primer encuentro con la escuela, los procesos vividos y situación de su experiencia; visualización de sí mismos como jóvenes, sus mundos, distinciones y rasgos compartidos dentro de la escuela y referencias a otras prácticas que impactan su relación con la misma; finalmente después del proceso vivido, qué valor le otorgan a la escuela a partir de sus propios cambios, decisiones, expectativas, a los actores con quienes compartieron este proceso, e imaginando ser el centro de atención formativa de su

bachillerato, qué peticiones le harían para que dicha atención mejorara. Siguiendo esta lógica el mapeo inicial va tomando orden y se van ubicando aquellos conceptos nombrados por los jóvenes en una trama más amplia de relación donde lo narrado toma fuerza en un sentido más denso y complejo, pues durante este proceso de construcción y análisis, no se deja de preguntar por el sentido y valor dado a cada acontecimiento referido por los jóvenes. Así se produce la relación entre lo narrado, los elementos que nos brinda la teoría y aquellos datos vertidos en un cuestionario a través del cual se busca obtener y complementar información sobre cuestiones sociodemográficas, culturales y actividades académicas que también los caracterizan, aclarando que dicho cuestionario no es un eje de apoyo teórico metodológico de nuestra investigación, por lo que se uso como herramienta complementaria. Desde esta articulación es que se realiza la búsqueda de la experiencia de sí de los jóvenes, ubicando elementos de su sujeción a circunstancias, discursos, regulaciones disciplinarias, hasta aquellos que tienen que ver con elementos de distinción ética, estética y política que pretenden otorgarles un lugar de mayor autonomía y libertad. En este sentido, del mapeo inicial que se extiende a un numeroso grupo de conceptos, se pasa a discriminar por sus agrupaciones y patrones de sentido, así como las relaciones que éstas y éstos guardan con la teoría y la lógica de la experiencia de sí producida en el proceso escolar, a modo de un proceso explicativo que describe relaciones, articulaciones donde hay cabida para nuevos elementos y posibilidades de relación.

Previo al análisis y durante el mismo se realiza una revisión bibliográfica, hemerográfica y de documentos oficiales, con respecto a las categorías trabajadas tanto en la problematización, en el guión de entrevista como aquellas que se fueron configurando desde el propio análisis. En este sentido el tipo de fuentes consultadas tienen que ver con textos especializados en la condición juvenil, el bachillerato y la experiencia de sí. Textos del ámbito sociocultural que ubican el trabajo a profundidad con las narrativas para explorar las construcciones densas de sentido, en este caso producidas por los jóvenes que marcan con ello su forma de ser y hacer en la vida social tanto a nivel individual como a nivel de grupo dentro de una escuela de nivel medio superior.

## Cuestionario.

Ahora bien y teniendo como intención construir una mirada sobre los jóvenes, no sólo como estudiantes sino precisamente como jóvenes dentro de la institución escolar (de Garay y Casillas, 2002), es que complementamos y fortalecimos su oralidad a partir de articular con lo dicho otros elementos por ellos referenciados y que tienen que ver con las mismas condiciones sociales, culturales, educativas y de relaciones escolar-formativas desde donde realizan ciertas prácticas y construyen sus significaciones como sujetos dentro de la escuela. Para ello se les aplica, posterior a la entrevista, un cuestionario (Ver Anexo 2), que toma como base al propio guión de entrevista y la oralidad recuperada para no caer en reiteraciones y así enriquecer sus argumentaciones al respecto de: A. Origen social y condiciones materiales con las que cuentan; B. Algunas prácticas escolares; C. Algunas prácticas y modalidades de estudio; D. Prácticas de consumo cultural y otros espacios de socialización.

Las respuestas obtenidas del cuestionario se concentran y esquematizan en cuadros y gráficos elaborados desde el programa excel (Ver Anexo 3. Cuadros y gráficos) que nos permiten comprender con amplitud tanto la particularidad de cada sujeto como algunos aspectos comunes que comparten como grupo ya que se plasma en los mismos la clave de cada joven, así como la tendencia grupal; dichas respuestas se articulan con las narrativas siempre y cuando éstas hagan alusión a algún elemento considerado en las mismas. La aplicación de dicho cuestionario se realiza de manera colectiva en un mismo momento a 26 de los 28 jóvenes, ya que dos de ellos no se presentan el día designado para ello, más la resolución del mismo es de manera individual.

Abordada la estrategia metodológica que se sigue para esta investigación, pasamos de lleno al cuerpo del análisis.

## CAPÍTULO 2. EN LA PREPA, UN ENCUENTRO DE EXPECTATIVAS.

Dar paso a la comprensión de la experiencia que han vivido jóvenes estudiantes en una escuela preparatoria oficial del área metropolitana del Estado de México (EPOEM 115), nos lleva a tener presente que la misma es un proceso donde se articulan “en una cultura distintos campos del saber, tipos de normatividad así como formas de subjetividad” (Foucault, 2005, p. 8). Es decir, es un proceso donde los sujetos juveniles, anclados histórica y culturalmente en determinado contexto social, interpretan y se apropian de las condiciones objetivas del mundo que les ha tocado vivir, implicando conocimientos producidos desde distintos lugares, que pueden hacer o no referencia a un saber sobre ellos mismos y su realidad, así como a ciertos acuerdos, normas, reglas que expresan el ordenamiento dado a los distintos espacios sociales, a las formas de relación, a los lugares en que se les pretende ubicar, etc., donde la presencia del poder es innegable, sea para producir legitimaciones que impongan desde ciertas instituciones una visión del mundo, hasta la producción de las mismas elecciones que los jóvenes estudiantes hacen con respecto a la relación que mantienen consigo mismos, con los otros y así con su ubicación y participación en el mundo.

Por eso, analizar la experiencia de los jóvenes estudiantes dentro del bachillerato, nos plantea presentarla no como una mera narración de lo que ellos expresaron como tal, sino como momentos que harán referencia a la aprehensión de ciertas regiones de la misma, plasmadas en universos de sentido a través de los cuales expresaron, a modo de prácticas discursivas, las objetivaciones que de su experiencia realizaron y que en conjunto les fueron más significativas.

Sin embargo hay un acto simbólico<sup>22</sup> y material en el que se da una coincidencia y éste es el del encuentro. En este sentido el concepto *encuentro* nos lleva por varios significados, uno de ellos es el de ser un cruce o choque de dos o más cosas, por eso se utiliza para hacer referencia a la discusión o disputa entre

---

<sup>22</sup> Los actos simbólicos se producen en procesos de institucionalización donde se organizan tanto la experiencia como las relaciones intersubjetivas a partir de la producción y reconocimiento de ciertos significados y valores compartidos en la vida cotidiana con respecto a determinados objetos, los cuales al ser objetivados, pueden expresarse vía signos (gestuales, lingüísticos, movimientos corporales, artefactos, etc.) y ser accesibles a la interpretación. Berger y Luckmann (2008)

personas, lo que nos permite pensar que en todo encuentro se hacen presentes fuerzas de diversa índole que lo ponen en tensión. Tomando esta última idea, consideramos que desde el momento en que los jóvenes deciden ingresar al nivel medio superior se topan con una serie de situaciones y fuerzas que al mismo tiempo que los determinan, también posibilitan su recreación como sujetos<sup>23</sup>. En tal sentido se ponen en juego condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, en sí estructurales o externas a los sujetos que confluyen para que su ingreso sea posible o no y por otro lado están las fuerzas internas de los sujetos que de antemano pondrán en tensión los diversos recursos con que cuenta cada joven y que tienen que ver con sus emociones, percepciones, formas de pensar y representar el mundo para hacerle frente a la situación buscada<sup>24</sup>. Asimismo *encuentro* nos remite a una reunión casual o buscada de dos o más personas para desarrollar actividades relacionadas con sus intereses, significado que nos coloca también frente al sentido de que en todo encuentro se puede o no pretender algo, tener o no la posibilidad de conseguir lo que se quiere o se desea de acuerdo a la carga de expectación que en los sujetos prevalezca.

Dicha carga la encontramos en las argumentaciones que cada joven estudiante proporciona, argumentaciones que van a hacer referencia a las condiciones espacio-temporales donde han estado situados y a un entramado de relaciones que nos permiten, si bien contextualizar parte de su biografía personal desde donde deciden, esperan, imaginan y viven cómo será entrar e iniciar su experiencia en la preparatoria, y los significados que dan a todo ello, también nos permite colocar en el análisis elementos que pertenecen a contextos y condiciones más amplios que afianzan la comprensión y por lo tanto la interpretación que se hace de este momento por parte de los jóvenes.

---

<sup>23</sup> Cornelius Castoriadis señala que la realidad histórico social se va a formar a partir de una alternancia entre las dimensiones determinación e indeterminación presentes en todo ente o ser social. La determinación es una forma, una ley que le da unidad, cohesión y lo determina como aquello que es en cada caso (una identidad) lo que presupone un cerco de representación, intención y afecto. La indeterminación es aquello que expresa que el ser social es tiempo, creación continua, un fluir incesante; es esa condición de posibilidad para poner en tela de juicio su identidad, sus instituciones, sus leyes y sus significados; es la posibilidad para el movimiento y el cambio. (Castoriadis, 1988 y 1997))

<sup>24</sup> Es una relación dialéctica la que se produce entre el hombre y el mundo social, donde al mismo tiempo que el hombre objetiva la realidad produciendo, ordenando y poniendo en común ciertos sentidos y aprehensiones (de reglas, instituciones, etc.) exteriores a él, también la realidad social es producto de mundos subjetivos interiorizados, donde aquello que se ha objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia. (Berger y Lukcmann, 2008)

De ahí que en este capítulo se pretende comprender qué sentido tiene para los jóvenes estudiantes el encuentro con el nuevo nivel al que ingresan, qué esperaban hallar, qué elementos y fuerzas se hacen presentes para dar o no respuesta a sus expectativas, concretas e imaginarias<sup>25</sup>, que les hacen coincidir en ese espacio educativo.

Por tal motivo dividimos el capítulo en tres partes, cada una de las cuales presentan los cuerpos de significación<sup>26</sup> que los jóvenes comparten y en los que tienen ciertas coincidencias, haciendo presente también, como es el caso, aquellas significaciones menos compartidas pero también presentes en ese espacio de relación.

En la primer parte del capítulo se identifica el ingreso de los jóvenes a la preparatoria oficial 115, como una experiencia marcada por la presencia de algún tipo de malestar, en donde se ponen en juego variedad de elementos que colocan a cada joven en distinto plano con respecto al mismo: como parte responsable de dicho malestar, como sujeto a una autoridad o dinámica familiar que no le permite decidir, como miembro de una comunidad que identifica el espacio físico y geográfico en donde se halla la escuela y en casos más excepcionales como sujetos libres de tal sentimiento.

La segunda parte del capítulo hace ver que el estar en la preparatoria para estos jóvenes, no dista mucho de su experiencia tenida en el nivel básico de la secundaria, dadas las continuas acciones relacionadas con el proceso de

---

<sup>25</sup> Lo imaginario es comprendido en primer lugar como el producto de la facultad humana de la imaginación, una función que hace surgir nuevas representaciones, donde se despliegan formas, figuras, rupturas, discontinuidades, saltos, etc. que potencian un poder hacer-ser creativo en y para el hombre. Sin embargo el hombre, a partir de su psique, es una fabricación social por lo tanto las instituciones se apoderan de su imaginación singular transformándolo en un imaginario colectivo permitiéndole solo algunas manifestaciones a través del sueño, la fantasía, la transgresión, etc. Es en la socialización de los individuos que significaciones e instituciones se interrelacionan, en donde lo imaginario se pone en juego, para recrear la representación del mundo social con una lógica que le dé sentido, al mismo tiempo que debe otorgar un sentido de existencia a la propia psique pues la misma se enviste de objetos, orientaciones, acciones, roles, etc, socialmente creados y valorados. Si bien esto nos habla de una cuestión de determinación o de lo instituido, no hay que olvidar que lo imaginario tiene un origen creativo e indeterminado por lo tanto es a partir de la reflexión de los sujetos donde la imaginación trabaja para preguntar, dejar en suspenso, criticar acerca de eso instituido exterior e interiormente (Castoriadis, 1997).

<sup>26</sup> Por cuerpos de significación estamos comprendiendo aquello que Berger y Luckmann (2008) señalan como las zonas de significación producidas por el lenguaje y que cada sujeto posee y comparte en la medida que interactúa cotidianamente con los otros, obteniendo de ello la comprensión y su ubicación en la realidad histórica, así como la acumulación y la retención de sus experiencias que configuran su propia biografía.

institucionalización que comienzan a vivir y que sujetos a las normas de dicho proceso, las más de las veces se experimentan infantilizados y desautorizados para expresar quiénes son.

Finalmente se destacan aquellas estrategias que los jóvenes pusieron en juego en el proceso de adaptarse a estar en esta escuela y en donde experimentan diferentes cosas con respecto a sí mismos. Entre dichas estrategias se encuentran principalmente: la adecuación a un tipo de educación estandarizada, el poner límites a sus impulsos e intereses, colocarse en el lugar de la aprobación y reconocimiento, mantenerse en la adhesión a lo instituido.

## **2.1 Bajo la lógica de un malestar.**

Inducir a jóvenes estudiantes que están por concluir el bachillerato a recordar, a través de dos preguntas, acerca de las cosas que hicieron, las situaciones, acontecimientos que vivieron para encontrarse en la preparatoria 115, así como de las primeras impresiones que formularon acerca de ese espacio escolar, nos permite hallar en dicho recuerdo una serie de contradicciones, frustraciones, desencantos, sentimientos de tristeza, enojo, etc., vivencias todas que desembocan en la significación de esos primeros momentos como un malestar. Al respecto, retomando planteamientos de Butler (2001) y de Freud (2007), el malestar vivido por cada sujeto es producto de la obligación de buscar el reconocimiento de su propia existencia fuera de sí, en condiciones sociales, categorías, nombres, clasificaciones, etc. que no ha creado, que le preexisten como discurso dominante al que se somete pues es un elemento inicialmente ordenador (en el sujeto siempre existe un deseo de persistir en el propio ser) que luego puede pasar a ser potencia para hacer cambios personales o sociales. Para que esto sucediera se produce un funcionamiento interno en los sujetos a partir de que las prohibiciones hacia su expresión y acción (de instintos de vida y muerte, donde se incluye el placer) vuelven la pulsión sobre sí misma, traduciendo esas prohibiciones (el poder) en hábitos psíquicos de autocensura (autoridad internalizada por miedo o culpa) con los que refrenan sus deseos, instituyendo así una subordinación y violencia primarias que los hacen vulnerables a las condiciones que no han establecido, más ese ámbito interno es condición para que los sujetos realicen una introspección y así la reflexión sobre sí mismos que les permite hacer ciertas transformaciones y cambios individuales y por supuesto

sociales. El malestar en este sentido puede amenazarnos desde tres lados: “desde el propio cuerpo que, condenado a la decadencia y a la aniquilación, ni siquiera puede prescindir de los signos de alarma que representan el dolor y la angustia; del mundo exterior, capaz de encarnizarse en nosotros con fuerzas destructoras omnipotentes e implacables; por fin, de las relaciones con los otros seres humanos. El sufrimiento que emana de esta última fuente quizás nos sea más doloroso que cualquier otro” (Freud, 2007, p. 3025)

Lo antes expuesto implica que en la experiencia de los jóvenes, en quienes se identifica un malestar, se ponen en juego tanto las condiciones sociales, discursos, etc., la búsqueda por reconocer la propia existencia a través de su ingreso al bachillerato, así como los mecanismos internos que se expresan en sus diversas formas de sometimiento o en la reflexión sobre las acciones realizadas para hallarse en ese espacio escolar.

Para dar inicio a nuestra interpretación ponemos como ejemplo a Patricia quien da sus motivos por los que ingresó a esta escuela:

“Pues el que estaba un poco cerca, bueno, de mi casa, y la verdad yo no la conocía, y **nunca imaginé que me iba a quedar aquí**, pero, pues **me dijeron que era buena** y la puse, aunque bueno, **la puse como tercera opción** porque primero había puesto Vallejo, escuelas de la UNAM. **Al principio eso me hizo sentir mal ¿no?...y, aún mal ¿no?**, porque no tengo tanta facilidad de acceder a la Universidad como yo quisiera. Pero pues me siento bien a la vez porque... pues he aprendido mucho. Los maestros son buenos, y pues... siento que llevan un buen nivel académico, lo que importa son los alumnos ¿no? No importa tanto la escuela sino los alumnos. Y acá **mi inconformidad no es tanto con la escuela sino con el pase y...y todas esas facilidades que tiene uno para acceder a la escuela, ya ve que a nosotros nos dejan hasta el último**”<sup>27</sup>

Inicialmente Patricia expresa una ignorancia acerca de la escuela en la que se ha quedado, (EPOEM 115) basando su decisión en lo que otro le ha dicho, *me dijeron que era buena y la puse como tercera opción*, además de la cercanía con su domicilio. Esto nos lleva a pensar que como su expectativa está puesta en su ingreso al bachillerato autónomo (de la UNAM), hay un descuido por conocer una escuela que ella misma coloca entre las opciones de ingreso así como parte del

---

<sup>27</sup> EF1091209PPL, p. 1

mecanismo que la COMIPENS utiliza para la asignación de los jóvenes a las escuelas, donde se señala que aquellos jóvenes que no alcanzaron los puntajes para ingresar a las escuelas colocadas en sus primeras opciones, serán asignados a aquellas que teniendo lugar, correspondan a la región más cercana a su domicilio, situación que le ocurre pero que no esperaba, por eso expresa *nunca imaginé que me iba a quedar aquí*.

Por otro lado la expectativa de ingreso al bachillerato por parte de Patricia no está colocada en su presente inmediato sino en el futuro, al haber intentado ingresar al bachillerato autónomo de la UNAM que posibilita a los alumnos que permanezcan y concluyan dentro de sus filas, la gratuidad, el acceso reglamentado al nivel superior o la posibilidad de acceder a un trabajo. Promesas institucionales que sumadas a la lógica valorativa dada desde su origen al bachillerato por sectores sociales medios y bajos, de ser un tipo de escuela orientada a la preparación y movilidad social de los hijos de sectores urbanos más acomodados, la convierte en una meta legítima y en un discurso desde donde se construyen los deseos<sup>28</sup> y hasta las fantasías de los jóvenes, quienes buscan ingresar para hacer suyas esas promesas. No obstante hoy día, ante la precariedad de las condiciones sociales y laborales, dichas promesas se vuelven más frágiles pero al mismo tiempo atractivas, pues las mismas son realizadas por un número reducido de escuelas públicas gratuitas en medio de la masificación, que como hemos señalado anteriormente ha sufrido el nivel en los últimos 40 años, y del aumento de la privatización de estos servicios en ciertas regiones del país como lo ha sido el Estado de México, la falta de cobertura y la dudosa calidad de los mismos, hacen que millones de jóvenes se lancen por aquellas promesas deseando un lugar que la mayoría de las veces les es negado, provocando en ellos frustración y con ello un malestar como el que Patricia manifiesta en la frase: *Al principio eso me hizo sentir mal ¿no?...y, aún mal ¿no?, porque no tengo tanta facilidad de acceder a la Universidad como yo quisiera*.

---

<sup>28</sup> El deseo se comprende como el producto de construcciones sociales dadas por las relaciones intersubjetivas, en donde cada sujeto se apropia de ciertas significaciones social y legítimamente aceptadas de la realidad que hacen referencia a sus contextos sociales, históricos, culturales, así como del o los lugares que se ocupan o se quiere ocupar dentro de esas construcciones, sin olvidar claro está que en el proceso de apropiación no sólo se da una estructuración ordenada sino también la fuga o la ruptura. (Camarena, 2010), mimeo

De antemano Patricia reitera: *mi inconformidad no es tanto con la escuela sino con el pase y...y todas esas facilidades que tiene uno para acceder a la escuela, ya ve que a nosotros nos dejan hasta el último*. Se denota que en ella pervive un malestar, no dado por la escuela en la que se quedó en sí, sino a *la o las facilidades de acceder a la universidad* (refiriéndose a la UNAM), las cuales se pueden ver obstaculizadas en dos sentidos, una por el propio sistema educativo y otra por el propio sujeto. En cuanto al primero, Patricia reconoce el lugar que el sistema educativo da, en relación con el acceso tanto a nivel medio como superior, a los jóvenes que cursan el bachillerato general en escuelas, en este caso estatales cuando dice: *ya ve que a nosotros nos dejan hasta el último*. Un último lugar otorgado por mecanismos donde el Estado, replegado cada vez más de sus funciones sociales, muestra su incapacidad estructural para dar cabida a todos los jóvenes con derecho a seguir estudiando, dando apertura a la aplicación de mecanismos de competencia privados (CENEVAL-COMIPENS), donde la responsabilidad recae en la capacidad o incapacidad de aprobar de cada joven evaluado bajo los mismos estándares haciendo de lado las distintas condiciones del contexto socioeconómico y cultural al que pertenece, al equipamiento y recursos de su entorno escolar, a la escolaridad de sus padres e incluso al género que vive<sup>29</sup>, situación aprovechada por el mercado para legitimar su poder a través de instituciones de evaluación hegemónicas con las que ordena “procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, conocimientos e instituciones” (Glazman citada por García, 2008, p. 20). Procesos que nos hacen referencia a la producción institucional de ciertas tipificaciones<sup>30</sup> que se sedimentan socialmente en grupos que comparten experiencias similares, en este caso de acceso al bachillerato. Con respecto al segundo sentido, cuando Patricia dice *no tengo tanta facilidad* nos hace pensar que su malestar se basa en cierta inseguridad, pues reconoce que en algún momento tendrá que someterse nuevamente a dicho proceso en donde la competencia, si bien se abre *a todos*, se vuelve cada vez más difícil ya que se compite por pocos lugares, en donde ella tendrá que poner de manifiesto la valoración que hace de su propia preparación y la confianza que tenga para competir.

---

<sup>29</sup> Algunos estudios afirman que en el examen estándar de opción múltiple aplicado para el concurso de ingreso a nivel medio y superior obtienen menores resultados las mujeres y aquellos con menores recursos. (De Alaizola, 2006)

<sup>30</sup> Berger y Luckmann (2008) señalan que las tipificaciones son esquemas de significación producidos institucionalmente mediante los cuales los sujetos objetivan formas de aprehensión, de trato, de percepción hacia otros sujetos, hacia sí mismos, hacia los objetos del mundo, las cuales se mantienen al poder ser retenidas en la conciencia a través del tiempo y proyectarse en el futuro de manera repetida.

Algo similar le pasa a Alberto, quien expresa lo siguiente:

“En primera no fue mi primera opción, o sea, **yo no tenía ganas de estudiar aquí**, solamente fue por relleno, nada más, pero como **mi error fue poner puras prepas de la UNAM, o sea que no alcancé el nivel para...los aciertos para una prepa y me mandaron hasta acá**, mi séptima opción que fue esta. Esta escuela la puse porque una amiga me dijo que iba en la prepa 115 y hasta ahí. Me dijo: „está en tal lado“. En ese entonces yo vivía en Ciudad Azteca todavía y ya dije, igual cabe la posibilidad de que me quede y ya me quedaré por la cercanía nada más, no porque la conozca o porque me guste, no, simplemente para rellenar y por si acaso la cercanía nada más. **Pensé que era una escuela sin nivel bueno, ...por las... instalaciones, por el tamaño reducido, ahora sí que impresiones exteriores...** Ya después de que ya estuve aquí, conociendo a los maestros ya me di cuenta que sí, si hay buenos maestros y que nada más uno se basa en lo exterior pero sí, si hay buen nivel aquí, los maestros sí saben enseñar”<sup>31</sup>.

El malestar que Alberto manifiesta cuando dice *yo no tenía ganas de estudiar aquí*, se comprende a partir de ubicar sus acciones personales como erróneas pues comenta: *mi error fue poner puras prepas de la UNAM, o sea que no alcancé el nivel para...los aciertos para una prepa y me mandaron hasta acá*. Es decir, por un lado la misma racionalidad selectiva del sistema devuelve la responsabilidad de la selección y ubicación a los propios sujetos, quienes de acuerdo a los puntajes obtenidos merecerán o no el beneficio y el privilegio de estar en la escuela de su elección, al mismo tiempo que serán ellos quienes como objeto de su propia mirada se otorguen un calificativo de acuerdo al logro obtenido, por lo tanto a pesar de que existe un mecanismo de selección que distribuye según bagajes culturales diferenciados e inequitativos, también se pone en juego la propia responsabilidad de los sujetos donde unos serán ganadores y otros perdedores. No obstante Alberto nos permite intuir que se coloca como perdedor al haber puesto puras escuelas de la UNAM y no haber alcanzado el nivel que él mismo hubiera esperado, en este caso el malestar está colocado sobre su propio actuar, produciendo una imagen no exitosa de sí mismo.

Sumado a su malestar por el “error cometido”, está su precepción que se formula de la escuela: *Pensé que era una escuela sin nivel bueno, por las instalaciones, por el tamaño reducido, ahora sí que impresiones exteriores*. Argumento que nos

---

<sup>31</sup> EF22161209CAPM, p. 1

remite a pensar que esas *impresiones exteriores* que Alberto construye son producto de las clasificaciones que se hacen de las propias escuelas en el mismo proceso de selección así como de las marcas de origen de las preparatorias estatales, las que si bien en sus inicios siguieron el modelo del bachillerato autónomo de la UNAM, siempre han sido objeto de comparación, teniendo como parámetro el prestigio y reconocimiento social de esta última. No obstante desde su creación, la calidad de los servicios de las escuelas estatales se ha mantenido en la desconfianza debido a un crecimiento sin estrategias adecuadas que se traducen en bajas condiciones materiales y en un perfil inadecuado de la planta académica que las fue conformando.

Otra fuente de malestar al ingreso de los jóvenes a esta preparatoria estatal es el de la experiencia de la exclusión-inclusión. Para ello ponemos como ejemplo a Sergio quien dice:

**“La verdad yo fui de „lista de espera“; no pedí esta escuela y pues una señora me ayudó a meterme...me dijo que tenía oportunidad de quedarme en esta escuela** y en la de Muzquiz. Me decidí por esta porque vi que estaba mejor. Yo no me quedé en ninguna escuela, quedé fuera, bueno, me pusieron „con derecho a otra opción“, con los aciertos que tuve sí me aceptaron es esta aunque yo ni siquiera la había considerado pues entre mis opciones había puesto el CETIS que está aquí por el metro Tecnológico, la vocacional 17, la vocacional 1, el CCH de Vallejo y la preparatoria 3”<sup>32</sup>

Si del total de jóvenes que buscan ingresar al bachillerato sólo el 50% puede ser atendido en el Estado de México, se comprende entonces que la experiencia de Sergio fue quedarse por un momento totalmente fuera de toda posibilidad de ingreso, a menos que en alguna escuela él hallara espacio para ser recibido<sup>33</sup>. Quedar fuera es hablar de exclusión en el sentido de que toda sociedad al establecer determinadas reglas para su funcionamiento, también “recorta en sí misma una serie de obligaciones que dejan fuera de su dominio y de su sistema a determinados individuos o determinados comportamientos o determinadas conductas o determinadas palabras o determinadas actitudes o determinados

---

<sup>32</sup> EF8091209ATC, p. 1

<sup>33</sup> El reglamento de la COMIPENS (2010) señala en su apartado 9 que los aspirantes que no alcanzaron el número suficiente de aciertos para obtener un lugar en alguno de los planteles que escogieron son identificados CON DERECHO A OTRA OPCION pudiendo solicitar posteriormente su inscripción en los planteles que aún tienen lugares disponibles.

caracteres. No puede haber sociedad sin margen porque la sociedad se recorta de tal manera que haya siempre un resto, un residuo” (Foucault, 1999, p. 80). En este caso, al no haber los suficientes lugares dentro del sistema de bachillerato, se crea un mecanismo de selección donde jóvenes como Sergio, quienes obtienen un puntaje menor al definido por la norma evaluativa, quedan al margen de hacer efectivo su derecho a la educación garantizada discursivamente por el Estado, mas en realidad las cifras antes abordadas indican que los márgenes de exclusión se están ampliando y con ello la anulación de un derecho base para los jóvenes. Es frente a esta situación que también cabe preguntar desde cuándo y cómo se formula la expectativa de ingreso al bachillerato por parte de cada joven, ya que si se llega al grado de no alcanzar el puntaje mínimo para ser asignado a alguna escuela, entonces eso puede hablar de una preparación no anticipada que de antemano autoexcluye a los mismos sujetos, como es el caso de Sergio.

Ahora bien, cuando Sergio comenta: *La verdad yo fui de „lista de espera“, no pedí esta escuela y pues una señora me ayudó a meterme...me dijo que tenía oportunidad de quedarme en esta escuela*, la exclusión se transforma en inclusión, al recibir la ayuda<sup>34</sup> para ingresar ya no hay un sentido inicial de rechazo como en los jóvenes anteriores, quienes de alguna manera también viven el mismo proceso en el que se oscila entre la exclusión-inclusión, solamente que a ellos si se les asignó una escuela que anotaron sin ser por ellos conocida. En todos los casos podemos pensar que la escuela y la educación en ella recibida se transforman en una oportunidad, sentido que consideramos también se objetiva por los jóvenes pero creado desde las políticas educativas donde la educación en vez de ser vista como un derecho se ve entonces como oportunidad, dado que la inversión en ella es mínima (4.1% del PIB en una economía sin crecimiento), por lo tanto más que exigir el pleno cumplimiento de los derechos, los jóvenes deben agradecer la oportunidad ante las necesidades y condiciones que presenta el nivel.

---

<sup>34</sup> En este sentido la Escuela Preparatoria 115 debe su fundación en 1994, al movimiento urbano popular UPREZ (Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata), el cual siempre ha gestionado, en este caso, ante el gobierno del Estado de México, entre otras cosas, el derecho a la educación que demandan jóvenes en edad de cursar el bachillerato. Gracias a diversos procesos de gestión esta unión, junto con algunos consejos de colaboración de las colonias Polígonos ubicados en la V zona del Municipio de Ecatepec, han ido consiguiendo a través de los años, el terreno, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE), la Clave del Centro de Trabajo., diversos recursos materiales de la escuela, así como la admisión de muchos jóvenes que en los procesos de selección oficiales han quedado fuera del sistema, aún cuando se rebase la matrícula asignada por la Secretaría de Educación del estado. Datos obtenidos de entrevista realizada al director del plantel. EDFNMA160210

En las entrevistas realizadas a los jóvenes estudiantes también hallamos otro factor de malestar, donde la presencia de la institución familiar, juega un papel importante en las decisiones que los jóvenes toman al momento de ingresar al bachillerato.

Armando dice lo siguiente cuando se le pregunta qué lo llevó a ingresar a esta escuela:

**“Para poder en un futuro progresar mas como ciudadano, o sea, entrar a un circulo bueno de trabajadores para hacer algo en la vida.** Entré a esta preparatoria porque me tocó, fue mi quinta opción porque las cuatro anteriores eran puras **escuelas de alto prestigio** como la preparatoria 9, la vocacional 2, entre otras, no me acuerdo bien ahorita. Lo que sí es que las puse porque mi papá me **influenció** más que nada poner esas, para a ver si entraba, pero no se pudo, fue más por **influencia. A lo mejor y yo hubiera tomado otra decisión porque como no tenía un promedio elevado que se necesita para entrar, hubiera puesto otras.** Yo conocí esta escuela por mi mamá que trabaja en un centro de salud que esta por aquí **cerca**, pues la vio y me dijo que, pues, la institución, era muy, muy, ¿cómo se pudiera decir?, muy no sé, muy **arreglada**, o sea que era, este, **segura** y todo eso, o sea me influenció bien para informarme de la escuela”<sup>35</sup>.

Podemos distinguir en el argumento de Armando que su acto de elección está atravesado por las expectativas y deseos de sus padres que él nomina como *influencia*, una influencia que podemos considerar más bien como una delimitación simbólica que hacen las familias al respecto de la visión del mundo, de las formas de relacionarse con los otros, de su querer con respecto a esas relaciones y que tiene que ver con el capital cultural que se distribuye socialmente y del que son poseedores en mayor o menor medida y a partir del cual se reconocen, valoran y son reconocidos por otros, sobre todo por aquellos con lo que comparten cierto trayecto biográfico. En esa medida, la familia tiene el poder de influenciar a cualquiera de sus miembros pero sobre todo a los más jóvenes quienes la toman como un primer referente de identificación y de los más importantes. Por eso ambos padres de Armando tuvieron que ver en su decisión: uno para que intentara *acceder a escuelas de alto prestigio* y la otra a una *institución cercana, arreglada, segura y de la cual se informó*. Se deja de lado la opinión construida de su hijo quien expresa: *A lo mejor y yo hubiera tomado otra decisión porque como no tenía*

---

<sup>35</sup> EF14151209CAFL, p. 1

*un promedio elevado que se necesita para entrar, hubiera puesto otras. Él tiene clara su situación académica en relación al posible resultado del proceso de selección, sin embargo no es escuchado y es orillado a tomar decisiones que lo hacen vivir un rechazo de las escuelas de *prestigio* que quizá él se hubiera evitado, ésta sería la fuente de su malestar, que apacigua argumentando el ideal de sus padres, cuyo fin es *en un futuro, progresar mas como ciudadano, o sea, entrar a un circulo bueno de trabajadores para hacer algo en la vida.**

Otra situación es la de Aurora quien expresa lo siguiente:

“Yo no quería esta preparatoria porque es muy cerca de mi casa y bueno, yo dije: ok, está cerca de mi casa, ¿qué me ofrece ella? Y pues sí, uno como alumno ofrece sus estudios y uno participa en unos concursos y ofrece sus reconocimientos, entonces **yo investigué y pues dije: no me ofrece nada, pero por parte de mi madre tuve la presión y de hecho no tenía una buena impresión de esta escuela**, de hecho yo no elegí quedarme en esta escuela, lo que pasa es que yo quería un área de vocacional, „físico-matemático“, pero ella dijo que **mis aptitudes a lo mejor y no eran esas, eran más las sociales, entonces me dijo „mejor métete a esta“** y sí, mi primera opción fue la vocacional número 3 pero me faltó un acierto para quedarme, entonces sí me deprimí mucho, fue casi como que me sometí un poquito pero también ahora como que lo entiendo más, ya que estoy en tercer año digo, pues ok, de hecho, se me hizo muy difícil decirle, pues “déjame ponerla en primera opción y si me quedo pues qué padre, o déjame poner otras opciones” y me dijo: „No, nada más te dejo una opción y las demás...“, de hecho nada más puse dos opciones en mi hoja y ya, después me dio muchísimo coraje porque dije: ¡es la vocacional con más demanda y pues mis aciertos eran como para otras! ... pues ya me quedé aquí.”<sup>36</sup>.

En la respuesta que da Aurora hay un cuestionamiento con respecto a la calidad de los servicios que ofrece la preparatoria, situación de la cual dimos cuenta en otro ejemplo, sin embargo se denota que dicho cuestionamiento en Aurora es resultado de una iniciativa personal cuando comenta: *yo investigué y pues dije: no me ofrece nada, pero por parte de mi madre tuve la presión y de hecho no tenía una buena impresión de esta escuela.* Aurora construye sus propias impresiones a partir de la iniciativa de buscar o indagar lo que la escuela ofrece y a partir de ello intenta romper o salir de los parámetros que su familia le plantea, en este caso su

---

<sup>36</sup> EF11141209LABCH, p. 1

madre, figura con quien se establecerá cierta negociación al momento de decidir, dado que ésta, desde la convivencia cotidiana, le plantea que sus *“aptitudes a lo mejor y no eran esas (las físico-matemáticas), eran más las sociales, entonces (le) dijo “mejor métete a esta”*(la preparatoria 115), lo que nos hace pensar en lo que la madre de Aurora estaría observando en su hija y en su contexto familiar para negociar sobre las opciones que se redujeron a dos, siendo la que ella propone en donde queda Aurora, quien expresa la dificultad para negociar interpretándola como un *sometimiento* que le produce un doble malestar, el producido por la selección misma y el de una cuestión familiar compleja que en otras respuestas dadas por la joven se comprende mejor:

“Yo tengo un hermano mayor y me decía: „Si entras a esa escuela -él estudió en la **voca tres - si tú entras a esa escuela no vas a hacer lo que tú quieras, sino vas a elegir, vas a tomar decisiones**“... Mi hermano se fue de mi casa, era una figura muy grande para mí, de hecho cuando él tomó pasos que ya no eran apropiados pues yo ya no sabía dónde ir, ya no sabía qué hacer. No lo trataba de imitar sino decía: ¡Ah!, mi hermano también va a ir a la universidad, yo también quiero ir a la universidad, entonces él ya no quería estudiar la universidad y se metió a trabajar, entonces yo dije: ¡Uy!, entonces ¿yo qué voy a hacer, voy a seguir estudiando la universidad?...Mis padres están divorciados, entonces mi padre nunca se ha hecho cargo, ni económicamente, ni emocionalmente de mí y de mi hermano mayor. Entonces tuve muchos problemas con él”<sup>37</sup>

Podemos entender entonces que más allá de la negociación con su madre, la figura del hermano de Aurora es el parámetro a seguir ante la ausencia de su padre, es con quien se identifica y tiene como modelo de valores, normas, ideales, a través de los cuales ella misma se reconoce y se está constituyendo como sujeto. Por eso el intento de tomar una decisión con tintes de cierta autodeterminación porque el hermano ya le decía: *„si tu entras a esa escuela no vas a hacer lo que tú quieras, sino vas a elegir, vas a tomar decisiones”*; intento que tuvo que negociar con su madre aunque detrás está la misma opción que tomó su hermano: *la voca 3* con lo que aspira no ser como él, sino a llevar casi sus mismos pasos. De ahí que al no ver cumplido su deseo de ingresar a la vocacional en donde su hermano estuvo y quedar donde su madre le dijo, le genera un conflicto con ella, sentimientos de depresión, así como confusión al

---

<sup>37</sup> Idid, p. 1 y 6

perder ciertos referentes que su hermano le brindaba. Conflicto y sentimientos con los que ingresa al nuevo espacio escolar.

Sentimientos similares experimenta Esther, otra joven quien expresa el papel que jugó su familia para encontrarse en esta preparatoria:

“La verdad me obligó mi mamá a meterme a esta escuela,...yo no quería esta escuela, no estaba en ninguna de mis opciones, me había quedado en el CCH Azcapozalco, pero como vivo aquí a tres cuerdas, y mi mamá no es de las que me deje salir mucho, pues me vino a meter aquí. Yo me deprimí, me deprimí mucho, no vine la primera semana de clases, no quería entrar y **le decía que no, que no, que no quería esta escuela, porque se hacían comentarios de que aquí no enseñaban bien, que no era válida**, aparte de que yo me quería alejar de aquí, pues a los que veo aquí, todos viven por aquí cerca, ya los conozco y yo quería conocer otro ambiente, otra gente, pero al final de cuentas hice lo que me dijo mi mamá, aunque si, si le dije que a mí no me parecía que me obligara a hacer algo que yo no quería, que a lo mejor si estaban lejos las escuelas, pero que yo iba a estudiar con gusto porque era algo que yo quería y que aquí yo, **yo la amenazaba con que iba a reprobar, que iba a hacer hasta lo imposible para que me sacaran de la escuela, pero pues no pude, porque no soy así. Y ella no me decía nada, bueno, me decía que ya era mi problema**. Bueno, ya después, cuando vio que de plano ya llevaba un semestre y no me gustaba, me dijo que si quería me... como que ya reflexionó...porque yo llegaba, hacía mi tarea y me preguntaban de la escuela y yo: “bien”, o sea, no tenía ese interés; me dijo que me cambiara, pero no, ya no, yo también ya no quise mover”<sup>38</sup>

Paradójicamente esta joven ya contaba con uno de los espacios escolares más deseados por otros jóvenes y sus familias, sin embargo su madre la obliga a estar en un lugar donde no quiere estar. Aquí hallamos el ejercicio de un poder formal y socialmente atribuido a un sujeto por razón del papel o rol<sup>39</sup> que desempeña, en este caso el de madre, quien visibiliza una forma de relación intersubjetiva asimétrica pues impone obediencia a su hija sin considerar argumentos sobre lo dicho hacia la escuela o amenazas que ésta pudiera construir tales como *le decía que no, que no, que no quería esta escuela, porque se hacían comentarios de que aquí no enseñaban bien, que no era válida,... yo la amenazaba con que iba a*

---

<sup>38</sup> EF28031209EDPA, p. 1

<sup>39</sup> Los roles según Berger y Luckmann (2008) se entienden como aquellas formas de actuación tipificadas y objetivadas por los sujetos con las que se comparte colectivamente uno o varios modos de participar en el mundo social. Es a través de los roles como este mundo social se vive, se transforma y transmite en forma de instituciones

*reprobar, que iba a hacer hasta lo imposible para que me sacaran de la escuela, pero pues no pude, porque no soy así.* El hecho de que Esther manifieste oposición a su madre permite entrever el rechazo a la forma de ejercer su poder, un poder que fuerza la renuncia hacia aquello que se desea. Si la autoridad legítima es aquella que “no vale por sí misma sino por lo que hace nacer y crecer...por su sentido de cambio y movimiento,...que implica estar allí para promover un recorrido propio” (Greco, 2008, p. 45-47), entonces la autoridad de la madre de Esther no es tal pues le impide hacer su propio recorrido a través de validar sus decisiones, sus nuevas relaciones, sus recorridos geográficos, sus formas de querer aprehender el mundo y la instala a través de una obediencia sin consentimiento real, en lo que es por ella conocido, provocando en el otro un malestar del que se le hace responsable cuando dice: *Y ella no me decía nada, bueno, me decía que ya era mi problema,* un problema que en la joven se vivió como depresión, rechazo hacia el espacio escolar e indiferencia por lo que en él hacía.

La familia, institución vinculada estrechamente a la escuela, puede plantear para los jóvenes desde sus entramados estructurales formas complejas de relación, hasta maneras de pensar y actuar cerradas que les dificultan ponerse en juego como actores de decisión y reconocimiento.

Un último factor de malestar se ubica en el momento en el que los jóvenes se hallan cara a cara con el nuevo espacio escolar, prefigurando sus percepciones iniciales sobre la institución. Como este punto se articula con el siguiente apartado señalamos que aquí solo nos avocamos al aspecto físico y geográfico del contexto que determina ciertos aspectos de la relación de los jóvenes con la escuela. Daniel, Sofía y Esther son ejemplo de ello.

Daniel: “El tamaño de la escuela es muy chiquita. Como preparatoria **la esperaba más grande** pero pues no, muy **chiquita** y por ejemplo que ahorita ya quitaron las canchas pues ya, se ve más **chiquita** la escuela. Eso me hizo sentir que estaba en una secundaria, que no podía realizar actividades extracurriculares, como por ejemplo el futbol que años pasados, cuando yo recién entré en la prepa hicieron torneos y los hicieron aquí adentro de la escuela, ya poniendo los salones, con las construcciones y todo pues ya no pudimos hacer nada. Muchas **actividades extracurriculares** se cancelaron, lo que es el **futbol**, el **basquetbol**

se cancelaron porque ya no había espacio. La activación física también se canceló por un tiempo y no me agradó”<sup>40</sup>

Sofía: “Al entrar yo dije sí, a comparación de mi secundaria pues si está mucho mejor, se me hizo ¡guau!, pero ya después se me hizo muy **pequeña**, como que le falta equipo, mucho espacio, laboratorios, porque en mi secundaria no había eso y venir aquí dije: „en la preparatoria tiene que haber” y venir aquí y encontrarme con que tampoco hay **laboratorio** como que si dije: “¡op!, o sea, también le falta lo mismo. Y tampoco me gustó para nada la ubicación, **es muy peligroso** por aquí, por ejemplo no hay un camino así muy seguro del metro a la escuela, no hay seguridad, o sea, es muy intranquilo y muy incomodo andar así. **Las calles son muy estrechas, los carros son súper veloces, o sea, no, no se fijan los carros, este no, no me gusta la ubicación, así tan sólo de ir y llegar es lo que más me preocupa**, ya estando aquí se me olvida, pero sí, eso es lo que me preocupa, la ubicación de la escuela”<sup>41</sup>

Esther: “**es muy riesgoso** que nos saquen de aquí a allá y nunca falta el que se pueda escapar o pase algún accidente...hay carros que nos ven venir y no se detienen, nos avientan el carro. Aquí está muy feo, no es la escuela, es la zona, y yo que vivo por aquí lo digo. **Están muy fuertes los asaltos, se llevan a las chavas, ya balacean a cualquiera**...los asaltan en las avenidas, o hasta a la misma hora de la salida, que vamos ahí por metro olímpica ya te asaltaron, te quitaron el celular”<sup>42</sup>

El espacio físico que funge como uno de los primeros referentes de la institución escolar, se configura imaginariamente por Sofía y Daniel como *algo que se esperaba más grande*, imaginario construido por referencia a otros espacios escolares donde hay más amplitud, movilidad y la capacidad para llevar a cabo actividades diversas. El hecho de ver y constatar que la escuela es *chiquita o pequeña* rompe en primera instancia con aquello que habían imaginado y deseado, por lo tanto hay un malestar; por otro lado, al ser ese lugar físico un recurso material desde donde su experiencia escolar es organizada y estructurada, hay implícita una conjugación con elementos simbólicos, lo cual significa de antemano que la misma se ve constreñida por las limitaciones que dicho espacio impone<sup>43</sup>, sea a nivel de prácticas concretas de formación como lo

---

<sup>40</sup> EF18151209FLC, p. 1

<sup>41</sup> EF3091209ZES, p. 1

<sup>42</sup> EF28031209EDPA, p. 8

<sup>43</sup> Recordemos que la expansión de las EPOEM en el Estado de México se da en condiciones adversas por no contar en su mayoría con los recursos básicos. La EPOEM 115 inició sus servicios en un local comercial del mercado de la colonia Polígono 3, posteriormente bajo presión de la UPREZ, le es otorgado por parte del

son las *actividades extracurriculares, deportivas o de laboratorio* que ya los jóvenes señalan como ejemplo, o a nivel de la relación que los jóvenes mantienen con ese espacio físico que se traduce en un espacio de relaciones sociales no neutro pues contribuye a dar forma a su vida cotidiana, a las representaciones que puedan tener del mundo y de sí mismos (Salguero, 2006), por lo tanto el malestar se prefigura como una limitación hacia la apropiación del espacio y con ello de las relaciones que en él se pueden llegar a establecer, sobre todo a nivel de pares.

Por su parte Sofía y Esther connotan la ubicación geográfica de la escuela como otra fuente de malestar pues ambas señalan que es *muy riesgoso o peligroso*, refiriéndose a las calles o avenidas por las que los jóvenes tienen que transitar, sea para llegar a, o volver de la escuela. De hecho, el Fraccionamiento PROFEPEC, Polígono 3 donde está establecida la EPOEM 115, pertenece a la V zona del Municipio de Ecatepec, la cual forma parte de uno de los complejos urbanos que poblaron desordenada y densamente el municipio desde las décadas de los años 1970-1990, por lo cual presenta una estructura urbana con dificultades en su funcionamiento, pues su traza vial es discontinua, estrecha en algunos sitios y con problemas de asentamiento irregular de comercio informal (SDUV, 2003). Dificultades de estructura y de funcionamiento urbano representa un riesgo a la integridad física de los jóvenes estudiantes quienes en frases como *Las calles son muy estrechas, los carros son súper veloces, o sea, no, no se fijan los carros, este no, no me gusta la ubicación, así tan sólo de ir y llegar es lo que más me preocupa*, manifiestan un malestar con respecto al temor de sufrir algún tipo de accidente en las calles o avenidas cercanas a la escuela, a lo que se agrega, *están muy fuertes los asaltos, se llevan a las chavas, ya balacean a cualquiera*. Acontecimientos que denotan el incremento de la violencia, producto de procesos articulados de precariedad estructural, ausencia o debilidad de políticas sociales y quiebre de instituciones, una violencia que se diferencia según cada contexto, en este caso Ecatepec, como parte de la zona metropolitana del Valle de México comparte con ésta, según el Instituto Ciudadano de Estudios sobre Inseguridad (2009) la concentración más alta de actos delictivos en los últimos años, situación

---

gobierno un terreno (antes cancha de futbol) en donde se construye poco a poco el edificio escolar que actualmente cuenta con edificio para dirección y servicios escolares, biblioteca, 4 grupos de sanitarios, 21 salones, 3 laboratorios (cómputo, inglés y ciencias, éste último sin usar), un salón para juntas y un salón audiovisual. Para actividades deportivas y cívicas se hace uso de una cancha ubicada fuera y enfrente de la escuela que no es de su propiedad. Datos obtenidos de entrevista realizada al director del plantel el 16 de Febrero de 2010

que se generaliza y afecta a los jóvenes estudiantes en quienes el malestar se traduce en temor a sufrir en su persona algún evento de este tipo.

Después de reconocer que la mayor parte de los jóvenes que ingresan a la preparatoria 115 experimentan alguna forma de malestar, presentamos el ejemplo de quienes, aunque son los menos, lo vivieron de otra manera, aquellos que por otras circunstancias eligen como primera opción la EPOEM 115.

Al respecto Clara dice:

“...yo un año no estudie, por algunos problemas, entonces, trabajé; supe que era trabajar todo el año y hacer muchísimas cosas por ganar muy poco sueldo, entonces yo le dije a mi mamá: “pues quiero estudiar”. Y eso fue más que nada lo que me impulso a estudiar. Ver que no hay campo laboral si no tienes estudios, es muy mínimo y además haces mucho para lo muy poco que te dan, además me gusta mucho la escuela, me gusta aprender muchísimo; yo siempre he dicho que todo conocimiento en algún momento te va a servir. Esta escuela fue mi primera opción porque yo quería quedarme aquí porque se me hacía buena escuela, porque yo había venido con un amigo y me decía que había buenos maestros, y como vive aquí cerca una señora que conozco pues dije sí, aquí si me quisiera quedar”<sup>44</sup>

Haber pasado por una experiencia laboral bajo condiciones de poco salario y bastante tiempo invertido, hacen que la joven se dé cuenta de la situación en la que se encuentran muchos jóvenes mexicanos, económicamente activos, situación que se agrava cuando el nivel de estudios es menor, cosa que Clara asocia y por ello decide volver a estudiar, acción que nos deja entrever que se considera a los estudios como un recurso que más adelante le permitirán conseguir un mejor trabajo. Dicha consideración hace que la decisión de Clara se configure desde una mayor libertad resignificando su relación con la escuela.

Por su parte Daniel comenta:

“El hecho de que es un bachillerato que no tiene especialidad porque yo quiero especializarme en otra cosa y se me hacían...**yo no soy bueno para la escuela**, más pesadas las preparatorias que tienen **especialidad** y me gustó esta por la

---

<sup>44</sup> EF12141209CAM, p. 1

cercanía y por...en cierto modo la seguridad que ofrece y por las materias que imparte que también me gustan”<sup>45</sup>.

La frase *yo no soy bueno para la escuela*, nos hace considerar que la decisión de Daniel por entrar a una preparatoria que ofrece bachillerato propedéutico general, contrario al bachillerato tecnológico o profesional que él denomina *especialidad*, está fundada en una falsa creencia, donde se considera que por ser general, el bachillerato propedéutico puede tener menor grado de dificultad, no obstante son equivalentes en este sentido<sup>46</sup>. Asimismo Daniel alude la cercanía de la escuela a su domicilio como un elemento para completar una decisión que denomina gustosa.

Por último Jaime expresó:

“Yo elegí esta escuela como primera opción porque había mejor control aquí que en otras escuelas, como por decir, estuve en el CONALEP, estuve estudiando antes que aquí pero había mucho relajo, así que los maestros, igual como que no les importaban los alumnos y aquí veo que hay más...mejor control para que estuvieran todos para salir adelante. En el CONALEP los maestros, aunque uno estuviera saltándose las clases o algo, nada más pasaban, lo veían y se iban, no hacían nada por ver de qué grupo eres, por qué estás afuera, agarrar y meterlos a clase, como los maestros de aquí”<sup>47</sup>.

Este joven compara un tipo de bachillerato profesional con uno de tipo propedéutico general estatal, sin aludir a las materias brindadas en cada uno, centrándose específicamente en el tipo de actitud observada en los maestros, denotando cierta indiferencia por parte de aquellos del CONALEP y de control por parte de los de la EPOEM, por lo que la elección de Jaime de reincorporarse al bachillerato se sustenta en una demanda específica hacia la escuela que podemos denominar disciplina, al respecto más adelante ahondaremos sobre este punto.

---

<sup>45</sup> EF18151209FLC, p. 1

<sup>46</sup> Cabe aclarar que la generación de los jóvenes que entrevistamos (2007-2010) inicia su primer ciclo de estudios bajo el Plan de Estudios para el Bachillerato Propedéutico Estatal puesto en vigor en 1994. Sin embargo para el ciclo 2008-2009 enfrentan generacionalmente el cambio de plan de estudios debido a la implementación de la RIEMS en el Estado de México incluyendo en el cambio a las generaciones que iniciaron o cursaban el bachillerato con el plan de 1994.

<sup>47</sup> EF23161209FJCA, p. 1

En estas primeras narraciones la experiencia de sí de los jóvenes se produce tanto en el marco de determinaciones dadas por el contexto como por la actuación de cada sujeto, que en este caso no refleja un trabajo realizado sobre sí mismo. Por ello algunos de los jóvenes adjudican el estar en la preparatoria 115 no a una decisión producto de la reflexión y a la organización de un trabajo previo que haya significado estudio, conocimiento de las diferentes opciones, anticipación de escenarios, etc., sino más bien a conductas que implican ignorancia, azar, bajo nivel formativo, error frente al mecanismo de selección. Acciones todas que articuladas a los mecanismos y condiciones materiales y simbólicas dadas en el contexto más amplio, producen en ellos tanto sentimientos de malestar como miradas y juicios sobre sí mismos que los descalifican, asociando tal descalificación a un contexto escolar que desconocen y que al presentarse como pequeño y peligroso configura expectativas limitadas de apropiación material y simbólica de dicho espacio escolar y por consiguiente al respecto de sí mismos.

Por otro lado, la experiencia de sí de otros jóvenes se construye sujeta no a los deseos, expectativas e intereses de los jóvenes sino a los de la institución familiar, la cual posibilita o no la autorización que impulsa o detiene el crecimiento y el dominio de sí mismos a través de prácticas como la escucha, la toma de decisiones, el conocimiento propio, el establecimiento de nuevas relaciones, la confianza en sí mismo, etc. En las narrativas prevalece la desautorización de la familia, de ahí un malestar vivido a modo de resignación, enojo, frustración, rechazo, depresión e indiferencia al respecto de la situación de ingreso a la preparatoria, como a su actuar dentro de ella.

Por último son otras experiencias las que dan otros significados y sentir a la relación inicial con la escuela: laborales, ubicación geográfica, expectativas de facilidad y poco esfuerzo. Situaciones que configuran una experiencia de sí más autónoma y sin descalificaciones, pues hay experiencias previas que alimentan la reflexión, los puntos de comparación y valoración que los llevan a decidir por sí solos, aun cuando tales decisiones se fundan por algunos jóvenes en imaginarios que no se corresponden con la realidad.

## **2.2 “Como en la secundaria, pero para grandes”**

Ingresar a una institución en la cual la mayoría de los jóvenes no tenía pretendido estar, constituye para ellos cierto tipo de predisposición anímica marcada por el malestar que en el apartado anterior hemos identificado. Entonces, al momento de estar de lleno en el nuevo espacio escolar, hay una carga de significación simbólica que se hace presente en las nuevas relaciones que los jóvenes van a establecer y que la propia normatividad de la escuela tratará de ordenar. Por eso al preguntarles por los cambios enfrentados a su ingreso, un buen número de ellos nos remite a su experiencia vivida en el nivel básico de la secundaria, centrándose específicamente en mecanismos de regulación disciplinaria que nuevamente hallan en la preparatoria 115. Dichos mecanismos son comprendidos como “un conjunto de regulaciones, dispositivos organizativos, o acciones estandarizadas con las que el personal docente intenta vigilar, controlar y sancionar (positivamente con premios, negativamente con castigos) los comportamientos del alumnado; su propósito es una obediencia o acatamiento inmediato y riguroso a una regla o mandato institucionalizado, que expresan un grado de poder excedente con el que se refuerzan la adhesión a las normas” (Gómez, 1993, p. 113, 115). Es decir, cuando los jóvenes ingresan a la preparatoria comienza para ellos todo un proceso de institucionalización en donde tendrán que objetivar toda una estructura de regulación de comportamientos, normas ya establecidas, instituidas, que son en sí los límites a la variación de sus comportamientos. Tras dicha objetivación se pretende que ellos se apropien de las normas (normalizarse) para estabilizarse, adecuarse a un orden de acción, tipificando conductas que tengan que ver con la ejecución de tareas, adquisición de aprendizajes, así como la regulación de sus interacciones de convivencia dentro de la institución, más, si esto no sucede, entonces por mediación de los maestros se hará uso de los mecanismos arriba referidos que son expresión de un poder disciplinario que buscará normalizar las conductas. Poder entendido como aquel que “pretende corregir al alma (al yo) a través del acondicionamiento del cuerpo mediante las disciplinas o formas de coacción débil pero ininterrumpida...que vela sobre los procesos de la actividad y se ejerce sobre una codificación (normas) que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. Son métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad/utilidad” (Foucault, 1991, p. 141), lo que implica en otras palabras, que los sujetos pasen

por cierto tipo de moldeamiento con el que se expresa el ser vehículo o efecto del poder, se trata de una conducción u orientación del sujeto hacia un fin deseado

Normatividad y disciplina se anclan en el espacio escolar y es experimentada por los jóvenes estudiantes de la siguiente manera:

María: “Cuando entré yo dije, esto sí es como secundaria pero **para grandes**, porque uno se espera que la preparatoria va a ser **grande y va a poder hacer uno lo que quiere**, por el simple hecho de que en otras escuelas tienen el sistema de que si quieres entras y me da igual, pues yo dije: aquí también eso de entrar a la prepa y echas **relajo** y te sales a la hora que quieres y entres cuando quieres. A veces como que sentía que nos reprimían demasiado o a lo mejor fue porque yo era diferente, **entonces yo si sentía así como que nos tenían como amarrados de las manos y así de: „No se muevan“, „No respiren“** ... pero yo dije, pero si se supone que en la prepa ya íbamos a ser más **libres. Yo sentía que nos reprimían por el simple hecho de que los orientadores nos anduvieran correteando como borreguitos para que nos fuéramos metiendo al salón, eso no me gustaba porque de plano nos tratan como niños de kínder de: „Te llevo al baño y te regreso a tu salón para que no te vayas a perder y te vayas por otro lado“**, yo sentía que eso era como una exageración porque yo estoy consciente yo hablo por mí, yo sé a lo que vengo, yo sé que de lo que yo haga bueno pues va a ser bueno para mí y de lo que haga malo va a ser malo para mí”<sup>48</sup>

La narración de María entrecruza lo que imagina será la preparatoria, una escuela *grande y para grandes*, donde *va a poder hacer uno lo que quiere*. Ella formula esta expectativa desde aquellos referentes obtenidos sobre otras escuelas (sobre todo de bachilleratos autónomos o tecnológicos del IPN) en donde su normatividad permite a los alumnos entrar y salir de la institución o de sus clases en el momento en que ellos lo deciden, construyendo desde ahí la creencia de que la preparatoria en donde ahora se encuentra le permitiría hacer algo similar, incluyendo el *relajo* y la *libertad*. Sin embargo la normatividad que rige en la EPOEM 115 para la generación a la que pertenece María (2007-2010), plasmada en el Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato Tecnológico, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares Incorporadas de educación media superior del Estado de México, señala en su Art. 131 frac. IX. que los alumnos tienen la obligación de permanecer en las instancias de la

---

<sup>48</sup> EF13151209MOA, p. 1-2

escuela el tiempo marcado por el horario institucional, por lo tanto los alumnos no pueden entrar o salir fuera del horario establecido (De 7 AM a 12:50 o 13:40, en el turno matutino) y permanecer de manera continua dentro de sus clases.

Esta normatividad se contrapone con la expectativa imaginaria de María y por ello al vivirla ella externa: *entonces yo sí sentía así como que nos tenían como amarrados de las manos y así de „No se muevan“, „No respiren“*. Frases que aluden a un sentir de los cuerpos<sup>49</sup>: manos amarradas, inmovilidad, sin respiración; un sentir constreñido a una quietud que asfixia, un sentir que habla de la forma en que el yo de esta joven se va constituyendo a partir de las apropiaciones que hace del ordenamiento institucional, producto del mecanismo de distribución espacial donde los cuerpos al estar ubicados en un espacio específico como el escolar, son sometidos a un determinado acuerdo social que se plasma en la normatividad y que se expresa tanto en enunciados cotidianos como en prácticas que buscan localizarlos y moldearlos, de ahí que María mencione *Yo sentía que nos reprimían por el simple hecho de que luego los orientadores nos anduvieran correteando como borreguitos para que nos fuéramos metiendo al salón, pues sí, eso no me gustaba porque yo sí sentía, es que sí de plano nos tratan como niños de kínder de: Te llevo al baño y te regreso a tu salón para que no te vayas a perder y te vayas por otro lado*. Los orientadores en este caso son los encargados de poner en acto el mecanismo disciplinario a través del cual el lugar del cuerpo de los jóvenes se acota al salón de clases, pues recordemos además que el tamaño de la escuela es reducido, no obstante el salón es el lugar organizado y dispuesto para su circulación, para la adquisición de ciertos valores que les permitirán dar cumplimiento a aquello que está instituido. Y aunque María no utiliza literalmente palabras dichas por estos actores, las mismas refieren que en esta preparatoria, aunque ocupada por (jóvenes) *grandes*, se les sigue tratando por los adultos como *niños de kínder (borreguitos)* a los que hay que decir dónde tienen que estar, situación que nos lleva a preguntar por la forma

---

<sup>49</sup> El cuerpo no lo vamos a entender solo como una anatomía sino como una producción histórica, social y cultural, por lo tanto es el lugar de la subjetividad, pues a través del mismo aprende y aprehende modos de ser, en operaciones simbólicas y materiales, es portador de significaciones, por ello puede ser interpretado. Son diversas las maneras en que los sujetos se encuentran y se apropian de su corporeidad: formas aceptables, indeseables o prohibidas de vivir, de imaginar, de presentar y sentir el cuerpo que se encarnan y se modifican a lo largo de la vida. Foucault señala que tales modificaciones se dan en las relaciones de poder donde “el cuerpo humano queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones...entra en mecanismos que lo exploran, lo desarticulan y lo recomponen, en una anatomía política” (Foucault, 1991, p. 126)

en que la autoridad ejercida por los adultos, en este caso de los maestros, se constituye delante de los jóvenes, cómo quedan ubicados a partir de su palabra y acción y al mismo tiempo, independientemente del espacio físico, qué lugar, desde su disposición mental le ofrecen a los jóvenes, ¿un lugar de inferioridad? ¿un lugar de debilidad o imposibilidad? ¿un lugar de incompletud? ¿un lugar de pura dependencia? ¿un lugar de amenaza? Lugares simbólicos desde donde se les acoge, se les mira, se les anticipa y se les cerca, tanto en el trato como en una significación que los ve como cierto tipo de niños<sup>50</sup>, de ahí construcciones como las que realiza Alejandra, otra joven que además de María, nos permite comprender la apropiación que hace al respecto del lugar en el que ciertos maestros los colocan.

**“Pues se supone que ya somos unos adolescentes, que ya somos capaces de aprender a ser responsables de nuestros actos** que aquí nos cohíben esa parte, nos la restringen, para no poder hacer lo que queramos y hacernos cargo de las cosas. **No nos permiten obtener una responsabilidad como personas y ustedes, como en la primaria se quieren hacer cargo**; no nos permiten desenvolvernos completamente como personas y ya entrando a la universidad va a ser una cosa muy diferente que no vamos a saber ni cómo, ni dónde, ni qué hacer, por lo mismo porque aquí ustedes nos restringen, son como nuestros tutores y nosotros **tenemos que aprender de buena o mala manera a hacernos cargo de nosotros mismos y hacernos valer**. Y es que los orientadores se hacen cargo de los conflictos que lleguemos a tener con algún profesor, eso es parte de su trabajo, la manera profesional es entendible pero no siempre es así, ustedes si reprobamos una materia, están detrás de nosotros pues si reprobamos, reprobamos nosotros y nosotros nos tenemos que hacer cargo, ...o los maestros cuando no trabajamos nos ponen diferentes métodos para trabajar, diferentes métodos de estudio y pues no lo hacemos, ¿por qué? porque no nos están implicando responsabilidad”<sup>51</sup>.

En primer lugar Alejandra reconoce en sí misma y en sus pares la posibilidad de estar en un sitio diferente cuando dice: *se supone que ya somos unos adolescentes, que ya somos capaces de aprender a ser responsables de nuestros*

---

<sup>50</sup> Con la modernidad, a través de los criterios de progreso y científicidad se ve a la infancia como niñez y no como experiencia, puesto que se la ve como etapa de desarrollo, momento de vida limitado a una edad cronológica, como saberes psicológicos, pedagógicos que se pueden apresar en conceptos, técnicas, diagnósticos psicopatológicos, en edades madurativas, retrasos, etc, que la colocan como inferioridad, debilidad, imposibilidad, incompletud y no como novedad, sorpresa, enigma, nuevo comenzar, etc. Ver. Greco (2008).

<sup>51</sup> EP2011209AOS, p. 2

actos, sin embargo este sitio no les es dado por los adultos dentro de la institución, al contrario, cuando ella expresa *se supone*, pone en duda su ser tratados como jóvenes adolescentes e identifica que siguen siendo colocados en un lugar de minoridad o inferioridad cuando expresa *No nos permiten obtener una responsabilidad como personas y ustedes, como en la primaria se quieren hacer cargo*. Formula de cierta manera una crítica a la mediación que realizan los *orientadores* y los *maestros* al respecto de diversas prácticas que los jóvenes estudiantes enfrentan en su cotidianidad y en donde reconoce que por parte de los adultos no hay una autorización, es decir, “un movimiento que se vuelve hacia la relación con uno mismo (producto de la habilitación de otro) donde las acciones dejan de estar producidas por otros y es uno mismo quien las genera a partir del reconocimiento de sus propias posibilidades” (Greco, 2008, p. 38 y 141). En este sentido podemos pensar que el movimiento físico y simbólico de los jóvenes estudiantes es restringido por actitudes paternalistas, sobreprotectoras, autoritarias o que ponen en duda su capacidad de acción, de pensamiento y de aprendizaje, por lo que no existe el reconocimiento que ubica y valoriza a los sujetos de otra manera, y que Alejandra reclama de los adultos cuando señala *tenemos que aprender de buena o mala manera a hacernos cargo de nosotros mismos y hacernos valer*.

Greco indica efectivamente que los padres, madres u otros referentes adultos se hacen cargo de pagar una deuda de vida que heredan aquellos que llegan al mundo y a través de la cual se humanizan. Deuda que consiste en la articulación de las funciones materna y paterna, del sostén, la protección, los lazos, encuentros, desencuentros, alejamientos, el prestar una identidad, pasar cultura, etc., que tiene cierta vigencia temporal, pero también un límite que se da “cuando el sujeto deja de esperar que otros paguen por él y se hace cargo de sí mismo” (Greco, 2008, p. 129). Con sus palabras, Alejandra está demandando de los maestros este límite a partir del cual ella y los demás jóvenes se valoren a sí mismos en sus potencialidades, en sus capacidades para resolver sus problemas, demandar ayuda, asumir las consecuencias de sus actos, cambiar de actitud frente al trabajo, aprender de otra manera, etc., todas ellas como respuestas a su acontecer cotidiano dentro de la escuela, que se traduce en una responsabilidad construida no desde el mero discurso normativo que se puede asumir en la acción pero desde un vacío de sentido, sino desde la autorización de los propios adultos

a quienes esto implicará *hacerse cargo* pero de otra manera, desde otras formas de acompañar y de hacer crecer.

Por su parte Fernando es otro joven que en su experiencia nos permite identificar, además de lo señalado por María y Alejandra, algunos otros mecanismos de regulación que experimentó al momento de ingresar a la preparatoria:

“Al principio sí dije está muy chiquita la escuela, la vi como todavía secundaria, como que todavía **nos trataban como chavos de secundaria**, bueno, así ha sido todavía porque hay otras escuelas que les dejan las puertas abiertas y tienen clases libres y espacios libres, pero después ya me di cuenta de que, **nos protegen...Además también me decían del pelo ,¡Ah!, es que lo traes muy largo” y así en la secundaria igual o del gel, o de los tenis blancos, bueno ahorita ya no me lo dicen mucho, también de la credencial, tenemos que entrar con la credencial, con el uniforme y tenemos que estar en nuestro salón, también de que si nos ven afuera, nos reportan y luego como no tenemos un receso para comer, llegamos tarde a la otra clase y nos reportan por eso. La verdad si me gustó que sean así porque a nosotros nos ayuda eso porque nos hacen unas personas más responsables, nos hacen que estemos adentro de nuestro salón, que tengamos una postura buena, nos hacen ser responsables con entrar a las clases, que no nos, dejan las **puertas abiertas**, si aquí fuera así pues nadie entraría o se saldrían a la hora que quisieran, llegarían a la hora que quisieran, pues no, aquí si tienen reglas: tienen un horario de llegada, de salida, la puerta cerrada, no pueden salir para nada hasta que terminen el horario de clases, yo siento que es por eso, que nos hacen responsables de entrar a las clases, de entrar a la escuela y de estar aquí”<sup>52</sup>.**

Nuevamente se hace referencia a reconocer el espacio de la preparatoria como un espacio similar al de la secundaria. Sumado a las consideraciones hechas con María, está también la estructura de los planes y programas, los cuales, desde que fueron fundadas las EPOEM y aun habiendo sido reformados en fechas recientes, mantienen una lógica de escolarización que les viene dada por la fuerte vinculación que mantuvieron con las escuelas normales de donde obtuvieron su organización y desarrollo curricular, el cual promovió saturación de materias, fragmentación de contenidos y prácticas escolares que se consideraron como extensión de la educación básica para intentar subsanar las deficiencias recibidas en ese nivel, apostando por un mayor tiempo en la escuela y obtener con ello mejor formación para el nivel superior (Pérez, 2002).

---

<sup>52</sup> EF2091209FJAG, p. 1

Es desde la huella de este ordenamiento institucional que en las EPOEM hay una marcada distribución espacial y horaria, de tal modo que como lo señala Foucault, se obtenga del alumno la *docilidad y utilidad* necesaria, en este caso para dar cumplimiento a los ordenamientos que señalan los planes y programas de estudio, por eso *no hay espacios libres, no hay puertas abiertas y no hay receso para comer* y se recurre a formas de relación disciplinaria similares a los utilizados en los niveles anteriores. Cuando Fernando expresa que siguen siendo tratados *como chavos de secundaria a los que se protege*, hace referencia al ordenamiento anterior pero también a una percepción construida e interiorizada por él producto de la progresiva ampliación de las edades escolares obligatorias<sup>53</sup> que se han homologado, infantilizando y prolongando la niñez hasta la edad considerada adolescente mediante la creación de patologías, taxonomías científicas, legislaciones protectoras específicas que se llegan a interiorizar por los jóvenes a través de la persuasión simbólica en forma de modelos de conducta, programas y trabajo de expertos (Cuesta, 2005). En este sentido la protección a la que alude Fernando puede traducirse en el sentido de Foucault como la vivencia permanente de una *vigilancia jerárquica* donde los maestros bajo distintas formas harán visibles y procurarán conocer los comportamientos de los jóvenes, sea a través del contacto visual directo, de distribuciones espaciales o de un escrutinio acerca de sus costumbres, problemas y motivaciones (saberes que se construyen sobre ellos obtenidos de los propios jóvenes y de las ciencias humanas), de tal manera que la presencia (el poder) de los maestros se hace omnipresente y productivo para los jóvenes, ya que con tal vigilancia lo que se busca es la modificación y adecuación de las conductas a la normatividad planteada por la escuela, pretendiendo además dar cumplimiento a la expectativa de regulación social y de resguardo de aquellas conductas indeseables que simbólicamente se asocia con los jóvenes y que se espera la escuela mantenga alejadas de ellos. Para que nos quede más claro este tipo de vigilancia completamos lo dicho por Fernando con lo que Teresa comenta:

“Lo que más me agradó fue el **seguimiento** que llevan los orientadores, por lo menos mi orientadora me gusta mucho hasta hoy cómo lleva el proceso con cada uno de sus alumnos, los conoce, si tienen algún problema ella pues lleva el

---

<sup>53</sup> En México, los estudios de secundaria pasaron a formar parte del nivel básico y con ello adquirieron su rango de obligatoriedad a partir de 1993, por lo que la edad normativa máxima es de 15 años para este nivel.

seguimiento y eso a mí me gusta porque ya lo llevaba en la secundaria., un proceso parecido y a mí no me costó adaptarme a ese seguimiento, ¿no?”<sup>54</sup>

Para Teresa el *seguimiento* es dar continuidad a un mecanismo regulatorio vivido desde la secundaria, el cual tiene que ver con el escrutinio detallado sobre las vidas y comportamientos de los jóvenes, en el que comúnmente se pondrán en práctica técnicas (entrevistas, cuestionarios, tests, reportes académicos, etc.) a través de los cuales los propios jóvenes dan a conocer características de su historia personal y de conducta, saberes que registrados en expedientes, carpetas y archivos, individualizan a cada estudiante que pasa a ser un caso particular que atender (Foucault, 1991) y de los que se servirán de un modo o de otro los maestros u orientadores para identificar cualquier situación „potencialmente peligrosa” o conseguir de ellos, mediante el diseño de alguna estrategia correctiva, algún cambio de conducta, sea por vía directa, a través de sus familias o por canalizaciones a gabinetes psicopedagógicos, y no tanto por una obediencia, sino como efecto de la estructura del propio seguimiento sobre los cuerpos de los sujetos.

Retomando el relato de Fernando, cuando señala, *tenemos que estar en nuestro salón, también de que si nos ven afuera, nos reportan y luego como no tenemos un receso para comer, llegamos tarde a la otra clase y nos reportan*, está aludiendo al momento en que los jóvenes se salen del salón de clases para cubrir alguna necesidad física como es el comer o realizar algún tipo de interacción diferente al del aula, de aquel lugar que la normatividad les ha asignado como el único espacio posible de ser ocupado, de ahí que al romper con la norma se ponga institucionalmente en juego la medida disciplinaria del castigo, “destinada generalmente a sujetar por la fuerza el comportamiento a las normas o a impedir la desviación de las mismas, (tal medida) supone un suplemento coactivo (el poder de castigar), un desnivel objetivo y/o subjetivo en la relación de poder en perjuicio del subordinado (real, supuesto o simbólico)” (Gómez, 1993, p. 120), que en el caso de Fernando nomina como *nos reportan*, especie de records escritos que continuamente llevan los orientadores acerca de las faltas cometidas por los jóvenes, a través de los cuales se busca, más que castigar explícitamente el cuerpo de los sujetos, disuadir, por la legitimidad del poder de los orientadores o

---

<sup>54</sup> EF10141209TVGB, p. 9

maestros, el yo de los jóvenes para modificar sus acciones y así normalizar sus conductas.

Un elemento más que hallamos en el argumento de Fernando es cuando refiere que *Además también me decían del pelo “¡Ah!, es que lo traes muy largo” y así en la secundaria igual o del gel, o de los tenis blancos, bueno ahorita ya no me lo dicen mucho, también de la credencial, tenemos que entrar con la credencial, con el uniforme.* Es a través de estas prácticas solicitadas de manera rutinaria a los jóvenes como el ejercicio del poder dentro de esta preparatoria toma la forma de una estética específica, una especie de estética estatal pues en todas las EPOEM se establece en su reglamento general el que se porte un uniforme. Si por estética estamos comprendiendo la dimensión que reconoce en el hombre la capacidad creativa para dar forma a su existencia, siendo la forma “una operación de las fuerzas que realizan la experiencia de un acontecimiento, de un objeto, de una escena o de una situación, en vista de su realización integral” (Wojnar, 1963, p. 66). Operación que implica entonces una vinculación realizada por y para el hombre mismo de aquellas fuerzas interiores que le caracterizan como la sensibilidad, las emociones, la imaginación, las pasiones, el conjunto de sus sentidos, percepciones, impulsos y acciones que lo ponen en contacto directo, tanto con una realidad en él interior o exterior que le satisfacen variedad de necesidades como expresar, gozar, sufrir, soñar, construir, alegrarse, curiosear o investigar y así replantearse su existir. Entonces el exigir a los jóvenes estudiantes vestir un uniforme simboliza varias cosas, por un lado fragmentar esta operación, este vínculo integral con la dimensión estética de su vida que directamente se experimenta en y por el cuerpo, ya que se impide que a través de un objeto como lo es la ropa se ponga en juego dentro de la escuela la construcción simbólica de las fuerzas arriba referidas, con las que los jóvenes exteriorizan su forma de explicarse el mundo, sus formas de relacionarse con los otros y consigo mismos, esto es, “la ropa no funciona solamente como un agregado que cubre el cuerpo sino que en cierta medida lo determina, pues en ella traemos inscritos datos esenciales de nuestra filiación (de clase, edad, adscripción cultural, de género), pertenencia, quehacer, persuasión y hasta de la región geográfica, el clima o época del año en que estamos” (Moreno, 2007, p. 85). Portar un uniforme significa también que la experiencia corporal de los jóvenes está siempre marcada por el poder, un poder que niega la manifestación abierta de aquello que cada joven trae inscrito en su particularidad a través de su ropa, volviendo el espacio público de la

escuela en algo homogéneo y anónimo pues se hacen opacas las referencias personales que los distinguen, así como su propia imagen, incluyéndolos o apresándolos en una masa que podríamos decir, vuelve al conjunto de jóvenes estudiantes en un solo cuerpo que no hace distinciones, como una acción biopolítica diría Foucault (2005), que busca regular estrictamente a las colectividades en su manera de vivir, de crecer y con ello producir sujetos autorregulados que se integran a una estrategia de gobierno, en este caso, al poner en marcha un orden moral que tradicionalmente la escuela ha adquirido como compromiso, tratando de evitar que otras expresiones, simbólicamente consideradas como peligrosas, desviadas, prohibidas o desmesuradas se hagan presentes, en este caso a través de la vestimenta y que intentan ser ocultadas con el uso de un uniforme.

Es el mismo Fernando quien hace referencia a otro mecanismo de regulación el cual enfrentó de la siguiente manera:

“Uno de los cambios a los que me enfrenté fue a los exámenes, en la secundaria nunca nos evaluaron con un examen, siempre eran tareas, trabajos, y aquí sí, 60% el **examen. Fue un gran cambio porque le tenía que echar más ganas al examen, también a los trabajos para complementar lo del examen...** Cuando tuve mi **primer examen**, salí bien mal, dije: ya **me di cuenta de que le tengo que echar más ganas** en los exámenes y también entregar todo porque eso nos ayuda mucho en nuestra calificación”<sup>55</sup>

El mecanismo al que Fernando está haciendo referencia es el examen, un elemento disciplinario que se ha vuelto parte central de la actividad pedagógica donde se combina según Foucault tanto la vigilancia jerárquica y la sanción arriba referidas, “es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad...manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos” (Foucault, 1991, p. 158). En Fernando esto se hace evidente cuando dice *60% el examen. Fue un gran cambio porque le tenía que echar más ganas al examen,*

---

<sup>55</sup> EF2091209FJAG, p. 2

*también a los trabajos para complementar lo del examen.* El joven hace una diferenciación del modo de examen vivido en la secundaria al modo en que se realiza en la preparatoria, hay un poder internalizado en sí mismo que le lleva a vigilar la manera en que tendrá que modificar sus maneras de estudiar, las formas de realizar sus trabajos o tareas que son al final de cuentas otras maneras de ser examinado y en las que el propio examen se ritualiza, o se hace repetitivo y cotidianamente para generar un hábito en el que las prácticas se amolden a lo que se espera de él. Esto a Fernando le representó dificultad al tener que hacer modificaciones, las cuales no fueron realizadas de inmediato sino que tuvo que pasar por *un primer examen* donde la calificación obtenida no fue óptima para asumir que tendría que hacer cambios, esto es, el poder se plasma a través de un continuo preguntar al sujeto para que intente mantener la relación conocimiento-verdad y con ello demuestre sus capacidades, si no es así, hay una calificación de otro que lo sanciona y lo ubica en un rango de desaprobación y de comparación con otros que lo obliga a cambiar aquello que venía haciendo para poder pertenecer al orden establecido institucionalmente, indicado en su expresión *me di cuenta de que le tengo que echar más ganas*, incluyendo en ello su relación con los conocimientos, los cuales serán dirigidos también por otros a partir de su inclusión curricular y de la legitimación que se hace de cierta noción de aprendizaje<sup>56</sup>.

Si bien la normatividad es necesaria para lograr cierta estabilización en los comportamientos, economizar la realización de algunas actividades, generar pautas y reglas que estructuran el aprendizaje, lograr cohesión y buscar el mejor funcionamiento institucional, también es cierto, como es el caso, que la misma normatividad fundada en cierta tradición social y basada en ciertas políticas educativas, sigue demandando la aplicación de mecanismos de regulación disciplinaria que pudiera creerse ya superados dentro de la escuela y aún más en escuelas que trabajan con jóvenes. Sin embargo hemos visto cómo dentro del bachillerato general, específicamente en una de las EPOEM se continúa recurriendo a ellos de manera permanente como algo que constituye fuertemente lo instituido y que pretende cerrar sus filas a aquello que es potencial de lo

---

<sup>56</sup> Según Muriete (1997, p. 37), “el examen vuelto un reduccionismo técnico... conlleva una noción de aprendizaje que remite a una medición donde el examen se reduce a un efecto de muestreo representativo de una población finita de saberes condensados en un currículo, (que implica, siguiendo a Foucault), un problema al nivel de la conciencia social y política, de las representaciones de lo que se cree saber y de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política”

instituyente representado por los jóvenes, quienes teniendo como expectativa el ser tratados como *grandes*, se topan con una experiencia de sí sujeta a un afán por normativizar sus comportamientos para que estos se vuelvan silenciosos, obedientes, ordenados, homogéneos, del mismo modo que se hace con los niños de grados anteriores, generando que la desigualdad en las relaciones de poder que ponen en juego estos mecanismos, se fortalezca en conductas que dan más lugar al proteccionismo, a la rigidez y al autoritarismo que a la confianza, flexibilidad y autorización por parte de los maestros para que las cosas y las relaciones pudiesen efectuarse de otro modo.

No obstante y a pesar de todos los dispositivos reguladores aplicados en la institución, a los jóvenes se les sigue reportando, castigando, disuadiendo, llamando la atención por sus retrasos, salidas furtivas del salón de clases, uso incorrecto del uniforme, permanencia en diversas áreas de la escuela, etc., lo que nos habla del afán juvenil por apropiarse de los intersticios que presentan los espacios escolares y con ello, producir encuentros, vínculos, modos de relación y estrategias de actuación con aquellos con quienes comparten este trayecto, fuera de la rigidez de la norma y produciendo en ellos otra forma de dominio con respecto a ella y hacia sí mismos: creativa, astuta, enmascarada, fuera del patrón que infantiliza y desautoriza su actuar.

La oposición que consciente o inconscientemente manifiestan a través de su enunciación y de sus prácticas en contra de los mecanismos que los regulan dentro de la escuela, nos lleva a reconocer una necesidad abierta o sutilmente planteada por los mismos jóvenes de ser mirados y tratados de modo diferente por los adultos, a quienes si bien ubican como los ejecutantes de tales mecanismos, también como portadores de ciertas autorizaciones que los pueden hacer crecer en múltiples ámbitos y sentidos.

### **2.3 Y después...la adaptación o cómo se llega a ser estudiante.**

Participar de ciertos mecanismos de regulación disciplinaria, como lo han referido los jóvenes en el apartado anterior, tienen ante todo la finalidad de conseguir que ellos normalicen o adapten sus conductas a lo instituido aplicando en ellos cierto excedente de poder. No obstante a dichos mecanismos se articula una regularidad en las prácticas que se efectúan dentro de la escuela, esto es, se da una

repetición en el intercambio social cotidiano de los distintos actores que ahí participan. Tal redundancia de acciones pretende que se produzca cierta estabilidad y seguridad en la dinámica organizativa de la escuela y de los diversos procedimientos para realizar las cosas y entablar las relaciones, es decir, las prácticas como señala Mc Laren (1995) se ritualizan cuando se da una repetición con cierto grado de invariabilidad y la misma pasa a calificarse como sagrada en la medida que la misma mecanización de las acciones se transforman prácticamente en creencias de que las cosas y las relaciones deben realizarse de una determinada manera a lo largo del tiempo y no de otro modo, de ahí que las acciones pasen a tener un valor simbólico y con ello un significado específico para los sujetos a partir del cual ellos van a enmarcar, negociar y articular su existencia dentro del espacio social que es la escuela.

Es debido a la ritualización de las prácticas que la producción de cierto habitus<sup>57</sup> en los jóvenes se concretiza y con ello una adaptación al orden institucional y al papel que dentro del mismo le corresponde asumir. Adaptación que no implica una respuesta mecánica a las regularidades producidas, sino que como lo hemos señalado anteriormente cabe la posibilidad de la fuga creativa frente a los mecanismos reguladores donde la imaginación permite contribuir a la modificación o resistencia hacia aquello que se propone como las acciones y verdades razonables a seguir. Por ello los jóvenes hacen mención a distintas formas de adaptación en donde podrán en acto ciertas estrategias para poder responder y sobrevivir al conflicto o tensión que les implican tanto las demandas institucionales como sus propios deseos. Estrategias entendidas como el “dominio práctico de la lógica o de la necesidad inmanente de un juego (que es el habitus como cuerpo socializado, estructurado, que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un sector particular de este mundo) que se adquiere por la experiencia del juego que va a suponer del buen jugador una invención permanente e indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas (pero en donde existe una regularidad codificada o no). Lo que no asegura la obediencia mecánica a la regla” (Bourdieu, 1996, p. 68, 70). Así, los jóvenes estudiantes se van a apropiarse de los requerimientos o regularidades vividas cotidianamente en la institución, codificadas formalmente o no de diversa manera, dándole su particular sentido, valor o transformación a partir de las estructuras sociales, culturales y psicológicas configuradas en su historia personal

---

<sup>57</sup> Recordemos que Bourdieu (1986,1996) señala que el habitus son estructuras objetivadas e incorporadas por los sujetos a través del aprendizaje y dominio práctico de las regularidades del mundo social en el transcurso de su historia individual y colectiva, las cuales generan esquemas y disposiciones (humanas y psicológicas) para la acción, las cuales son influenciadas y transformadas por las instituciones.

y en donde se hacen presentes relaciones de saber y de poder que les reclaman ocupar cierta posición (rol de estudiante) e ir configurando y otorgando sentido a su subjetividad. Los siguientes argumentos nos dan un panorama del cómo vivieron su adaptación a la preparatoria.

Leticia comenta: “Primero **fue como algo medio extraño** porque para empezar el ambiente, **se veía medio raro y no me gustaba**, ¡bueno!, también por fuera aparenta ser una cosa, ya con el paso del tiempo, uno se da cuenta de que no es cierto, lo que dicen afuera, ya se viene a comprobar aquí adentro y de alguna manera están equivocados, porque, nada más es la pura apariencia y aquí adentro nosotros podemos dar otra opinión de esto. Entonces, por eso digo que en una forma rara y porque es en una escuela nueva porque apenas íbamos a empezar a conocer lo que estaba aquí adentro y todo eso. Luego vi las instalaciones, porque **por fuera se ve que es una escuela en donde no tienen disciplina, donde los alumnos hacen lo que quieran, entonces allá afuera, pues es lo mismo que dicen ,que es una escuela donde no trabajan y vienen puros vagos a estudiar**”; digamos entonces, ya cuando nosotros nos damos cuenta de que estamos estudiando aquí, que no es cierto lo que dicen allá afuera, que realmente si hay **disciplina** y nos tienen controlados y de alguna manera nos ayudan a terminar de estudiar...Lo que me gustó fue para empezar el **control**, cuando entramos en **la forma que nos organizó más bien nuestro orientador, este cuando nos presentaron a los maestros la forma de trabajar y como nos daban las indicaciones para nosotros, la forma de trabajo**. O sea el control que nos dieron, **de alguna manera el apoyo que nos dieron, para continuar y llegar, hasta donde estamos ahorita**”<sup>58</sup>

Podemos distinguir que la adaptación realizada por Leticia es un proceso, lo cual significa que durante el tiempo que permanece en la institución la misma se va configurando de distinta manera, según las objetivaciones que se vayan realizando a nivel de significados y de acciones. Inicialmente para Leticia *fue como algo medio extraño...se veía medio raro y no me gustaba*, y así es, según Coulon, (citado por Velázquez, 2007) los jóvenes al transitar por la institución escolar, van a pasar por distintos tiempos para poder aprender a ser estudiantes: tiempo de la extrañeza, de aprendiz y de afiliación.

Para Leticia el tiempo de la extrañeza, está dado por el desconocimiento que tiene acerca de la institución y sus actores, por ello hace mención de lo que podría decirse es una percepción superficial de la institución dada por el conjunto de

---

<sup>58</sup> EF5091209LJLM, p. 1

construcciones simbólicas e imaginarias realizadas posiblemente por sujetos externos a la institución: familias y vecinos miembros de la comunidad aledaña, algunos otros jóvenes con quienes se tiene contacto, etc., desde donde ella hace una primera construcción ciertamente alejada de una experiencia directa, de ahí que dijera: *por fuera se ve que es una escuela en donde no tienen disciplina, donde los alumnos hacen lo que quieran, entonces allá afuera, pues es lo mismo que dicen „que es una escuela donde no trabajan y vienen puros vagos a estudiar“*. Percepciones descalificadoras que se construyen sobre los jóvenes que asisten a esta escuela, las cuales constituyen un primer referente imaginario que se articula con el desprestigio que sobre las EPOEM se cierne y por ello para Leticia representa algo *raro que no le agrada*, pues aun sin conocer, el hecho de estar ahí como alumno, la coloca frente a esos otros externos, como alguien poseedora de esos atributos negativos. En este sentido la experiencia de sí le viene dada externamente, como una construcción simbólica que le adjudica el adjetivo *vago*, el cual rechaza desde el momento en que toma conciencia del contexto en el que se encuentra. Una oposición a estas asignaciones vienen construidas por Leticia después de reconocer una regularidad en el *control* y en la *disciplina* que se ejerce sobre los jóvenes, en este caso expresados por Leticia como *la forma que nos organizó más bien nuestro orientador, este cuando nos presentaron a los maestros, la forma de trabajar y cómo nos daban las indicaciones para nosotros, la forma de trabajo y todo eso*, mecanismos referidos en el apartado anterior, que los hace ser dóciles ante la autoridad y útiles en la labor que han de cumplir como estudiantes. Rol asumido que sigue otorgando un status pues según la habilidad alcanzada y demostrada como tal, institucionalmente se les avala o legitima como individuos competentes a quienes se reconoce socialmente por el conocimiento adquirido, situación que en este caso le permite a la joven confrontar las habladurías exteriores con el papel que ella y sus compañeros realizan dentro de la escuela.

En la adquisición de su papel como estudiante, Leticia nos permite intuir una valoración positiva dada a la disciplina y control que sobre los jóvenes se ejerce al decir: *de alguna manera nos ayudan a terminar de estudiar o el control que nos dieron, de alguna manera el apoyo que nos dieron, para continuar y llegar, hasta donde estamos ahorita*. Tal valoración es construida desde la continuidad lograda para conseguir el objetivo de concluir sus estudios, que se consigue estructurando cierta regularidad en la organización de las acciones, sean de tipo académico o en

la forma de relacionarse con el espacio escolar y sus actores, lo que implicará también que se dé cierto reconocimiento al papel de la autoridad en la medida que ella propicie, sin una imposición arbitraria, pautas de acción que habiliten a los sujetos para hacerse cargo de sí mismos en las tareas por cumplir a través de sus diversas relaciones con el conocimiento, con los otros y consigo mismos, todo ello les permiten aprender, segundo tiempo señalado por Coulon, a desenvolverse dentro de la institución, lo que Leticia también vivió como sigue:

“Me tuve que enfrentar al **trabajo**, a las **tareas** porque luego si fue un poco pesado y **ahorita ya estamos relajados, pero en algún momento si fue un extremo de que nos dejaban muchísima tarea, cosa de la que no estábamos acostumbrados**, bueno, al menos yo, porque, en la secundaria eran trabajos y darlos en equipo y nos dejaban mucha tarea. Otro de los cambios fue...también las **materias** que realmente no. ¡Matemáticas!, yo no soy muy buena entonces al darme cuenta de que ya eran más, complicadas más ó menos, pues me di cuenta de que no iba a poder y tuve que poner más de mi, más **esfuerzo** para poder salir seguir con eso; y, el cambio de calificaciones porque si bajé realmente, cosa que no había hecho”<sup>59</sup>

Lo que Leticia destaca en el tiempo de aprendizaje es enfrentarse con las formas académicas de realizar trabajos, tareas, la complejidad de algunas materias, que dependiendo de las aprehensiones, habilidades, aprendizajes, anteriormente adquiridos por ella y de las nuevas experiencias con el conocimiento producidas por los maestros, le llevan a obtener calificaciones inferiores a lo que esperaba. El *esfuerzo*, será para ella la estrategia a seguir para realizar el trabajo académico y obtener mejor nivel de evaluación, lo que le implicará una atención permanente hacia las distintas formas en que las reglas se ponen en juego por cada maestro al interior de sus clases, formas de evaluar, de ejercer el poder, de premiar o castigar, etc. Dicha atención perdurará en tanto el aprendizaje y apropiación de las distintas formas de juego no sean realizadas con éxito y se vuelvan toda una disposición para la acción. Expresar que *ahorita ya estamos relajados, pero en algún momento si fue un extremo de que nos dejaban muchísima tarea, cosa de la que no estábamos acostumbrados*, plantea que Leticia, y todos los jóvenes, al momento de ser entrevistados, pasan por el tiempo de afiliación “donde se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta por la capacidad de interpretar las reglas e incluso transgredirlas..., por su capacidad de demostrar su

---

<sup>59</sup> EF5091209LJLM, p. 2

competencia como miembro de la comunidad estudiantil compartiendo una serie de conocimientos comunes para transformar las instrucciones institucionales e intelectuales en acciones prácticas” (Coulon citado por Velázquez, 2007, p. 23). Durante el tiempo de aprendizaje se da un *esfuerzo*, mientras que en el tiempo de afiliación, Leticia, incluyendo a sus pares habla de estar *relajados*, pues ahora teniendo el dominio y la disposición hacia las formas en que se trabaja académicamente, hacia las formas de actuación que tuvo que reiterar, su tensión emocional disminuye pues los aprendizajes en ese sentido están dados.

La experiencia de Leticia nos permite captar que la adaptación se da a modo de proceso, donde para cada tiempo hay distintas estrategias que cada joven estructura para adecuarse a la situación vivida. Lo que sigue, si bien tiene que ver con el mismo proceso vivido por los jóvenes, no se enfoca ya en los tiempos sino más bien en las estrategias específicas puestas en juego para lograr adaptarse institucionalmente. Una de ellas la comparte Fernando de la siguiente manera:

“Al principio **los exámenes me dificultó mucho pasar las materias**, ya después como que ya le estaba agarrando la honda y ahorita ya he agarrado el ritmo de trabajo, como que ya me está gustando, porque al principio me gustaba más el **despapaye**, pues no entraba ni a las clases, luego, no entregaba las tareas, los trabajos que dejaban en el salón, no seguía las reglas. Y pues ahorita como me pusieron **carta condición**, porque hubo un problema en el salón y me involucraron ..., Yo siento que más que nada el problema de haberme ido a muchos extraordinarios fue mi conducta, ...por estar **platicando o en el cotorreo ya no realizaba las actividades o ya las quería entregar fuera de tiempo y ya era demasiado tarde**. Más aparte con los compañeros a veces, porque la verdad si soy bien explosivo, **luego me hacían enojar y luego tenía problemas con ellos y hasta me llegaron a suspender por eso porque, cómo era, bien explosivo y luego luego les quería pegar y me suspendían por eso...no me dejaban entregar tareas**, ...las faltas y **no me lo podían justificar** porque no era algo que justificarse. Entonces **lo que hice fue tratar de relajarme más, de calmarme** porque mis compañeros, es que luego eran no sé, muy ¿cómo se podría decir?, muy fastidiantes o luego se metían conmigo, que me decían de cosas y yo no me dejaba, era lo que me hacía decirles de cosas ... Pero ahora ya le echo más ganas, concentrarme a lo que vengo a hacer aquí a la escuela que es estudiar y a entregar mis trabajos, mis tareas, ya soy más disciplinado, ya soy más responsable, ya subí de calificación...**Siento que ya soy un buen alumno, ahora sí, a como era al principio y ahorita ya entiendo la forma de trabajar de esta escuela y de todos los maestros. Me di cuenta de esto cuando ya sentí que me corrían, fue cuando me pusieron la carta, ya fue cuando dije,**

**no, ya me voy a poner las pilas, porque si no, me van a correr y ya no, me voy a quedar ahí y ya no voy a hacer nada. Fue por eso que ya dije, no, pues ahora si ya, ya me voy a portar bien.** Yo siento que la carta fue un motivo para ya comportarme y echarle más ganas, pero también fue iniciativa mía porque dije, ya quiero terminar mi prepa, quiero seguir estudiando”<sup>60</sup>

La narración de Fernando nos permite comprender otra forma de adaptación a lo instituido donde se percibe una mayor tensión entre lo que el joven desea y las estimaciones escolares, que a decir de Jackson (1992) se refieren básicamente a las evaluaciones en clase, a las expectativas institucionales o juicios no académicos y a cualidades de personalidad de cada sujeto. Estimaciones que según las situaciones pueden o no producirse al mismo tiempo, articulando exigencias del currículum formal y del oculto.

En este sentido el que Fernando diga *Los exámenes me dificultó mucho pasar las materias*, nos lleva a pensar que el joven considera inicialmente a este tipo de evaluación, como la causa principal para no aprobar las distintas materias que durante su trayecto escolar tuvo que cursar. Y sí, considerando que curricularmente en las EPOEM el examen ha pasado a ser el eje vertebrador del aprendizaje<sup>61</sup>, donde “lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza, porque de algún modo se instaura la educación estandarizada” (Muriete, 1997, p. 36), queriendo decir que la tarea pedagógica está más centrada en la acreditación de los exámenes que en la propia formación de los sujetos, implicando con ello la legitimación de ciertos saberes y conductas que responden a los estándares establecidos considerados como verdaderos y por lo tanto lo normal por aprender. De ahí que para algunos sujetos, como en el caso de Fernando, los exámenes pueden representar una dificultad, en tanto éstos dejen fuera saberes que aludan a dimensiones de su experiencia, sean éstas ético-políticas, estéticas, o gnoseológicas donde distintas formas de aprender y de entender el mundo están implicadas. Sumada a esta dificultad están las

---

<sup>60</sup> EF2091209FJAG, p. 2, 5-6

<sup>61</sup> La generación a la que pertenece el grupo de jóvenes entrevistados durante los dos primeros años de estancia en la preparatoria, realizaba por semestre en su ciclo regular, tres exámenes bimestrales. En los dos primeros bimestres los exámenes escritos u orales eran diseñados y realizados por cada maestro de asignatura, el tercer bimestre era un examen final elaborado por la Dirección General de Bachillerato General de las EPOEM ubicada en Toluca. Con la RIEMS, a partir del tercer año los exámenes les fueron aplicados en dos trimestres y ya no se elabora el último de ellos desde Toluca, teniendo un valor de 65% sobre la calificación total. Si los jóvenes no acreditaban las materias en ciclo regular, entonces tenían oportunidad de presentar dos exámenes *extraordinarios* y por último uno más denominado *a título de suficiencia* si los dos primeros no eran aprobados.

cualidades de personalidad de Fernando, quien al adjetivarse como *explosivo*, nos permite advertir que también le fue difícil, como parte de los aprendizajes vividos dentro de la escuela, controlar o renunciar a sus deseos, siendo por el contrario, paciente, ya que como lo indica Jackson “un hombre paciente es el que no actúa de una determinada manera, incluso aunque lo desee. Es aquel que puede soportar la tentación de gritar o de quejarse aunque ésta sea fuerte...siendo capaz de desligar, al menos por un tiempo, sus sentimientos de sus acciones” (1992, p. 58). En Fernando esta capacidad es precaria pues por un lado no suspende sus deseos al momento de enfrentar las exigencias de trabajo en clase por echar *despapaye, platicando o en el cotorreo ya no realizaba las actividades o ya las quería entregar fuera de tiempo y ya era demasiado tarde* y por otro lado, ante diversos juicios no académicos emitidos por sus compañeros, no tiene la habilidad de reconocer en si mismo sus sentimientos de enojo para ponerlos bajo control, ni mucho menos el reconocer en el otro una alteridad con la que es posible convivir a pesar de la diferencia, de ahí que expresara *me hacían enojar y tenía problemas con ellos y hasta me llegaron a suspender por eso porque, cómo era bien explosivo les quería pegar*. Externar dificultad para adaptarse al hecho de que se digan cosas de él a través de una conducta agresiva, va contra el reconocimiento de los otros y contra las propias expectativas de la institución, quien a través de sus mecanismos reguladores pone en operación una serie de sanciones para obligar al joven a mantener una actitud de paciencia, que en el caso de Fernando fueron desde la *suspensión escolar, no poder entregar tareas ni muchas actividades, no justificar sus faltas*, hasta llegar a una sanción más fuerte que fue la *carta condición* a través de la cual se le amenaza con correrlo de la escuela si no cambia de actitud. Ser obligado a cambiar se intuye cuando el joven dice *Entonces lo que hice fue tratar de relajarme, de calmarme...Siento que ya soy un buen alumno, ya entiendo la forma de trabajar de esta escuela y de todos los maestros. Me di cuenta de esto cuando ya sentí que me corrían*. Ajustar su conducta a lo que la institución quiere y espera de él, respetar los límites fijados a sus impulsos o intereses inmediatos, es una estrategia que a Fernando le permite por un lado, responder a la contención que la escuela hace de sus intereses y deseos, pero por otro, le implica enmascararlos para poder participar del rol de estudiante, pues “aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, falsificar nuestra conducta” (Jackson, 1992, p. 67), falsificación donde Fernando tiene que desarrollar la habilidad para ofrecer a los otros una percepción de su conducta adecuada a lo que se espera de él aun cuando sus deseos y acciones

quisieran ser otras. De lo que se trata es que dicha falsificación resuelva de manera pronta, el evitar perder su lugar en esta escuela.

Como lo indicamos arriba, lograr adaptarse implica poner en juego variedad de estrategias. Ernesto, otro joven estudiante en su narración menciona:

“Yo venía con otra idea de la prepa, en los horarios, en las reglas; dije, ¡Ay, se parece casi a la secundaria! y en eso estaba un poco inconforme, pero ya con el paso del tiempo te adaptas a la escuela, a las reglas, a los maestros, a las materias. **Aquí las reglas hacen que cumplas tú como un estudiante, por eso pagas, y los maestros te tratan de orientar, tratan de ubicarte.** En otras escuelas te vas a extraordinarios y te dan hasta 5 oportunidades para presentarlos y aquí no, aquí te tratan de formar de que a lo mejor de que si lo pasas con 6 o con 7, pero que la pases, que al mínimo te lleves el conocimiento de la materia... Si usted le pregunta a la maestra X, a la maestra A, el maestro L, el profesor que da inglés, a la maestra O, ...al maestro P, **se han quedado con una impresión muy buena,** porque hay veces en que yo les entrego unos trabajos como tesis, ...en cada punto pongo información de internet, mi opinión, mi clase y pongo un anexo, **me gusta mucho hacer una recopilación de todos los temas, los quiero exponer, quiero que me oigan cuando los expongo, me gusta mucho hablar con los maestros de temas importantes, me gusta hacer trabajos completos.** Lo malo de aquí es de que los maestros han visto que cuando yo expongo solamente quiero a veces ser yo, de que está todo mi equipo y dicen: „¿Quién pasa a exponer?“, „¡Yo!“, „No, que pase FAG“, le digo: „No, es que no sabe bien el tema“, luego se me queda viendo así como de: „Bueno es que si, no lo sé bien“, „Paso yo“, ya los maestros me dicen „¡híjole!“, o cuando exponemos todo el equipo, ellos están exponiendo y yo digo: „**Bueno, ahora yo les voy a dar una conclusión más buena, más bien explicada;** todo el salón empieza con: „**¡Uuuuy!**“ y yo empiezo a **explayarme** ...me gusta exponer mis puntos de idea, ...eso me ha dado mayor seguridad por que los maestros me prestan esa atención y hasta parece que son los alumnos porque están atentos y me ven, me hacen preguntas y yo las respondo.”<sup>62</sup>

Con la frase *Aquí las reglas hacen que cumplas tú como un estudiante, por eso pagas, y los maestros te tratan de orientar, tratan de ubicarte*, Ernesto tiene muy claro uno de los papeles que juegan las reglas, precisamente el que los jóvenes asuman el rol de estudiantes a través del cual se pone de manifiesto el propio orden institucional expresado en un saber acerca de aquello que se considera

---

<sup>62</sup> EF4091209EMCC, p. 7-8

necesario para realizar cierta actividad. En su caso Ernesto comprende que los maestros median para que la tarea de estudiante pueda ser mejor realizada, orientan el seguimiento a las reglas y ello les proporciona a los jóvenes una estructura para la acción, siendo una de las actividades el aprender a hacer exámenes, mecanismo a través del cual se pretende evaluar a los jóvenes en la adquisición de cierto segmento de conocimientos que los acredite como estudiantes, aunque en lo relatado por Ernesto, la acreditación parece ser apenas suficientemente lograda. Al ser los maestros la fuente principal de evaluación dentro del aula, Ernesto lo que hace en su narración es mencionar el nombre de varios de ellos, como una forma de avalar sus palabras y acciones por él realizadas. El juicio sobre sí responde al contenido de las normas que le permiten acceder al lugar del reconocimiento del otro, de los maestros y sus pares. Es a través de su trabajo como Ernesto busca demostrar a los maestros que puede hacer lo que le solicitan dominando intelectual y materialmente las cuestiones académicas. Ha aprendido que el trabajo académico bajo ciertas especificaciones es evaluado y que la evaluación otorga un valor, positivo o negativo, donde comúnmente se reciben elogios, premios o en su caso castigos. Decir que *los profesores se han quedado con una impresión muy buena*, nos refiere a que la estrategia utilizada por este joven ha sido la búsqueda permanente del premio o elogio otorgado por parte de los maestros, que no solo tiene que ver con su dominio intelectual sino que indirectamente incluye “saber algo, haber hecho lo que el profesor le dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo, etc.” (Jackson, 1992, p. 63), donde además de las cuestiones meramente académicas, se hace un juicio sobre diversas conductas que debe mostrar para obtener lo que pretende: *me gusta mucho hacer una recopilación de todos los temas, los quiero exponer, quiero que me oigan cuando los expongo, me gusta mucho hablar con los maestros de temas importantes, hacer trabajos completos, muy completos*. Hacer trabajos y exposiciones que cumplen o rebasan las especificaciones que le son solicitadas y donde él se vuelve el centro de atención de maestros y alumnos, son el medio estratégico para conseguir el placer de la gratificación o admiración. Por esta estrategia Ernesto consigue colocarse en el lugar de la aprobación por parte de los maestros, sin embargo puede dudarse de la aprobación de sus compañeros al manifestar: *„Bueno, ahora yo les voy a dar una conclusión más buena, más bien explicada”, todo el salón empieza con: „¡Uuuuy!” y yo empiezo a explayarme*. El juicio positivo de los compañeros de Ernesto parece no ser de su interés y por el contrario, hace evidente delante de

los maestros que uno de ellos no domina los conocimientos a exponer o que los miembros de su equipo hicieron un trabajo de dudosa calidad. Esta situación le gana a Ernesto el ser de alguna manera evaluado por el grupo, quien con el ¡Uuuuy! manifiesta la desaprobación, no tanto sobre el dominio de sus conocimientos sino sobre la conducta que hace ver deficiencias en el trabajo realizado por los otros. Aprender a sortear estos juicios, tanto de maestros como de alumnos, forma parte de la adaptación vivida por Ernesto en la preparatoria, quien en otro fragmento de su relato, nos permite comprender el por qué de su actitud.

“Desde la secundaria tuve una experiencia muy desagradable, casi todo el salón no me hablaba por ser homosexual, entonces yo decía: ¡Híjole!, ya venía con ese miedo: ¿qué tal si me pasa lo mismo?, y casi ni hablaba, me daba pena. Y cuando entré, salí uno de los promedios más altos con la profesora C., iba muy bien, me fui relacionando con los de mi salón y me decían: „Oye, es que tú eres homosexual“, yo lo negaba y decía: „¡Ay, no, cómo crees!“. Cuando pasé a segundo, cuando ya sentía bien el apoyo de mis amigos, acepté que si era homosexual, pero de una u otra forma el salón se enteró y lo divulgó por otros salones y me enfrenté a muchos problemas porque me decían de cosas”<sup>63</sup>

Para Ernesto el juicio emitido por sus compañeros de clase ha ido más allá de una cuestión académica, o de conducta y toca ámbitos que llegan a cuestionar negativamente la definición sexual que el joven asume. No haberse manifestado homosexual desde el momento de su ingreso a la preparatoria nos habla de un temor objetivado desde otros lugares que le significó la experiencia desagradable del rechazo. Conocer el nuevo contexto es tantear acerca de la posibilidad de expresarse tal como se ha reconocido a sí mismo, por eso su silencio y ocultamiento, ya que “el espacio indica lo propio y lo impropio, lo escenificable y lo obscuro, lo inocuo y lo peligroso” (Moreno, 2007, p. 87). El espacio escolar en la secundaria ya había sido para Ernesto un lugar de rechazo a su homosexualidad, vivido a través del silencio que lo instituyó como algo inefable donde no es reconocido por los otros por la amenaza que les puede representar ¿Cómo sería en la preparatoria? Solamente después de reconocer algunas formas en que se van produciendo las relaciones intersubjetivas, evaluando las formas en que sus relaciones de amistad lo interpelan y teniendo un soporte en el trabajo académico bien realizado, lo impulsan a tomar la decisión de aceptar delante de otros quien

---

<sup>63</sup> EF4091209EMCC, p. 6

es, no obstante ello no es aceptado por todos y le genera el recibir juicios no gratos sobre su persona que se extienden hacia grupos con los que no mantiene una relación cotidiana de trabajo o de amistad. Tal situación nos permite comprender que la estrategia de sobrevivencia en la preparatoria para Ernesto ha sido cumplir con el rol de estudiante de una manera que consigue permanentemente el elogio y el reconocimiento académico, vía calificaciones y atención dadas por los maestros, y en cuanto le es posible, genera un mecanismo de oposición a los actos que contra su persona han realizado sus compañeros, poniendo en evidencia grupal, la falta de dominio de éstos sobre ciertos conocimientos o la habilidad para construir trabajos y realizar exposiciones, descargando de ese modo el malestar que los juicios de éstos le han provocado. La experiencia de sí pasa por el silencio y lo inefable, al lugar de la palabra por el conocimiento adquirido pero al mismo tiempo, al asumirse homosexual experimenta la confrontación frente a los otros.

Para finalizar, presentamos una forma más de adaptación que Armando compartió como sigue:

“Cuando ingresé a esta escuela me pareció muy seria, a los alumnos los hacen **razonar**, porque en otras preparatorias los dejan hacer lo que quieran y aquí te influncian a **trabajar bien, a echarle ganas y seguir el buen camino o hacer lo que se debe hacer y no entrar en el despapaye como otros**, seguir bien en la escuela porque **hay orientadores** y son los que te echan la mano, te van diciendo si vas mal, pues te van corrigiendo errores. Yo ya estoy acostumbrado así desde la primaria, a tener orientadores, **prefectos**, pues no me disgustó nada, me agradó que las instalaciones están bien hechas, hay buenos equipos de computo, las salones están bien arreglados, se puede estudiar en un ambiente bien. Lo único a lo que me enfrenté fue a lo de las calificaciones, califican rúbricas y examen, mas fácil, por eso **para mí ha sido tranquilo estar aquí, me la he llevado bien, como que no ha habido dificultades ahorita**. Con los maestros, me he llevado bien, nunca ha habido problemas, sólo una orientadora me decía del pelo que me lo cortara o porque se me olvidaba el suéter escolar, pues nada más eran esas dificultades y con compañeros, el salón es un ambiente bueno porque todos nos hablamos y es una buena relación, pero es que como que hablamos mucho en el salón, ese es el problema”<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> EF14151209CAFL, p. 1-2

Apreciamos que en Armando las normas interiorizadas desde los niveles básicos se refuerzan nuevamente en la preparatoria y que el *razonar, trabajar bien, seguir el buen camino, hacer lo que se debe hacer y no entrar en el despapaye, tener orientadores y prefectos*, forman parte de una apropiación que mantiene una continuidad en este nivel y que tienen que ver con una identificación del joven con ciertos fines y medios que se propone y tiene la escuela, dando lugar a que su comportamiento se mantenga bajo una forma homogénea y no contradictoria con las expectativas institucionales, por eso hace mención de que *para mí ha sido tranquilo estar aquí, me la he llevado bien, como que no ha habido dificultades*. La estrategia de Armando ha sido mantener una adhesión a lo instituido, a la regularidad normativa que le permite entonces mantener un nivel bajo de conflicto con los demás actores institucionales, asociando a ello la obtención de buenos resultados, sea a nivel de lo académico como a nivel de la manifestación de su conducta, de ahí que su experiencia de sí se constituya bajo los parámetros de sujeción permanente a las normas.

En la generalidad, la experiencia de adaptación es vivida por los jóvenes a manera de proceso, de la extrañeza al aprendizaje de distintas formas en que se asumen las reglas. En tal proceso la experiencia de sí se construye vía el dominio y apropiación de tales normas, externas a cada joven, los cuales estructuran sus estrategias particulares de acuerdo a sus referentes sociales, culturales, psicológicos que se articulan con nuevos aprendizajes que tienen que ver con las regularidades a nivel de conducta, de estructuración del trabajo académico o de juicios realizados sobre la manera de responder a la cotidianidad escolar. Son las estrategias las que marcan las diferencias entre una forma u otra de adaptación, que a los jóvenes dentro de la preparatoria, les plantea la interiorización de un conjunto de disposiciones y regularidades que les permiten cumplir con el papel de estudiantes, implicando un dominio de sí que pasa por la anulación de los propios deseos así como por el juego del aparentar, del enmascarar quienes son; jóvenes que durante su estancia escolar viven la mayor parte del tiempo fuera de sí mismos: de sus emociones, querer, deseos, expresiones, etc., lo que les genera un mayor o menor grado de tensión frente a lo que institucionalmente se les pide cumplir, pero en donde al mismo tiempo manifiestan un grado de oposición y resistencia.

Como hemos visto, para los jóvenes que fueron entrevistados, pertenecientes a la generación (2007-2010), su ingreso a la EPOEM 115, les llevó a tener una variedad de encuentros con diversas instancias que configuraron los primeros momentos de su experiencia. Para la mayoría de ellos, haber pretendido ingresar a otro tipo de escuela les lleva de antemano a romper o negar aquello que simbólica o imaginariamente habían construido como expectativas en las que fueron depositadas una serie de valoraciones y significados donde sus deseos personales, de prestigio, inclusión, logro, compromiso familiar, movilidad en la apropiación de espacios y relaciones, de una mayor probabilidad para dar continuidad a posibles estudios superiores, no se ven realizados pues se ponen en juego tramas de la estructura social, educativa, familiar y personal que al articularse, los llevan a encontrarse históricamente en ese nuevo espacio educativo y en donde de uno u otro modo, por el peso de alguna de estas tramas, se produce en ellos una experiencia de sí donde prevalece un estado anímico de malestar expresado a través de frustraciones, desconfianza, inseguridad, culpa, autoexclusión, depresión, temor, enojo, etc., emociones todas que van a permear su encuentro con la preparatoria y sus actores, no así para aquellos jóvenes quienes tuvieron como expectativa inicial ingresar a esta preparatoria y en quienes se distinguen sentimientos de alegría, seguridad, comodidad entre otros.

El encuentro con la preparatoria es imaginado por los jóvenes como un lugar dónde serán tratados por los maestros de acuerdo a la edad que poseen, una edad considerada fuera de la relación con la niñez y en donde podrán expresarse y relacionarse de otra manera, sin embargo en su discurso se halla que esto no es así, pues remiten a que el trato recibido y lo que se espera de ellos tiene que ver con un comportamiento similar al que realizaban en el nivel básico, pero sobre todo en la secundaria donde mecanismos de regulación disciplinaria, también similares, son puestos en operación vía los maestros, orientadores, disposiciones normativas, espaciales, temporales, etc., a través de los cuales, sus cuerpos experimentan una constante vigilancia, examen y pretendida homogeneización, produciendo en ellos prácticas, comportamientos y experiencias de sí que los infantilizan, pues se generan procesos y relaciones de desautorización, desconfianza o autoritarismo donde los jóvenes son colocados más comúnmente como sujetos de obediencia, silencio y no de posibilidad para la acción, aunque la misma no está negada ya que en estos mismos procesos los jóvenes se

encuentran entre sí y producen formas creativas, enmascaradas, sagaces, para estar y mantenerse en la escuela aún las amenazas o castigos.

Entrar a la preparatoria podría considerarse como un proceso sencillo, como un momento por el que no valdría la pena preguntar pues se supone que todos los jóvenes lo viven de igual manera y en el que no pasan grandes cosas. Sin embargo el hecho de identificar que para los jóvenes les ha significado un malestar producto de distintos entramados, nos hace comprender que el proceso por el que pasan es mucho más complejo y que para poder superarlo cada sujeto se lleva un tiempo en el que dichos estados anímicos permanecen y en el que tienen que enfrentar variedad de demandas institucionales, que si están centradas, como es el caso, en un entramado disciplinario, las exigencias para los jóvenes son aún mayores, pues el discurso que permea es el de que deben constituirse como sujetos de sumisión y obediencia como la vía más propicia para alcanzar su estatuto de estudiantes, negando o dificultando la constitución de otras vías y espacios desde donde se les invite a construir y habilitar su experiencia formativa dentro del bachillerato. No obstante y a pesar de que institucionalmente prevalece una actividad permanente para que se sujeten a las normas y a su rol, estos estudiantes son jóvenes, y como tales ponen en el juego de las relaciones institucionales, sobre todo con sus pares, toda su visión del mundo, sus inquietudes, valores, intereses, construcciones culturales que producen dentro o fuera de la escuela y que en la misma son recreadas, replanteadas en sus significados y llevadas al plano de diversas prácticas que dotan a su experiencia de otros elementos que les permiten configurar temporalmente cierta identidad y generar o no algunas transformaciones como sujetos. En torno a estos planteamientos es que abordamos el siguiente capítulo.

### **CAPÍTULO 3. RASGOS Y HUELLAS DE SU(S) MUNDO(S) JUVENIL(ES).**

En el capítulo anterior pudimos comprender que si bien son jóvenes los que ingresan al bachillerato, el reconocimiento como tales parece que se difumina ante los procesos masivos de selección por los que tienen que pasar, así como por las prácticas homogéneas desde donde la institución normaliza, guía, instrumentaliza sus pensamientos y acciones para lograr los fines que considera deseables y desde donde les solicita adaptarse para asumir su rol de estudiantes. Sin embargo ahondar al respecto de la experiencia de sí dentro de la escuela, nos lleva a tomar en consideración no solo aquellas prácticas que tienen que ver con disciplinamientos y regularidades, como prácticas que se ejercen sobre los individuos, sino también aquellas que se ejercen por sí mismos, sea que se expresen o no colectivamente.

Al ser producto de un proceso formativo, la experiencia de sí, nos remite a un proceso de apropiación y distanciamiento que cada sujeto realiza, en donde se puede ser capaz, como lo afirma Gadamer (1997, p. 43) de “reconocer lo extraño de lo propio, de hacerlo familiar, pues es el movimiento fundamental del espíritu cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser del otro”. En este proceso, se recuperan elementos constructivos, acumulativos de aquello que se apropia, se aprende o se integra, así como elementos de lo extraño, lo nuevo, lo diferente. Por eso la experiencia de sí nos habla de un saber construido por el propio sujeto, desde su perspectiva pero en relación estrecha con el otro, sea porque en dicho proceso se pone en juego un entrecruzamiento de relaciones históricas y culturales con ciertos dispositivos que implican vínculos con significaciones, teorías, realidades, etc. así como con otros sujetos individuales o colectivos que miran, producen definiciones, ordenamientos, distanciamientos, críticas, conflictos, concepciones de la realidad, valores, que regresan una o más experiencias y producen un modo de ser diferente desde donde cada sujeto se distingue, pero que al mismo tiempo puede producir una identificación con esos otros con quienes comparte en un contexto específico, significaciones, expectativas y comportamientos que configuran su particular mundo de vida, en este caso juvenil.

Comprender cómo se configura este mundo o mundos juveniles dentro de la escuela, nos lleva a tener presente que “el sujeto se constituye a través de

prácticas de sujeción o de una forma más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, a partir, evidentemente, de un cierto número de reglas, estilos, convenciones que se encuentran en el medio cultural” (Foucault, 1994, p. 733). Por eso en la acción discursiva de los jóvenes entrevistados es que podemos distinguir prácticas diversas, que han sido realizadas a lo largo de su estancia en el bachillerato, sea que se realicen en el espacio instituido, en los intersticios que el mismo presenta, en espacios del tiempo libre o en la emergencia de algunas circunstancias y acontecimientos. Estas prácticas se traducen en formas de subjetivación y con ello en una distinción de sí mismos, es decir, exaltan ciertas características que van a hacer referencia a ordenamientos simbólicos, sociales, económicos y culturales, que permanecen o se transforman con el tiempo, conservados a modo de registro o huella, a partir de los cuales constituyen sus diferencias subjetivas como individuos pero también como pertenecientes a un grupo con el que temporalmente se pueden identificar. Además, dichas prácticas nos permiten vislumbrar el tipo de reconocimiento y trabajo que han realizado consigo mismos al respecto de su cuerpo, pensamiento y conducta, manifestando el tipo de reglas que los rigen y el grado de libertad que les otorgan para modificarse y así expresar sus formas de ser, de comprender el mundo y transitar por la vida.

Para abordar los rasgos que presentan su(s) mundo(s) juvenil(es) dentro de la preparatoria 115, dividimos el presente capítulo en tres partes. La primera tiene que ver con las concepciones que tienen sobre sí mismos como jóvenes, con su autopercepción. Para ello consideramos importante ubicar la formación discursiva desde donde inscriben su enunciación y comprender desde qué parámetros conciben y se otorgan un lugar en el mundo, así como el sentido que adquieren algunas de sus prácticas al respecto de sí mismos.

La segunda parte presenta aquellas diferenciaciones e identificaciones a través de las cuales singularizan rasgos de su(s) mundo(s) juvenil(es) producido(s) dentro de la escuela, a partir de los cuales se posicionan como sujetos y producen los sentidos que les permiten orientar tanto su trayecto escolar como su experiencia vital dentro de la escuela.

En el último apartado de este capítulo ahondamos sobre aquellos rasgos de su mundo juvenil que se producen fuera de la escuela y que tienen que ver con

ámbitos del tiempo libre o con cuestiones de actuación emergentes que durante su estancia en el bachillerato han vivido y desde donde toman forma algunas de sus expresiones sociales, que evidentemente al ponerse en juego dentro de la escuela, forman parte de la configuración de sus procesos de subjetivación.

### 3.1 “No solo estudiantes, va más allá”

El presente apartado se construye a partir de cuestionar de manera específica lo que significa para los jóvenes estudiantes de la EPOEM 115 el ser joven, su posición objetiva al respecto, es decir, en sus prácticas discursivas está plasmada la visión que sobre sí mismos tienen, como una experiencia única e intransferible configurada desde referentes sociales, históricos y culturales, que hacen alusión a modelos, ámbitos institucionales, acontecimientos, y fisuras que los ubican simbólicamente bajo ciertos ordenamientos sociales y en una temporalidad específica, desde donde toma forma a su subjetividad. (Urresti, 2000). Sin embargo sus posiciones serán diferentes en la medida en que sus prácticas expresen niveles distintos de apropiación o distanciamiento con respecto a dicha ordenación simbólica, pues recordemos que el proceso de subjetivación nunca es pasivo sino activo, lo que abre las pautas para producir modos distintos de ser joven desde donde se miran y conciben una realidad que puede ir más allá del hecho de ser estudiantes.

En un primer nivel presentamos a Alejandra quien en su relato nos expresa lo que para ella significa ser joven:

“Ser joven es una **etapa** de las personas, es el **desarrollo** en el cual nosotros tenemos que aprender, **pasar de unos niños a ser unas personas adultas**, con responsabilidades y deberes. ...no de un día para otro de niño ya eres un adulto. La etapa de ser joven o **ser adolescente**, es la etapa en que te vas desarrollando para obtener responsabilidades e **irte convirtiendo poco a poco en una persona adulta**, haciendo **cosas más laboriosas**, como un **trabajo**, con mucha **responsabilidad**, es **esfuerzo** y es pues una cosa adulta, bueno al menos yo no conozco niños que trabajen excepto niños con una responsabilidad grande y que sea muy **laborioso** y aparte muy **cansado**, esas son **cosas adultas**, ...ya como persona más **consciente**, más adulta, ya es cuando **razonas** pues „no voy a tomar, no voy a hacer esto o cualquier cosa“. Siendo joven no te puedes

comportar ni como un adulto porque todavía no tienes los cargos o no tienes la **madurez** para hacerlo o como un niño ...como que cada etapa tiene su libertinaje...los adultos tienen la **libertad** de hacer lo que a ellos les parezca más conveniente, pero a los jóvenes como todavía de alguna manera **nos lo restringen**,... no nos podemos hacer cargo como personas, es como un **reto**: „yo me quiero **divertir** y no me importa“ y ese es el **libertinaje**, pues aunque no me dejen o me den razones, como es uno adolescente, muchas veces dices pues „a mí no va a pasar lo que quieran“ y es por eso como que **desafiamos** a los que se interponen autoridad para divertirnos porque todavía nos lo prohíben”<sup>65</sup>.

Expresar que ser joven es una *etapa o es el desarrollo para pasar de unos niños a ser unas personas adultas*, nos permite inscribir la enunciación de Alejandra en el régimen discursivo de la psicología evolutiva que propone conceptos y clasificaciones, tales como el de los estadios universales de desarrollo, que como un tipo de lenguaje, ha construido históricamente a través de las prácticas psicológicas y pedagógicas, al niño y por consecuencia a los jóvenes en el marco del proyecto de la modernidad<sup>66</sup>, pues se les comienza a diferenciar de los adultos, percibiéndolos como carentes, inacabados, con necesidades de resguardo, de protección y de un lugar definido como propio, proclamando desde leyes generales el descubrimiento científico del proceso innato por el que deben de pasar y tomar forma sus cualidades naturales, la delimitación de sus rasgos biológicos, psicológicos y de comportamiento social a modo de etapas específicas desde donde se les mide cronológicamente, clasifica, normaliza y define en sus saberes, experiencias y aprendizajes, como un modo de ser o un estado esencial siempre anterior a la adultez, dado que sin recursos ni potencial propios, su capacidad primordial inherente es la de aprender a ser un adulto completo (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) (Narodowski, 2007). En este sentido Alejandra, ubicada en la etapa de la juventud que equipara con la adolescencia<sup>67</sup>, toma como

---

<sup>65</sup> EF26011209AOS, p. 3

<sup>66</sup> Con Rousseau la infancia existe si se respeta el orden natural, por lo tanto es un estadio con características propias que antecede a la adultez. Por su parte, el mecanismo de gradualidad propuesto por Comenius es el que echa las bases para construir las categorías mentales que dan cuenta de un grado alcanzado dentro de la escuela: madurez, desarrollo y aprendizaje. A partir de aquí se generan las condiciones para que algunas disciplinas expliquen, normalicen y estandaricen la actividad escolar infantil y posteriormente la juvenil: Psicología del aprendizaje del niño, la psicología evolutiva, la psicopedagogía que a partir del siglo XIX estudiarán las patologías que inciden en la gradualidad. La edad pasa a ser el pivote observable y cuantificable sobre el que se posiciona la producción de lo normal y lo patológico, se marcan los límites precisos a la autonomía y a la dependencia.(Narodowski, 2007)

<sup>67</sup> Recordemos que la adolescencia y la juventud son dos categorías construidas social e históricamente que articulan un sistema de oposiciones significantes, de una cultura, por lo que la adolescencia bajo términos

parámetro las *cosas adultas* que aún no realiza del todo pero que está aprendiendo a realizar para llegar a serlo: *tener cargos* que impliquen *responsabilidad, hacer cosas laboriosas, cansadas y con esfuerzo, trabajar, ser consciente, razonable, tener madurez y una mayor libertad*. A través de estos conceptos Alejandra manifiesta la apropiación que hace con respecto de lo que comprende es ser un adulto, conceptualizaciones que no son otra cosa que la visión de hombre que la modernidad ha formulado y que como vemos pervive como una especie de mito hasta nuestros días: un hombre centrado en la razón y en el buen juicio, que como mayor virtud tiene el trabajo, el esfuerzo y el conocimiento que lo llevará al progreso y a ser digno de libertad, un hombre que superando la inmadurez inicial con la que nace está formado y preparado para la vida pues alcanza su completud o el estatus humano que representa la adultez (Villoro, 1992)(Narodowski, 2007). De este modo podemos comprender que Alejandra se experimenta a sí misma como alguien incompleto pues hay que, *irte convirtiendo poco a poco*, incompetente, pobre o dependiente, ya que *no nos podemos hacer cargo como personas*, porque los mismos adultos los *restringen*; el *reto* para ella no está en cuestionar o romper con los parámetros anteriores a los que se ha adecuado, sino que se limita a conseguir el acceso a espacios de *diversión* que cataloga como un acto de *libertinaje o desafío*, prácticas con las cuales denota uno de los modos en que se espera que los jóvenes se comporten en relación con los adultos, como un momento por el que tienen que atravesar todos los jóvenes, como una forma normal de ser. Al respecto Paulina nos permite ver otros rasgos que responden a la incorporación de este discurso.

“Ser joven, desde un aspecto social, es complicado, porque comienzan **muchas etapas**, como por ejemplo de la **rebeldía por el que la mayoría pasamos** o por la de seguir a los demás. Yo creo que no he seguido a nadie o no he hecho lo que me dicen, que yo pienso que son **cosas malas**, no sé, tomar en una fiesta, yo no lo hago porque no me gusta. Si he sido rebelde porque le he contestado a algún profesor o me enojo con mis papás y me salgo con mis amigos y ya van dos veces que no llego a mi casa, y bueno, como la mayoría dice: „si es complicado ser joven en muchos aspectos, tanto social, como en la escuela, en la vida sentimental, no sé si esté bien dicho, **yo me refiero a vivir**, porque hay muchas

---

culturales impuestos aparece como el periodo previo a la juventud, como el momento problemático en que se consume la madurez corporal y en lo psicosocial se discuten las herencias recibidas, buscando afirmarse con oposición y conflicto al mundo de los padres. (Urresti, 20009. Nateras (2004) señala que no se debe confundir juventud con adolescencia pues la primera se considera una edad social y la adolescencia como la edad biológica de los sujetos.

situaciones que se presentan todos los días porque si un joven quiere trabajar pues ahorita no hay trabajo, puede ir mal en la escuela y digamos, se sale de la escuela y quiere meterse a **trabajar**, pero tampoco hay trabajo entonces, ¿qué hace uno? Porque si hasta se queda en la casa hay un tiempo en que los papás ya se cansan de que el hijo no haga nada, se lo pueden andar recriminando todo el día y el chavo se puede tirar a las **drogas** o al **alcohol**, es complicado si lo vemos desde un lado sentimental porque digamos, una chava, rompe con su novio, se puede **deprimir** o se puede hasta **suicidar** porque **no cuenta con la madurez que ya tiene un adulto**, o **sea no sabe afrontar los problemas**, grandes o pequeños, de una manera que no se hagan locuras, bueno, para mí eso es la madurez, afrontar los problemas, los que se presenten **sin cometer alguna locura** o algo así porque también lo veo en mi mamá, tiene miedo de que yo me pueda embarazar porque yo tengo novio, pero ella lo ve porque ella me tuvo joven, entonces siempre me dice, casi todos los días: „¡Cuídate y sé precavida porque ya viste lo que pasó“, eso es lo que le da miedo a mi mamá, a mí no tanto porque no está en mis planes tener un hijo. Ahorita la vida **hay que tomarle seriedad** a algunas cosas y a otras no tanto porque todavía uno es joven, todavía nos queda mucho, espero”<sup>68</sup>.

De igual manera Paulina inscribe su ser joven como pasar por varias *etapas*, entre ellas la *rebeldía por la que la mayoría pasamos*, la cual equipara con *cosas malas*, lo cual nos indica que ser nominado rebelde de antemano descalifica moralmente a su poseedor. Ahora bien, si consideramos con Camus (1953) que el hombre rebelde es aquel que se atreve a decir no pero al mismo tiempo sí a nuevos valores o derechos que, reconocidos por él mismo, desea sean reconocidos en su persona por los otros, entonces la rebeldía que alude Paulina no es tal, sino más bien su decir se ubica en el plano de responder al esquema discursivo que señala que los jóvenes deben atravesar la etapa de la rebeldía para alcanzar así su libertad, un discurso que pasó del arquetipo (desde los años 50”s con cintas como Rebelde sin causa por ejemplo) a reglas producidas desde la industria, la televisión, la psicología, etc., que buscan enmarcar, legitimar y reproducir los rasgos físicos, mentales y conductuales de todo joven adolescente, manteniendo así su ilusión de libertad o autonomía, pero evitando a través del consumo, de la consecución de cierto estatus, etc. la generación de movimientos juveniles que pudiesen resquebrajar el pretendido orden social o producir en los sujetos cuestionamientos más profundos sobre sí mismos. Así Paulina, recuperando ese

---

<sup>68</sup> EF7091209LTPH, p. 2-3

discurso, puede oponerse a sus padres, tener acciones que rompen algunos límites, etc. sin que ello implique por ejemplo, una transvaloración o un cambio que la hicieran independiente de su familia, no obstante sus prácticas no se mantienen fuera de la norma para que no merezcan el calificativo de *cosas malas*. Por otro lado ubicado su pensar y actuar bajo un modelo que ha naturalizado sus capacidades, se comprende que Paulina haga un juicio sobre sí misma como no poseedora de la *madurez que ya tiene un adulto*, que no es capaz de *afrentar los problemas* razonablemente y *sin locuras*, cosa que un adulto, desde esta perspectiva sí sabe hacer. No obstante aun cuando discursivamente ella alude una limitación en las capacidades de los jóvenes, cuestiona lo que haría en los supuestos de dejar la escuela, de concluir con su relación amorosa o de embarazarse. Expresa su reflexión acerca de interrogantes de *vida* que le llevan a estructurar respuestas que nos hablan de un ver-se que elabora construcciones personales más profundas que están considerando referentes de su realidad inmediata: las oportunidades laborales de los jóvenes, la depresión, el suicidio o el embarazo juvenil localizado en su historia familiar<sup>69</sup>. Problemáticas que como Paulina menciona, están complicando su condición de ser joven pues prevalece la incertidumbre y el temor en el ejercicio de ciertos derechos como lo son el acceso al trabajo o su sexualidad, situaciones que en su reflexión ella toma con *seriedad*, más allá de las limitaciones que la enmarcan discursivamente.

Ubicada también dentro de una etapa, ser joven para Esther tiene el sentido siguiente:

**“A mí me gustaría ser una adulta ya madura, que sepa lo que es vivir realmente,** porque la juventud de hoy en día no me agrada, no me agrada entrar en el ambiente, ya no hay respeto, no me gusta su ideología porque lo que quieren nada más es **estar en el ambiente**, o sea, ser aceptada por los demás y

---

<sup>69</sup> Los datos de la tendencia de Lesiones Autoinflingidas Deliberadamente (LAD), dentro de las que se incluye a las tentativas de suicidio, muestran que la problemática suicida va en aumento. En jóvenes de secundaria y bachillerato en 1997 fue de 8.3%, en 2000 de 9.5% y en 2003 de 11.1%, siendo en las mujeres de bachillerato donde se halló una frecuencia más elevada. Los motivos: problemas familiares, soledad, tristeza o depresión, problemas con la pareja (González, Arana y Jiménez, 2008). En cuanto al embarazo juvenil se considera como un problema de salud pública que se ha extendido socialmente en México debido a múltiples factores: descenso de la edad de la menarca, comienzo precoz de relaciones sexuales, ignorancia, no asimilación de información por culpa, pensamiento mágico, deficiente oferta de servicios de planificación familiar, desventajas socioeconómicas y educativas, distanciamiento emocional de la familia, falta de un progenitor, fuerza yoica y autoconcepto, deficiencia en la educación sexual a nivel familiar y escolar (Pankoswsky, 2002) En números absolutos entre las mujeres mexicanas de 15-19 años, cerca de 835 mil han tenido un hijo antes de los 18 años, de 1997 a 2006 aumentó en 2% (Rodríguez, 2010)

tener que fingir, ser alguien que no eres porque por ejemplo, son mucho de andar tomando, bueno, a las fiestas que yo he ido están drogándose. Los bailes que hacen ya no hay pudor porque parece que ya están teniendo el coito, que si no fumas, que si no tomas, que ya eres una ñoña, que eres una tonta. Yo he platicado con compañeros y dicen, no me gusta tomar pero lo hago para estar ahí con ellos y no ser rechazado, **tienes que ser alguien que no eres, hacer cosas que no te gustan** solamente por sentirte aceptado en un grupo social, que te hablen, que tengas amigos. Por ejemplo los emos o todos esos, que si no te vistes entubado, que si te bañas, que si no te bañas, yo siento que eso nada tiene que ver, eso es lo que no me agrada de la juventud, pero en sí como joven, yo me siento muy **plena**, me siento **bien**, me siento que estoy viviendo las cosas **como deben ser** y a su debido tiempo y que estoy aprendiendo, o sea, que en la juventud para mi **es una etapa** en que se cometen muchos errores, demasiados y que eso te va a ayudar a formar tu persona para cuando ya realmente seas un adulto y tengas un criterio, ...por eso, yo creo, las escuelas se llaman preparatorias, porque es una preparación **para la vida**, porque la juventud muchos la toman como que es la etapa del desastre, de rebeldía, por así decirlo y yo siento que sí, que si es la etapa en la que también puedes disfrutar, puedes gozar, puedes conocer a mucha gente, a muchísima, pero también es para formar tu carácter **en un futuro**"<sup>70</sup>.

Esther, inscribe su ser joven como una *etapa* por la que ha de pasar, ubicada temporal y espacialmente dentro del bachillerato, por lo que une su condición joven al hecho de ser estudiante, considerando que el pasar por el bachillerato le brinda los aprendizajes necesarios para *la vida futura* como *adulto*, planteando así una posición esencial que desea alcanzar, pues imaginariamente al decir *me gustaría ser una adulta ya madura, que sepa lo que es vivir realmente*, considera que el adulto es poseedor de las certezas de la vida dado que su capacidad de juicio y discernimiento está totalmente formado. Siguiendo a Margulis(2001), Esther se ha apropiado del discurso que hace referencia al modelo de moratoria social donde se considera que se es joven solo si se es estudiante, pues en ese transcurrir, se concede a los jóvenes de cierta clase social, un periodo de permisividad o indulgencia para ampliar sus aprendizajes sin que les sean aplicadas con rigor las exigencias y presiones que tienen las personas adultas; es una etapa que media entre la madurez física y social, un periodo de espera previo a consumarse como un adulto. Desde estos parámetros extendidos con la

---

<sup>70</sup> EF28031209EDPA, p. 2-3

masificación del bachillerato y considerados como normales, es que Esther formula un juicio sobre sí misma de carácter moral acerca de lo que hace y siente como joven, prácticas y sentires configurados desde un *deber ser* material y temporal que la llevan a sentirse *plena y bien*, pues está cumpliendo con aquel modelo instituido. No así quienes se salen de estos parámetros y *entran en el ambiente*, provocando en ella tal extrañeza que rechaza esa manera de ser joven que sobre todo ella ubica en el espacio de la fiesta, espacio que es “un recurso cultural con el que un grupo humano cuenta para proclamar y exhibir su existencia ante sí mismo y ante el mundo y hacerlo en tanto que no mero agregado de individuos, sino en tanto que unidad convivencial, ideológica, afectual o del tipo que sea...la fiesta funciona como dispositivo al servicio del establecimiento de límites territoriales, simbólicos, emocionales, sociológicos de una comunidad tradicional o electiva...asimismo también son performances pues remiten a procesos sociales implícitos y escenifican emergencias críticas de la vida social” (Delgado, 2004, p. 83, 84, 86). En este sentido, se comprende que Esther, al estar ubicada simbólicamente bajo los parámetros de la moratoria social, considere que entrar en el ambiente le exige a ella y a otros *compañeros ser alguien que no eres o hacer cosas que no te gustan*, pues ese ambiente se rige por ciertas acciones, expresiones y valores con las que ella no está de acuerdo pero que son prácticas a través de las cuales esos otros jóvenes se miran a sí mismos y dejan ver diversas formas tienen para relacionarse entre ellos, de experimentar su cuerpo y sexualidad, con las influencias culturales globalizadas que se les proponen como moda a ser consumida tales como el uso de sustancias lícitas o ilícitas<sup>71</sup>, el tipo música, de vestimenta, de baile, etc. Vínculos que aunque fuesen efímeros y fugaces pueden tener una fuerza simbólica tal, que entrar en la escena festiva implique para algunos simular o decidir sujetarse de lleno a sus prácticas y representaciones que los hacen ser parte de ese ambiente o de alguno de los posibles grupos con expresiones culturales que ahí convergen y desde ahí adquirir otras experiencias, formas de reconocimiento y por supuesto de subjetivación, o

---

<sup>71</sup> El Instituto Mexiquense Contra las Adicciones señala que la edad promedio en la que inicia el consumo de sustancias tanto legales como ilegales se ubica entre los 15 y 19 años, excepto el tabaco, el cual se comienza a consumir en edades que van de los 10 a 14 años, siendo en este último caso las mujeres quienes más consumen y los hombres en cuanto a los primeros. La droga más consumida entre los jóvenes es el crack (IMCA, 2007). Por otro lado Ecatepec es uno de los 15 municipios en donde se ha incrementado “considerablemente” el consumo de estupefacientes entre los jóvenes, así lo indicó el subdirector del Instituto Mexiquense contra las Adicciones Edgar Carbajal López (Salinas, 2009, p. 34). El abaratamiento y el crecimiento de la industria de sustancias ilícitas ha impactado grandemente al consumo, sobre todo de aquellas llamadas de diseño (éxtasis o tachas), dirigidas sobre todo a colectividades juveniles urbanas (Nateras, 2001)

como Esther, rechazarlos y marcar para sí misma una distancia desde un juicio de orden moral.

En otro plano de apropiación del discurso anterior se encuentra Daniel para quien ser joven tiene que ver con lo que sigue:

“Joven es, **libertades**. Yo creo que mientras más edad más libertades pero con mayor responsabilidad. Cuando estás joven **todo se vale**. Yo soy así. Yo soy impulsivo, me dejo llevar, soy un relajo, no le tomo importancia a las cosas, por ejemplo en la escuela, yo vengo a la escuela nada más para sacar el papel y seguir estudiando porque quiero estudiar **gastronomía**, es algo que me gusta mucho, pero no me importa cómo lo saqué, cómo salga en la escuela, lo único ahora sí que me importa vendrían a ser las fiestas, salir, el relajo, pero cuando digo **responsabilidades** es que mientras más grande, haces...cometes un error, estás chico, no pasa de un regaño; ya conforme vas creciendo tienes más libertades y por lo mismo **vas haciendo más cosas, pero muchas de esas cosas están mal y haces cosas que no debes y puedes terminar en la cárcel o muerto**. Mientras más grande, tienes que aprender a madurar, las **experiencias** te enseñan cosas, te dejan cosas buenas y malas, tanto más grande, te casas o te juntas, el **trabajo**, ...Ya son más responsabilidades...Y aquí en la escuela faltas y no pasa nada, al otro día vienes como si nada y ya mientras más grande no puedes tomarte ciertos lujos que cuando estabas joven. **Para mí ser joven es un lujo**, por las libertades, por lo que podemos hacer, porque en la juventud vivimos los mejores momentos...es la primera vez que nos pasan ciertos momentos que nos sirven de experiencia”<sup>72</sup>.

Equiparar el ser joven con *libertades*, nos remite a pensar en la ecuación libertad-juventud que social e históricamente se formula y se vuelve un estereotipo generacional en la década de 1960 y 1970, a partir de las acciones politizadas de jóvenes estudiantes de distintas partes del mundo mediante las cuales intentaron oponerse al tutelaje de los adultos en distintas áreas de su vida y realidad social, estereotipo que haciendo de lado la acción política, ha sido mitificado y naturalizado a la condición juvenil sobre todo por discursos psicopedagógicos, de la industria cultural, de distintas agregaciones juveniles, etc., por ello se comprende que Daniel enuncie tal ecuación, sin embargo al expresar *todo se vale*, nos hace pensar que la libertad para él significa no tener límites, decidir hacer

---

<sup>72</sup> EF18151209FLC, p. 2-3

cuanto le plazca, sobre todo aquello que le brinde gratificación, goce o recompensa inmediata, sin que medie un trabajo o un propósito de transformación personal o colectiva, como en las prácticas de aquellos jóvenes. Foucault señala que “la libertad es en sí misma política. Y conlleva además un modelo político en la medida que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo y de sus apetitos lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominio, señorío” (Foucault, 1999b, p. 399). De este modo las *libertades* aludidas por Daniel se llenan de un sentido falso de esteticidad pues persiste una experiencia de sí que pretende el contacto inmediato con la emotividad o el goce personal irreflexivo conseguido sin esfuerzo dado por la influencia de acontecimientos exteriores mezclados con sus pasiones, deseos o ilusiones, vaciándose de su sentido político, pues no existe un trabajo con respecto a sí mismo para comprender de otro modo su actuación presente en el mundo y con ello fortalecer y enriquecer su discriminación valorativa y por ende su dominio de sí, el cual por el contrario se restringe por la continua búsqueda de placer. Por eso los límites, el *trabajo*, las *responsabilidades* los traslada hacia el futuro, cuando *sea grande*, comprendiendo desde aquí el mínimo esfuerzo que realiza en la escuela a la que considera sólo como un medio de poco valor pero necesario para acercarse a la elección de una profesión que actualmente se ha vuelto un fenómeno mediático puesto de moda como lo es la *gastronomía*, una carrera que imaginariamente oferta la realización de un mínimo esfuerzo para pronto hacerse de dinero, así como la promesa de seguir degustando sensaciones y paladeando la vida en todas sus dimensiones. Mientras eso sucede, lo que hay para Daniel él es el *lujo de la juventud*, como la posibilidad de vivir cualquier tipo de *experiencias*, que si bien pueden llevarlo al ejercicio permanente de salir de sí, pueden implicar el riesgo de la esclavitud de sus apetitos y perder con ello el control, el dominio de su constitución, pues está abierto a cualquier tipo de representación y práctica, no obstante expresar que *vas haciendo más cosas, pero muchas de esas cosas están mal y haces cosas que no debes y puedes terminar en la cárcel o muerto*, nos plantea que se detiene y realiza cierta discriminación sobre los riesgos a los que se expone y que pueden ser tomados como experiencias de las que en un futuro hay que guardar distancia.

Considerando que efectúan un ejercicio diferente al de Daniel, tenemos a Aurora y Ernesto, quienes aun cuando en sus enunciaciones continúan refiriendo algunos conceptos del discurso que los esencializa o naturaliza, están incorporando otras

prácticas que los acercan a una configuración más autónoma con respecto a su subjetividad.

Aurora: “¿Joven? Ser una persona que...en esta **etapa puedes cambiar, puedes ver tus errores y puedes elegir**. Es una etapa donde **eliges, creces y reaccionas lo que estás haciendo**, en donde uno crece y **trata de ver lo que quiere**, donde **uno adquiere nuevos conocimientos en la vida y en lo social** y tratar de cambiar las cosas o hacer un futuro más provechoso, como que **es la base de la construcción de un humano**. La juventud es la base de tu futuro como persona adulta, a lo mejor casada, desarrollándome en un ámbito de trabajo. Y digo: de joven estudié, decidí, **tomé las decisiones** que ahora repercuten en lo que soy ahora; porque cuando uno es joven a la mejor y lo vemos diferente, algunos compañeros lo ven como fiestas “¡Ah, soy joven!”, pero otros no, por ejemplo yo digo que **entre más rápido termine mis estudios mejor, porque ya así voy a tener más experiencia** y con poca edad, por eso lo veo así”<sup>73</sup>.

Ernesto: “Para mí ser joven significaría **un privilegio que todo ser humano** en algún momento posee porque es donde empiezas a **conocer nuevas personas**, a lo mejor novios, novias, depende el caso, es algo que todos tenemos **derecho a disfrutarlo, a poderlo manejar como tú creas que sea conveniente**. Va a haber errores, equivocaciones pero siempre vas a tener ese derecho, de **poder cambiar, de poder decidir por ti**. Es un privilegio del que muchos son privados. Si nos vamos a países, hay jóvenes que ya están en el ejército que no pueden disfrutar de su juventud, de salir a fiestas, de disfrutar la vida como tiene que ser, **todos deberíamos de gozar de él**. Ser joven también es una **etapa** en la que vas experimentando, **desarrollándote como persona, como humano**. Como persona sería **a ti mismo evolucionarte, aprender de tus errores, a ser maduro, el valorarte a ti mismo, quererte a ti mismo**. Y como humano sería con la sociedad, que **cuides a tu planeta, que muestres valores, que brindes apoyo y confianza**. Ser joven **no solamente significa que eres estudiante y vas a la preparatoria o en la universidad**, sino **significa que vas creciendo y ese crecimiento te va dando un poder hacia ti mismo**, a decidir más por ti, si tienes 18 años a poder votar, a que tú mismo te hagas presente en la sociedad y que le demuestres a la sociedad qué tan autosuficiente eres para poder sobresalir en nuestro país. Como lo digo, ser joven es **ser maduro**, como el punto exacto de tu persona, la madurez **va a hablar de ti**, sea bien o mal, te va a llevar a **tomar decisiones fuertes** y puede ser que te sirvan para tu vida, es una etapa en la

---

<sup>73</sup> EF11141209LABCH, p. 3

cual **todos ponen a prueba sus valores**, esos valores que están inculcados desde tu hogar y como consecuencia de ello si tienes una madurez, no completa, pero está en desarrollo, no te vas a comportar como niño, vas a actuar como un adolescente, **responsable, ubicado**, pues vas a echar cotorreo y cometes errores y a lo mejor contestas, todos somos así, pero siempre vas a tener la cabeza en alto para pedir perdón, para disculparte, para aceptar tus errores, esa es la madurez”<sup>74</sup>.

No obstante que ambos ubican su juventud como una *etapa*, hay acciones que nos permiten vislumbrar un trabajo más fuerte con respecto a sí mismos, prácticas que los ubican de otro modo con respecto a sí y su realidad, rompiendo, si no del todo, con los parámetros del discurso dominante. Enunciar por parte de Aurora que la juventud *es la base de la construcción de un humano* y de parte de Ernesto *desarrollarte como persona y como humano*, es el indicio de que ambos se reconocen y se ven a sí mismos como seres humanos y como tales, están haciendo algo desde ahora para dar forma a esa condición permanente de su vivir. En el caso de Aurora menciona: *puedes cambiar, puedes ver tus errores, eliges, creces y reaccionas lo que estás haciendo, trata de ver lo que quiere, adquiere nuevos conocimientos en la vida y en lo social, tomé decisiones*; y Ernesto: *conocer nuevas personas, cambiar, poder decidir por ti, a ti mismo evolucionarte, aprender de tus errores, a ser maduro, el valorarte a ti mismo, quererte a ti mismo cuides a tu planeta, que muestres valores, que brindes apoyo y confianza, crecer*. Acciones todas en que se percibe un movimiento reflexivo y un dinamismo vital generado desde su voluntad, lo cual nos habla de que en estos jóvenes hay cierta conquista sobre sí mismos, que en palabras de Nietzsche es la manifestación de su *voluntad de poder*, ya que toda elección, creación, aprehensión de la vida por parte de los seres humanos, lleva implícito un querer, pues “el querer hace libres; esta es la verdadera doctrina acerca de la voluntad y libertad (...) querer significa ordenar algo en sí mismo que obedece, o por lo menos, es considerado como obediente” (Nietzsche, 1994, 1997, p. 75 y 24), es decir, en todo querer está presente el poder, como esa capacidad de decidir y transformarse, como esa fuerza presente en toda relación pero que se administra por uno mismo, solo en este sentido se produce en ellos un trabajo de autoafirmación más humana y más libre. De ahí que Ernesto exprese: *significa que vas creciendo y ese crecimiento te va dando un poder hacia ti mismo* y Aurora: *creces y reaccionas a lo que estás*

---

<sup>74</sup> EF4091209EMCC, p. 3

*haciendo*. Es esta voluntad de poder la que puede hacer que los sujetos se ordenen y dominen cada vez más a sí mismos. En el caso de Aurora al expresar *entre más rápido termine mis estudios mejor, porque ya así voy a tener más experiencia* nos está planteando que si bien reconoce cierto poder para determinar sus acciones, éstas se plantean en un nivel instrumental estudios-experiencia-juventud, colocando su edad como el centro de un interés productivo. Mientras que Ernesto, en quien más se distingue el desarrollo de este dominio de sí, puede designar su juventud como un *derecho a disfrutarlo y a poderlo manejar como tú creas que sea conveniente*. No está planteando llegar a ser como otros (pares o adultos) sino que desde ahora está tomando la vida en sus manos, dándole la forma que desea, posibilidad de orden estético que todo ser humano tiene la capacidad de realizar, pues bajo esta dimensión caben los actos de creación con respecto a sí mismo o a los objetos, obedeciendo a las fuerzas vitales que se ponen en juego en el hombre (amor, pasión, fantasía, juego, imaginación, creatividad, etc.), de ahí que a la vez que es un *derecho*, también para Ernesto sea considerado un *privilegio del que todos deberíamos de gozar* y que como bien lo dice, no todos los jóvenes pueden poner en acción, pues como lo hemos señalado, depende en mucho del capital cultural, económico o social que desde la familia se posea. En este sentido vemos que sus padres cuentan con formación superior, con un negocio propio y han podido proporcionar a este joven los recursos y el acceso a diversos espacios que han enriquecido su formación (Ver EF4 en Anexo 3 Cuadros 4 y 5)<sup>75</sup> como lo podemos ver en otro fragmento de su relato:

“...tengo un abuelo que trabaja en la SEP, pero es director de una planta de canal 11, de los niños, de hecho yo iba a grabaciones de „El diván de Valentina o Bizbirije“, canales de cultura, que te enseñan a cómo cuidar a tu planeta, que te dan consejos, valores, yo visitaba, frecuentaba mucho esos programas, por eso pienso de una manera muy diferente hacia mis demás compañeros”<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> El cuadro 4 hace referencia a los niveles de escolaridad de los padres de los jóvenes y su ocupación. El nivel escolar que prevalece es la secundaria, aunque son más las mujeres quienes tienen un nivel superior. En cuanto a las ocupaciones prevalecen los empleados y la dedicación al hogar por parte de las mujeres. En el cuadro 5 se plasman los recursos materiales con los que han contado para estudiar de entre los que destaca el que 21 de ellos cuenta con computadora personal; asimismo 25 con calculadora, 17 con impresora e internet, 18 con libros para el estudio, lo que plantea el que han contado con lo necesario para cursar su bachillerato.

<sup>76</sup> Ibidem, p. 4

Para Ernesto, acceder a otros espacios, le ha permitido enriquecer sus relaciones sociales, sus conocimientos, sus experiencias emotivas, etc., múltiples relaciones que le posibilitan comprender la realidad y constituirse a sí mismo de otra manera, situación que distingue y desde donde se compara con sus pares.

Ahora bien, cuando Ernesto hace referencia a la *madurez* no lo hace ubicándola en un futuro, como algo que le vendrá de manera natural por la etapa por la que está pasando para llegar a ser otro totalmente definido, sino que al ubicarla en su presente, al decir *va a hablar de ti*, pues *se toman decisiones fuertes* donde *todos ponen a prueba sus valores*, está planteando que la madurez implica actividad, una actividad no indiferente con respecto a sí mismo, que lo lleva a ver-se, a reflexionar continuamente sobre sí, lo que refuerza el sentido de que la misma es un acto de la voluntad y como tal obedece no solo al plano estético arriba señalado, sino también al plano ético, ya que el actuar, *tomar decisiones*, conlleva dar una direccionalidad a la conducta con respecto a la relación consigo mismo, con los otros y su mundo, y por ende al poder que se pone en juego en todas esas relaciones, surgiendo por consecuencia la necesidad de continuar, replantear o construir nuevas reglas o valores que rigen y dominan ese actuar. Nietzsche ya lo indicaba “y quien tiene que ser un creador en el bien y en el mal, en verdad ése tiene que ser antes un aniquilador y quebrantar valores” (Nietzsche, 1994, p. 72), no para vivir sin ellos, por el contrario, quien realiza el acto creativo de su vida, necesariamente pone en juego su poder, el dominio de sí mismo para valorar hacia dónde y cómo se quiere ir por la misma, aunque ello implique salirse de los esquemas planteados o romper con valores que antes se habían considerado como verdaderos. En el caso de Ernesto esto queda planteado fuertemente en otra parte de su enunciación:

“Hablé con mis papás, bueno, con mi padrastro y mi mamá, para decirles que soy homosexual, los dos me apoyaron, entonces fue algo que me levantó la autoestima, ya ahorita soy seguro, me quiero como soy, me respeto, sin embargo cuando le dije a mi mamá se soltó a llorar y como un mes estuvo de indiferente conmigo, es que mi mamá es cristiana y mi familia también. Los cristianos tienen la idea de que homosexuales, lesbianas, bisexuales no entran al cielo, al reino de Dios, entonces le costó mucho trabajo aceptarme y a veces yo voy con ella en la calle y le digo: ¿Oye, te avergüenzo? Mi mamá me contesta con esto: „Mientras no lo sepa nadie”, le dije a mi mamá: Todos alguna vez, cuando vean a mi pareja

lo van a saber”, dijo: „Bueno, mientras seas discreto y mientras no seas obvio todo está bien”<sup>77</sup>

Reconocerse como homosexual definitivamente le ha planteado a Ernesto no solo el tener que cuestionar los valores presentes en las creencias de su familia, sino que también los ha tenido que replantear para poder aceptarse como tal y ubicarse frente al mundo de otra manera, aunque el peso de una tradición religiosa y familiar sean muy fuertes. Por ello, producto de su reflexión, como un trabajo realizado con uno mismo, como lo identifica Ernesto, es ser *responsable*, estar *ubicado*, pues se responde no tanto a parámetros ajenos a su historia y cultura designados por otros (la sociedad, la ciencias, la familia, etc), sino a aquellos que él mismo ha decidido asumir y con los que se otorga un lugar en el mundo, no cerrado a las certezas y más abierto a la afirmación permanente de su vida, por eso ser joven para Ernesto *no solamente significa que eres estudiante y vas a la preparatoria o en la universidad*, sino que va más allá.

Como hemos visto, las concepciones que sobre sí mismo tienen pasan por distintos niveles de inscripción discursiva que nos plantean un mayor o menor grado de sujeción con respecto a los discursos dominantes sobre los jóvenes haciendo eco de modelos, estereotipos, postulados disciplinarios, prejuicios morales, etc., que legitimados como verdaderos en distintos momentos de la modernidad ellos continúan incorporando en sus pensamientos, actitudes, modos de valorar y de configurar la relación que guardan consigo mismos, con los otros y su realidad, situación que nos habla por un lado del dominio simbólico que el mundo adulto sigue ejerciendo por sobre otras significaciones, un mundo que mitifica su propia configuración y por ende la de los jóvenes. Pero por otro lado, también hay rasgos que nos hablan de actitudes de reflexión, de valoración y de trabajo con respecto a sí mismos, en donde su condición juvenil si bien se inscribe y constituye en el presente conservando algunas huellas del pasado, también está siendo cuestionada y recreada por ellos mismos para darse así otro lugar en el espectro social.

---

<sup>77</sup> Ibidem, p. 7

### 3.2 Oscilaciones identitarias: Desde “Fresas” y “Flojos” hasta “Tenaces” y “Unidos”.

Interrogar a los jóvenes estudiantes de la EPOEM 115 acerca de las características que los distinguen de otros jóvenes, fue provocar, un movimiento de reflexión que giró en un doble sentido. Por un lado implicó dirigir la mirada hacia los otros, como un acto de reconocimiento de la alteridad, que significa reconocer al otro como un ser individual o grupalmente diferente, extraño a sí mismo por las maneras de relacionarse, visualizarse, por diferir en sus aspectos físicos, en sus costumbres, creencias, valores, pero desde donde se vuelve la mirada hacia sí mismo y se construye al mismo tiempo el propio yo de cada joven, pues como hemos dicho, la subjetividad se produce en un proceso de relación con los otros y con los acontecimientos, comprendido éstos como “un campo de fuerzas heterogéneas donde actúan diversos órdenes, el histórico, el económico, el político, el social” (Anzaldúa, 2010) a partir de los cuales construyen sus condiciones de vida social, cultural, económica, con las que genera alguna transacción o identificación temporal, ya que la pluralidad de relaciones y vínculos invaden el interior de cada sujeto colocándolo fuera de sí inquietándolo, sustrayéndolo de su unidad o consistencia, sometiéndolo a un continuo proceso de cambio que le permite al mismo tiempo ser otro, un ser con otros y un ser entre otros, es decir, ver las cosas desde el grupo de pertenencia y designar así un “nosotros” pero conformado por desemejantes<sup>78</sup>.

Si bien como estudiantes los jóvenes ocupan una misma posición instituida en el espacio escolar, ellos mismos, al referirse a los jóvenes con quienes comparten este espacio y el rol que éste les asigna, colocan a esos otros jóvenes en esquemas de clasificación, de percepción, y valoración que no son otra cosa, según Bourdieu (1997), que la incorporación de las estructuras objetivas y de distribución de capital simbólico (económico, cultural, escolar, social) que se ponen en juego dentro de la escuela mediante los distintos dispositivos con los

---

<sup>78</sup> Magaldy Téllez (2000) recuperando el pensamiento de la diferencia propuesto por Derrida y Esposito, plantea que el reconocimiento del otro como otro implica un cambio semántico en el anudamiento entre la comunidad y la alteridad, el cual tiene que pasar por el reconocimiento de la extrañeza, por la opacidad en las irresolubles tensiones que atraviesan las relaciones con el otro, por la disparidad en la unión que no borra la heterogeneidad, irrumpiendo visiones totalizadoras e interrumpiendo lo igual de una comunidad, colocando la figura de la distancia y no la de proximidad como la figura que relaciona a los seres humanos en la modalidad de su diferencia, pero no como aquello que los separa y mantiene en su individualidad, sino como aquello por lo cual la comunidad se constituye a la vez como necesaria e imposible, siempre por venir.

que ésta se articula, incluyendo en dicha articulación, las elaboraciones subjetivas realizadas por los jóvenes en la interacción que mantienen entre sí, lo cual les permite conocer y reconocer ciertas prácticas de diferenciación que realizan esos otros con quienes se puede o no identificar, separar, contraponer o negociar, pero desde donde hacen visibles algunas imágenes, modos de ser y rasgos que dan particularidad a su mundo de vida juvenil dentro de la escuela y desde donde adquiere sentido su experiencia vital dentro de ella.

Una forma de percibir a los jóvenes de la EPOEM 115 la refieren Aurora y Tomás

Aurora: "Algunos jóvenes de esta escuela tenemos un poquito de educación, como que sí a veces la reflejamos, pero también **reflejamos muchos problemas de lenguaje porque empleamos un mal lenguaje**. También dicen: „¡Ah, sí, es de la 115, es bien **grosero**“: Luego escucho unos comentarios y digo: es que depende de cada quien y sí, como que la gente nos ve así como „¡ah, los **fresitas!**“, pero **yo prefiero que nos digan que somos payasos, fresitas, a que digan: „¡ay, es un vándalo!**“. Como que el prestigio de la escuela ha crecido un poco y como que respetan más a los jóvenes que somos de la prepa porque antes, me comentaba un compañero que preguntaban: „¿De qué prepa eres?“, „115“, „¡Uy, no, puro vándalo!“ y como que ahora, estas generaciones son un poquito más tranquilas, como que ya estamos creyendo en nosotros mismos porque antes „saco la prepa y ya“, sino, ya hasta los jóvenes que salimos de esta prepa ya no estamos tan **conformistas**, como que ya, los orientadores han ayudado a que nosotros seamos más **optimistas** y superarnos un poquito más, yo digo que es lo que nos distingue también, que **hemos logrado colocarnos en distintos ámbitos dentro de la sociedad** y eso lo digo porque tengo compañeros que han estado aquí y algunos toman un lugar, la mayoría. Ya no somos tan conformistas y estudiamos más y **somos conscientes de lo que estamos haciendo**; más que nada tiene que ver por cómo nos desarrollamos, uno no quiere acabar como los demás, siendo del montón. Por eso le decía del lenguaje, y es que podemos saber muchísimas palabras y combinaciones de groserías, pero cuando nos manejan una palabra literaria o poética pues uno dice: el diccionario. Así como tenemos la actitud de aprendernos esas palabras tan hirientes, pues tenemos que aprendernos otras palabras, que al hablar digan: „¡Ah, esta persona si es culta!“ y no, „¡Ay, esta persona es muy grosera!“; o sea que lo malo lo convirtamos en algo bueno y hacer combinaciones de palabras pero que sean apropiadas y pues sí, todos hemos dicho una grosería pero **hay lugares y hay situaciones en las que se deben manejar**, pues sí como que,

pensándolo bien sí, **si lastima a las personas. Si, como que nos queremos denigrar mucho y al compañero también**, pero a veces no, a veces hasta ni saben el significado de la grosería pero la dicen. Si se ve mal que no usemos un lenguaje apropiado y que puede causar interés en otras personas”<sup>79</sup>.

Tomás “Qué son muy **groseros**, muy desastrosos a la vez puede ser si muy divertido, pero ya, ves las consecuencias de decir groserías, ofender a la gente. Luego **andan ahí aventando bancas y empujándose y golpes por aquí y por allá, peleas, pero más que nada lo que quieren es jugar y jugando te llevas pesado, no aguantas pues ya empiezan los problemas, que se quieren pelar**. Yo digo que también, según ellos, según por jugar, pero hay veces que ya nada más lo hacen por estar molestando a las personas, pero eso lo hacen dentro de la escuela **porque afuera yo he escuchado comentarios que dicen „que son los de esta prepa fresas”, o sea, ser así como de la „high”, niños que todo quieren fácil, como mimados, chocantes, y bueno, yo no lo veo así**. O sea, que les caes mal nada más de vernos y ya nos quieren pegar, porque no sé si dice: “¡ay! ya le quiero pegar porque se cree mucho, va caminado muy...” yo creo que por envidia, que a lo mejor no se han de haber quedado en alguna preparatoria, o porque son así, ... pero está mal el odio, no sé porque lo quieran hacer ellos, los chavos que están afuera de la escuela”<sup>80</sup>

Estos dos jóvenes señalan una distinción y un juicio realizado externamente hacia los jóvenes de la EPOEM 115 con el término de *fresas*, “termino que alude a una diferencia social y cultural respecto a otro referencial que los define y distingue y que contiene generalmente sus características opuestas” (Nateras, 2004b, p. 115). En este sentido el otro referencial que Aurora y Tomás contraponen a la designación de *fresas* es el ser *groseros*, tal dicotomía de términos, al proceder de una construcción externa a la escuela (social y cultural), es colocada por los jóvenes a cierta distancia pues consideramos que no hay plena identificación con los mismos cuando por ejemplo Aurora dice, *la gente nos ve así como „¡ah, los fresitas!”*, pero yo creo que prefiero que nos digan que somos, *payasos, fresitas, a que digan: „¡ay, es un vándalo!”* y Tomás por su parte plantea, *he escuchado comentarios que dicen „que son los de esta prepa fresas”, ser así como de la „high”, y niños que todo quieren fácil, mimados, chocantes, y bueno, yo no lo veo así*. La distancia que ambos jóvenes mantienen puede deberse a que en otros contextos con el término *fresa* se ha hecho alusión, sobre todo en los años 80 en

---

<sup>79</sup> EF11141209LABCH, p. 5-6

<sup>80</sup> EF19161209LGAT, p. 4-5

México, a “jóvenes de clase media preocupados por la moda y el consumo procedentes de barrios residenciales o de apartamentos, con una forma de vestir según los cánones de la moda comercial; prefiriendo la música pop; su actividad central, el estudio; sus lugares de agregación, los locales de moda y una imitación de lo estadounidense, el fútbol y el consumo” (Nateras, 2004b, p. 115). De ahí la denominación de Aurora como *payasos* o de Tomás como *de la high, mimados y chocantes*, pues quien es designado con el término *fresa*, hace referencia a su acceso a un cierto nivel de consumo, a ciertos gustos expresados en sus formas de vestir, de hablar (con términos que mezclan el español y el inglés) y de comportarse acordes con el capital simbólico al que ha tenido acceso a través de sus familias, por ello, desde este contexto urbano de Ecatepec, pueden ser considerados como *mimados*, pues en cuanto a su acceso a bienes materiales, formación educativa, construcción y acceso a redes sociales, todo les ha sido dado por sus familias sin que les implique algún esfuerzo adicional; *payasos* o *chocantes* porque el *fresa* rechaza consumir cualquier cosa, en cualquier lugar, y con cualquier tipo de gente pues hay ciertas reglas por las que rigen su lenguaje, su modo de vestir, su interacción con los otros, el juego, las bromas, los lugares de ocio, etc. Entonces, si los juicios externos dicen que los jóvenes de la EPOEM 115 son *fresas* quiere decir que en algunos de ellos se están identificando rasgos estéticos, éticos y conductuales contruidos desde un status social, cultural y económico diferente al que prevalece de manera general en la población que conforma la zona donde se ubica la escuela<sup>81</sup>. En este sentido, si observamos a EF11 y EF19 en el Anexo 3 en los cuadros 2, 4, 5, 8A, 8B y 8C <sup>82</sup> podemos apreciar que el nivel de estudios de los padres de Aurora y Tomás llega al nivel superior, cuentan con casa propia, los dos han contado con los recursos materiales para realizar sus estudios y han tenido acceso a ciertos ámbitos de consumo cultural que amplían su perspectiva del mundo, lo que podría ser el referente para que ellos prefieran apropiarse del término *fresas*, aunque por influjo

---

<sup>81</sup> En la V zona de Ecatepec donde está ubicada la EPOEM 115, el suelo está dedicado sobre todo para uso habitacional, mezclado con usos comerciales y de servicio en menor proporción; de cada tres personas una trabaja, una estudia y la restante se dedica al hogar. La actividad económica preponderante es la del sector terciario en donde el comercio informal tiene gran presencia. En cuanto al nivel de ingresos predomina el de 1 a 5 veces el salario mínimo (SEDUV, 2003)

<sup>82</sup> El cuadro 2 indica que el municipio del Estado de México en donde residen los jóvenes es Ecatepec en donde han vivido de 16 a 20 años. Asimismo destaca que su casa en su mayoría es propiedad de su familia y cuenta con todos los servicios urbanos. En los cuadros 8A, 8B y 8C se presentan sus consumos culturales de los cuales destaca el número de horas que consumen música, programas de entretenimiento musical, deportivo o de comedia; no hay asistencia a las bibliotecas y se hace lectura de distintos tipos de libros. El cine, el baile y los conciertos son de las actividades más realizadas durante un semestre.

de la moda, como señala Lipovestky, hay una “liquidación de la hermeticidad de clases y de países pues se acelera el proceso de un dominio sin trabas en la imitación o contagios miméticos de costumbres, consumos, etc. cada vez más individualista y parcial” (Lipovestky, 2002, p.310), por lo que ser *fresa* ya no es exclusivo de una clase social sino que puede ampliarse este modo de ser joven por múltiples influencias, en donde los jóvenes que así lo quieran se sujetan, por imitación más o menos parcial a las prácticas que así los designan.

Por otro lado, Aurora al mencionar que *como que el prestigio de la escuela ha crecido un poco y como que respetan más a los jóvenes que somos de la prepa*, nos indica que hay un proceso de resignificación simbólica por el que pasa la escuela, de ser considerada una institución marginal que acoge a marginales, ahora se reconfigura como una escuela con fama o crédito, aval que en el presente hace que a los jóvenes de esta escuela se les deje de llamar *vándalos* y ahora más bien se les considere como *fresas*, pues son sujetos que han adquirido cierto nivel cultural y desde un imaginario social se considera que dicho nivel les puede posibilitar el acceso a una mayor movilidad y a niveles de consumo diferentes. Es en este sentido desde donde consideramos que Aurora *prefiere* identificarse con la denominación *fresa*, en tanto que los jóvenes de su generación no son *conformistas* y sí más bien *optimistas*, pues *hemos logrado colocarnos en distintos ámbitos dentro de la sociedad, estudiamos más, somos conscientes de lo que estamos haciendo*. Con dichas frases ubica aquellas prácticas a través de las cuales los jóvenes de la EPOEM 115 se han ganado el respeto de la comunidad que la aloja, prácticas que tienen que ver con un trabajo realizado para no aceptar o no adaptarse a modos de ser o a circunstancias adversas tales como la dificultad para acceder al nivel superior, cosa que sus amigos ya han logrado, considerando que únicamente a través de la práctica del estudio y de la comprensión acerca de lo que está sucediendo a su alrededor pueden hacer una diferencia. No obstante, y como lo señala Tomás, los jóvenes *fresas* de la EPOEM 115 son agredidos por otros jóvenes fuera de la escuela, situación que nos habla que a los jóvenes así identificados son desvalorizados y presa de violencia por parte de otros jóvenes<sup>83</sup> a quienes esta manera de ser, propias de otras clases

---

<sup>83</sup> En entrevista con una orientadora de la EPOEM 115 ella comenta que la violencia vivida en la zona donde se ubica la escuela es grande y que los jóvenes frecuentemente son agredidos, en dos ocasiones porros de la Voca 3 apedrearon la escuela y también se han percatado de agresiones por parte de jóvenes del CONALEP o de otros de dudosa procedencia dentro de las instalaciones del metro. Ella señala que las agresiones no son por conflictos entre ellos sino porque en la zona se considera que los jóvenes de la preparatoria 115 son niños

sociales, les es intolerable o porque pertenecen a redes juveniles criminales o provocadores institucionales (porros), más, como anteriormente lo indicamos, la violencia es un producto estructural que en fechas recientes se identifica con mayor fuerza en ámbitos de la vida cotidiana social y escolar.

Ahora bien, del lado opuesto a los *fresas*, Aurora y Tomás contraponen a los *groseros*, pues por un lado, como ella lo afirma *reflejamos a veces muchos problemas de lenguaje porque empleamos un mal lenguaje*. La referencia de la joven acerca de que el decir groserías es un *problema de lenguaje* nos lleva a pensar la asociación que hace acerca de que el lenguaje tiene que ver con aquello que se considera legítimo, al buen decir, a lo que es adecuado decir, y por ello a lo *culto*. Bourdieu dice que los sujetos buscarán hacerse de la lengua legítima de una sociedad para poder comunicarse adecuadamente, competir, ser más eficaces, sin embargo en el intercambio lingüístico se hacen presentes fuerzas entre los interlocutores que generan un poder simbólico con el que cada grupo marca el uso que hace de la lengua y con ello sus pertenencias, relaciones internas, interacción con otros grupos y hasta la misma distribución de los códigos (Bourdieu, 1999), en este sentido decir groserías puede ser comprendido por un lado, efectivamente como la dificultad que los jóvenes pueden tener para adquirir las competencias lingüísticas (léxico, sintaxis, pronunciación), generada en los diferentes contextos sociales e institucionales (familia, escuelas donde han estado, medios masivos a los que han accedido) a partir de los cuales dichas competencias se empobrecen, enriquecen o califican como legítimas o ilegítimas. A lo que se une el hecho de que con la masificación del consumo y de la moda, como lo señala Lipovestky, se produce en las sociedades “una flexibilidad de los principios, roles y estatutos... de la que no escapa el uso que se hace del lenguaje, exhibido muchas veces como emancipado” (1987, p. 106, 142), de sus reglas, de sus sentidos, etc., por ello el uso de la grosería entre los jóvenes se generaliza, “la moda las acapara, perdiendo su poder de provocación, su intensidad transgresiva” (Lipovestky, 1987, p. 143), siendo los jóvenes y las imágenes mass mediáticas de éstos, quienes legitiman el uso de las groserías, volviéndose como un medio más de consumo donde lo humorístico, lo vulgar y lo ingrático del sentido se combinan y pasan de lo novedoso a lo común y se transforma en un modo de comunicación entre pares, quienes combinan, inventan nuevos códigos y expresiones desde donde se

---

protegidos y cuidados, por estar a puertas cerradas y con un uniforme que los hace portadores del prestigio de la escuela. EOR020310

pueden aislar de los adultos y tener la sensación de que son poseedores de su propio mundo, aunque esto les genere las más de las veces, una catalogación y calificación negativa de parte de los adultos, sea por considerarlos pobres de lenguaje o por relacionarlos con lo obscuro o lo vulgarmente transgresor. Sin embargo cuando Aurora indica que *hay lugares y hay situaciones en las que se deben manejar, sí lastima a las personas, como que nos queremos denigrar mucho y al compañero también*, la pérdida señalada arriba es relativa (flexible) pues la joven reconoce el uso contextual que se puede hacer de la grosería, propiciada o neutralizada según el lugar donde se esté así como el uso más fuerte que se hace de su sentido: ofender al otro, violar las normas, colocarse delante del(os) otros como transgresor y con ello acreedor de un descrédito social, por eso su invitación a hacer un uso correcto del lenguaje, aunque puede pensarse que el hecho de no decir groserías también coloca a los jóvenes delante de sus pares fuera de lugar (de moda), implicando con ello ser merecedor de burla, crítica o rechazo, pues fungen como elemento de identificación. El ser *groseros* no se limita al uso del lenguaje sino que se une a conductas como *andan ahí aventando bancas y empujándose y golpes por aquí y por allá, peleas, pero más que nada lo que quieren es jugar y jugando te llevas pesado, no aguantas pues ya empiezan los problemas, que se quieren pelar*. Conductas vinculadas con lo lúdico, con la risa, el juego entre pares que implícitamente marcan unas reglas, unos límites que al ser traspasados, provoca que entre ellos mismos haya una respuesta agresiva. En este sentido entendemos que la práctica grosera se configura no tanto por el jugar, sino que el juego se realiza en el espacio del aula, en donde palabras, cuerpos y objetos se conjugan y rompen con las normas y valores que se les proponen institucionalmente, fuga lúdica sobre las regulaciones disciplinarias de las que antes hablamos en las que los sujetos se *divierten* a pesar de ellas.

A través de estas dos diferenciaciones se aprecia que la experiencia de sí de estos jóvenes oscila entre dos rasgos que dan forma a su mundo de vida juvenil dentro de esta preparatoria, uno que refleja que se forma parte del proceso de cambio material y simbólico que ha sufrido la preparatoria 115, donde el prestigio de la misma ante la comunidad ha cambiado y por tanto las asignaciones imaginarias que socialmente se hacen de sus actores. Así ser joven en la preparatoria 115 pasa por una decisión que juega con la apropiación *fresas*, que más allá de la imagen y forma de conducirse no aceptada por otros jóvenes que así los catalogan, tiene que ver con un trabajo que los ha llevado a reconocerse

como sujetos capaces de reflexionar sobre sí mismos y asumir las decisiones que los lleven a obtener un lugar en la sociedad a través de un cambio de actitud hacia ellos mismos y hacia la actividad que realizan como estudiantes. Más dicho trabajo está ubicado en la relación que mantienen con sus orientadores, es decir, para llegar a este reconocimiento han necesitado de la mediación de otros sujetos que han propiciado este proceso y que plantea un punto clave de la labor orientadora dentro de la escuela, que sin quedarse limitada por los mecanismos reguladores, brinda a los jóvenes herramientas de reflexión y de trabajo sobre sí mismos. Por otro lado, también esta decisión de ser *fresas* pasa, cuando es conveniente, por el oscilar hacia el juego de la transgresión, donde se apropian de espacios físicos y simbólicos para expresar conductas lúdicas y usos del lenguaje fuera de las significaciones y códigos que tratan de ordenar su vida cotidiana dentro de la escuela, al mismo tiempo que los ubica en un canal de relación que los acerca a sus pares y pone límites al mundo de los adultos, aun cuando ello les implique ser catalogados como *groseros*.

Otro rasgo que también fue reconocido por los jóvenes de la EPOEM 115 fue el de ser *flojos*, Clara, Esther y Alberto nos dejan ver desde donde los consideran así.

Clara: "Hay jóvenes más dedicados que yo, tienen bien puestas sus metas y a lo que van. Y hay otros que se la llevan más leve porque cuando es cuestión de estudiar lo que les lleva mucho es la flojera, yo digo que tal vez sean los amigos o las cosas que se vean en la calle los que los orillan a decir: „¡ay! no yo no estudio, es que es muy pesado“, tal vez también viene desde las tareas que se dejan, unas no tienen sentido, entonces, hacerlas como que **van a decir: „¡ay! es que para que las hago, si ni siquiera me va a servir“** inclusive escuchaba a muchos de mis compañeros decir: „¡ay! para que esta materia si ni siquiera la voy a ocupar en mi carrera“. „¡Ay! se pasan, para qué nos dejan esto, por qué nos dejan esto otro" y **yo digo que tal vez esa flojera es porque la verdad no tienen sentido las tareas, como para estarlas haciendo** y pues ellos dicen: „¡ay! pues de todos modos la hago o no la hago" y tal vez si también afectan mucho que a veces, **no se las cumplan los maestros**, les dicen: „**sí, los vamos a reprobar“** y **a la mera hora les hacen un paro o les ayudan** y no los reprueban. Entonces ellos incitan a que se hagan más flojos"<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> EF12141209CAM, p.4

Esther: “La mayoría me conocen por ser una alumna estudiosa, responsable, de buena calificación y buena conducta y con dos o tres profesores que ahí andan, me conocen por ser desastrosa y que no trabajo, pero porque son materias., que en lo particular, si me agradan, pero no me agrada cómo me las imparten, cómo me dan la clase, no me agradan los profesores, no les presto atención, no les demuestro el más mínimo interés; con esos maestros he llegado a tener conflictos porque no entrego tareas o no pongo atención en clase, me tienen que andar sacando del salón, pero son dos o tres, son muy contados, con los demás profesores he tenido muy buena relación y me consideran que soy estudiosa y responsable, al menos eso es lo que me han dicho y con **dos o tres profesores me tienen en el concepto de que soy una holgazana, por así decirlo, porque entro a sus clases y no pongo atención, dictan y no tomo apunte**, porque, no le echo la culpa tanto al maestro, también sé que es mi flojera, pero lo que no logro entender es por qué me pasa en esas materias tan marcadas y no en las demás, es que desde un principio no me agrada cómo el maestro me está impartiendo la clase, o en la primera clase por obvias razones le tuve que poner atención, lo estábamos conociendo, pero no me agradó, o más bien me explicaba y no le entendía y **llegó un momento en el que yo me fastidié y yo me acerqué al maestro y dije: „¿sabe qué?, no me agrada su forma de dar su clase“; y dice: „ni modo, así la doy, ok, ¿así la va a dar?, pues yo no le entiendo, pues no le tomé la mínima importancia”**<sup>85</sup>

Alberto: “**Yo soy el tipo de chavo que no le gusta hacer tareas, que no le gusta estudiar fuera de la escuela, que solamente estudia o trabaja en la escuela. Yo mismo me he puesto como unas barreras al decir, „¡no pues es que me da hueval!” o „¡no, lo hago luego!” o „¡no, es que tengo fiesta y es más importante!”** Entonces me he puesto también **barreras** para tener problemas yo mismo. El problema de la flojera me causa problemas en la escuela, como por ejemplo bajas calificaciones, aunque a los maestros les demuestro que sí sé y ellos lo reconocen, pero obviamente ya me conocen hasta el final porque al final son los exámenes y es cuando se dan cuenta que si era un alumno con mucha habilidad, solamente que yo no me doy a conocer al 100% como algunos compañeros que participan, que entregan tareas, que hacen trabajos y piensan los maestros que ellos son los más buenos, que tienen la mejor habilidad para la escuela, pero yo no me doy a conocer así, ...**la verdad me da poca importancia que los maestros sepan que yo soy el mejor de la**

---

<sup>85</sup> EF28031209EDPA, p. 6

**clase; los maestros se van dando cuenta solitos de que soy un alumno con buena habilidad pero porque también yo no se los demuestro”<sup>86</sup>**

Considerar a otros y a sí mismos como *flojos*, es hacer referencia a la poca o nula disposición de los sujetos para ejecutar alguna actividad. En los tres jóvenes se hace énfasis en la indisposición de los otros o de ellos por realizar actividades producto de situaciones de la enseñanza escolar como son las tareas intra y extra escolares de diversa índole. Para Clara el motivo de tal indisposición es *esa flojera... porque no tienen sentido las tareas, como para estarlas haciendo...para qué las hago, si ni siquiera me va a servir*”. Referir que una tarea no tiene sentido hace alusión a que las mismas sólo son tomadas como objetos que dejan fuera la dimensión del sí mismo del sujeto, es decir como objetos prácticos pero sin contenido o significación que haga referencia a la configuración de una experiencia de sí donde las dimensiones humanas son trastocadas, puestas en juego, como por ejemplo la imaginación, las emociones, los deseos, las dudas, las contradicciones, ejercicios de poder, formas de relacionarse con los otros, el cuerpo, las pasiones, etc., desde donde se reconoce, se afirma y da cuenta del lugar histórico que ocupa como sujeto y desde donde actualiza las posibilidades de su propio ser. Vacía de este sentido, la tarea puede quedarse como una experiencia de corte instrumental expresada en el dominio y repetición de acciones, acumulación de conocimientos, conductas creativas, eficaces y productivas que responden a parámetros de utilidad para un mercado pero no para los sujetos. Aunque cabría preguntar si la misma tarea alcanza dicho rango de configuración o se queda aun más empobrecida.

Ahora bien, las tareas escolares “representan ritos o esquemas de comportamiento que suponen un marco de conducta para quien actúa dentro del mismo...poseen un alto poder socializador de los individuos, pues a través de ellas, se concretan las condiciones de la escolaridad, del currículum y de la organización social del centro...las tareas sugieren un modo de tratar las materias, un cierto tipo de control de comportamiento y una forma de interacción entre los alumnos y entre estos y el profesor, una norma de calidad en la realización del trabajo” (Sacristán, 1998, p. 245, 271). Achacar que una tarea sin sentido produce actitudes de flojera, nos lleva a pensar que además de la ausencia de una experiencia de sí mismo hay una desarticulación de éstas con el todo que se pone

---

<sup>86</sup> EF22161209CAPM, p. 4-5

en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje que orientan los maestros: conocimiento del contexto escolar y de los sujetos, la lógica con la que se selecciona, distribuye y evalúa el currículum formal, el ordenamiento del tiempo y espacio en la dinámica de cada clase, formas de apropiación y trasmisión de los contenidos, cómo se moviliza la normatividad institucional al interior de las clases, cómo se concibe y vive la autoridad, los roles, etc. Tal desarticulación impide que las tareas se inscriban en este proceso como un elemento que posibilite una estructuración de la conducta, así como un ordenamiento cognitivo que implique la sólida y significativa apropiación del conocimiento. Frases como *no se las cumplan los maestros*, *„sí, los vamos a reprobar“* y *a la mera hora les hacen un paro o les ayudan*, nos permiten intuir cierto desorden e inconsistencia entre una norma estipulada para las tareas y la validez real que les otorga el mismo maestro, quien al romper con los parámetros estipulados, diluye la credibilidad en su autoridad por la forma de encausar el conocimiento a través de ellas, las cuales se debilitan como medio de apropiación de saberes y como medio de relación con el otro, con lo que pierden parte importante de su significado y valor. De ahí que se genere una indisposición para la acción por parte de los jóvenes, como una postura de rechazo al sinsentido y a la incoherencia que se objetiva a través de las tareas aunque ello les lleva a ganarse el descalificativo de flojos.

De igual forma sucede con las clases, cuando Esther expresa que *dos o tres profesores me tienen en el concepto de que soy una holgazana, por así decirlo, porque entro a sus clases y no pongo atención, dictan y no tomo apunte*, se infiere que se genera una percepción y juicio sobre sí misma a partir del otro, los maestros, quienes instituidos como figuras de autoridad por el saber que detentan, le devuelven una objetivación descalificadora construida a partir de las inacciones de la joven, las cuales a su vez se inscriben en el marco de la actividad docente que éstos realizan. Es en tal interacción donde se produce la decisión de Esther por no actuar pues se detecta su insatisfacción ante la misma en la enunciación: *pero no me agradó, o más bien me explicaba y no le entendía y llegó un momento en el que yo me fastidié y yo me acerqué al maestro y dije: „¿sabe qué?, no me agrada su forma de dar su clase“, y dice: „ni modo, así la doy“, ok, ¿así la va a dar?, pues yo no le entiendo, pues no le tomé la mínima importancia*. Una insatisfacción producto de las formas en que algunos de sus maestros han llevado a cabo su labor docente, donde se ha dado poca funcionalidad, en tanto la relación con el conocimiento no logra que se configure un significado de los

contenidos abordados en las clases por la propia joven, expectativa formulada a raíz de otras experiencias donde su yo sí ha logrado tal significación y ha sido reconocida por ello en palabras como *estudiosa, responsable, de buena calificación y buena conducta*. Vemos que la actitud de flojera no es producto de una decisión individualista y caprichosa por parte de la joven, sino más bien producto del comportamiento de algunos maestros, quienes al ser sujetos de un imaginario de autoridad instituida por el saber, se espera logren estructurar una labor de enseñanza y aprendizaje a partir de los elementos que en ella se inscriben y sepan distintos modos de poner en juego la relación maestro-alumno, que en este caso, se manifiesta rígida, cerrada y dominante por parte del maestro al no admitir que a través del juicio de valor negativo que Esther formula al respecto de su clase, pone en duda dicha autoridad, que tomada en consideración tendría que movilizar la reflexión y la acción sobre su práctica docente, no para dar gusto a la joven, sino como un elemento permanente y constitutivo de dicha práctica (Postic, 1982). No obstante cerrar la comunicación ante el planteamiento de la joven, produce se difumine su imagen de autoridad por el saber, un sentimiento de rechazo hacia su persona y una actitud de negación para la acción de parte de Esther, quien al ser catalogada por los maestros como *holgazana*, ve desplazada hacia su persona la responsabilidad de hallar un significado y valor positivo a las experiencias y prácticas tenidas en sus clases, mientras que estos maestros se fijan a un rol que se vuelve inamovible y por lo tanto fuente que materializa relaciones de poder unidireccionales, que en vez de contribuir a la producción de estrategias de aprendizaje y con ello al orden dentro del aula, son aval de actitudes de este tipo.

Pero no toda la responsabilidad recae en el maestro, a decir de Alberto, hay cierto reconocimiento de la parte que a él le corresponde respecto a una actitud de flojera: *Yo soy el tipo de chavo que no le gusta hacer tareas, estudiar fuera de la escuela. Yo mismo me he puesto unas barreras al decir, „¡no pues es que me da hueva!“ o „¡no, lo hago luego!“ o „¡no, es que tengo fiesta y es más importante!“*. No hacer un trabajo demandado por la escuela, posponer su realización, hacerlo en espacios que irrumpen dinámicas del aula y priorizar actividades que den placer o goce a corto plazo, nos plantean que Alberto ha desplazado el valor de prácticas de estudio, por valores que responden más a una cultura de lo fácil, la cual expande “un conjunto de valores inmediateistas, hedonistas, contrarios al sacrificio y al esfuerzo...producto del debilitamiento de emblemas socializadores,

cargados de fuerza simbólica, detrás de los que se promocionan valores como la contención, la contricción o el sacrificio, y su contracara, la recompensa final, el reconocimiento posterior al esfuerzo” (Urresti, 2000, p. 53, 54). Bajo esta lógica se comprende el mínimo esfuerzo realizado por Alberto para estudiar o hacer trabajos escolares, a los cuales, fuera de la escuela dedica un tiempo mínimo en comparación con el que dedica a ver televisión o escuchar radio, medios promotores de esta lógica (ver EF22 en Anexo 3, Cuadros 6, 7A y 7B y 8A y 8B)<sup>87</sup>. Sabedor del poco esfuerzo realizado, tampoco valora positivamente una posible recompensa o reconocimiento pues expresa: *me da poca importancia que los maestros sepan que yo soy el mejor de la clase; se van dando cuenta solitos de que soy un alumno con buena habilidad*. Esta poca importancia indica por un lado que la escuela y lo que ésta demanda pierde fuerza simbólica para el joven, ya que hoy en día adecuarse a sus mecanismos no le asegura en el futuro inmediato un lugar en el sistema escolar, una certeza laboral que le permita crecer o un reconocimiento social por el saber adquirido (Urresti, 2000), pero por otro lado deja entrever cierta estructura narcisista, donde Alberto argumenta no necesitar del reconocimiento de los maestros, bastándole el reconocerse a sí mismo como poseedor de la habilidad para realizar exámenes, habilidad que reduce su aprendizaje a acciones memorísticas (ver EF22 en Anexo 3, Cuadro 7B) donde el conocimiento se vuelve efímero pues no es asimilado a fondo y responde únicamente a la demanda de los propios exámenes, los cuales como él argumenta, no le son suficientes para obtener mejores calificaciones. Su estrategia es la del mínimo esfuerzo, por eso su flojera como vemos, se inscribe en ámbitos más amplios de la sociedad y de la cultura, desde donde se apropia de distintas escalas de valor que cambian su manera de ver el mundo y con ello sus decisiones, gustos y prácticas, que en relación con la escuela él denomina *barreras*, que no son otra cosa más que la dificultad que ha tenido para adecuarse a la demanda que ésta y sus actores le hacen.

En la distinción que los jóvenes designan, ubican un rasgo de su mundo juvenil dentro de la escuela que se caracteriza por una indisposición para actuar frente a la falta de sentido hallado en aquello que se les propone como tarea, sinsentido

---

<sup>87</sup> El cuadro 6 refiere algunas actividades escolares, destacando la puntualidad al entrar a la escuela, a las clases y en la entrega de trabajos. La realización de tareas comúnmente se hace desde casa y se participa en clase dando su punto de vista. Los cuadros 7A y 7B presentan actividades de estudio. De una a dos horas se dedican al estudio o a la elaboración de trabajos, se prefiere el estudio individual a través de la lectura de lo escrito para ser memorizado.

producto de una doble inscripción que responsabiliza a algunos maestros como a los alumnos, sin embargo, dada la autoridad instituida de los maestros, su poder por el saber se queda en un plano unidireccional y son los jóvenes quienes se designan como *flojos*, asumiendo así una apropiación simbólica que los lleva a intentar resolver de la manera en que pueden, los problemas que su indisposición les acarrea: ser estereotipados, ubicados en el silencio ante la duda o la protesta, juzgados, calificados y reprobados por la comunidad escolar, por ello en este plano del mundo juvenil de la preparatoria 115, se vive entre la indiferencia, el hartazgo y la realización de acciones mínimas suficientes para poder sobrevivir dentro de la escuela, como actitudes que resisten la falta de reflexión y acción propositiva de los maestros ante su práctica, buscando en otro lado experiencias que les brinden un sentido de sí u otro con respecto a lo que aprenden y a la ubicación de ello en su vida.

Como contracara de los jóvenes identificados como flojos se encuentran aquellos que no desisten con facilidad de sus convicciones o propósitos y que por varias razones se puede considerar como *tenaces*. Una de ellas nos la dan Josefina, Agustín y Alejandra.

Josefina: “Un rasgo que distingue a los jóvenes de esta preparatoria es que aquí tenemos que echarle todavía más ganas que los demás, porque **nosotros no tenemos pase directo a la universidad**. Entonces somos más **tenaces** o más...**persistentes** para poder entrar a una universidad, porque nosotros no tenemos las oportunidades que los demás tienen”<sup>88</sup>.

Agustín: “En que nosotros no tenemos el pase automático a ninguna Universidad, entonces una manera de distinguirnos es que **nosotros luchamos para poder estar adentro de alguna institución al salir de aquí**, ya que varios **maestros** nos han dicho que se han quedado varios alumnos saliendo de aquí, eso refleja que es **buena escuela**, y por lo tanto, sin necesidad de pases, podemos entrar porque veo **buenos estudiantes**, que cuando se trata de trabajar, pues se ponen a **trabajar y dejan el relajo** para cumplir con sus responsabilidades, trabajan y se esfuerzan”<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> EF6091209JGEM, p. 6

<sup>89</sup> EF16151209JAVG, p.4

Alejandra: “Lo que nos distingue a algunos es la **insistencia por ser responsables**, o sea, es que aquí muchos no quieren estudiar y nada más vienen obligados por sus padres y pues ¿qué es lo que hacen en el salón?, vienen a platicar, vienen a jugar cartas, vienen a muchas cosas y los que queremos **poner atención**, no escuchamos nada; lo que me ha quedado es responsabilidad, si no entiendo en clase voy a **corretear** a los maestros: „oiga, ¿me puede explicar?“, „oiga, es que no le entendí aquí“, por lo mismo, me crea una responsabilidad inconscientemente porque pues ellos hablan y hablan y yo por mi persona y por mis ganas de seguir estudiando **busco siempre a los maestros** para que me ayuden en algo que no comprendí en clase, por lo mismo y bueno, eso no solo lo hago yo sino varios de mis compañeros a los que si **les interesa el estudio**”<sup>90</sup>.

*Tenaces, persistentes, nosotros luchamos, insistencia por ser responsables*, son un conjunto de adjetivos articulados en torno a la actitud del esfuerzo (del latín fortis, fuerte, animosus, intrépidus, animus, alma), imaginario que aún persiste como un modo de expresión cultural<sup>91</sup> dentro de la escuela y que se ha apropiado por estos jóvenes a través de la estructuración de sus conductas: *trabajar y dejar el relax, poner atención, corretear y buscar a los maestros, interesa el estudio*, entregando puntualmente sus trabajos, dándole un tiempo a la realización de los mismos, hacer uso de ciertos materiales y estrategias para el estudio (ver EF6, EF16 y EF26 en Anexo 3, Cuadros 5, 6, 7A y 7B) Conductas que llevan implícita una convicción por lo que se hace, dotándolos de la capacidad de sacrificar su gusto inmediato y así mantener la constancia frente a contextos contrarios al esfuerzo, son capaces de plantearse retos y decisiones continuas que les permitan alcanzar sus fines o propósitos, trazando así una responsabilidad en consonancia con aquello que se quiere: *poder estar adentro de alguna institución al salir de aquí, porque nosotros no tenemos pase directo a la universidad*. Recompensa futura por el esfuerzo presente se articulan y también se unen a una neutralización de la angustia por los saberes adquiridos incluidos en la decisión de ser *buenos estudiantes*, avalados por los *maestros*, por la *buena escuela*, y hasta por el hecho de superar a sus padres en el nivel escolar por ellos alcanzado (ver

---

<sup>90</sup> EF26011209AOS, p. 5

<sup>91</sup> La cultura del esfuerzo se inscribe en el proyecto de la ilustración o de la modernidad, donde la razón marca la pauta de todas las acciones entre las que se hayan las acciones pedagógicas, las cuales mediante la ética del esfuerzo, la disciplina, el ahorro, el sacrificio, pretenden lograr que los sujetos superen cualquier inclinación irracional para acceder a mundos valorados como los del saber, la formación y la cultura, que se traducen en dominio intelectual, progreso material, dominio de las cosas y movilidad social. La escuela de la época se vuelve portavoz y reproductor de esta cultura. Ver Follari 2000

EF6, EF16 y EF26 en Anexo 3 Cuadro 4) que extiende el imaginario estudio-recompensa hacia la posibilidad de ser apto para competir, como ya lo han hecho otros así catalogados y obtener un lugar a nivel superior.

La tenacidad de los jóvenes de la EPOEM 115 no sólo se da por el fin anterior sino que la misma es impulsada por otras causas, ejemplo de ello lo plantean Teresa y Rosa.

Teresa: “lo que les distingue es que cuando se **interesan** por alguna cosa y en verdad les llama la atención ellos siempre son insistentes y están ahí dispuestos a trabajar por eso. Cuando a la población estudiantil le logra atrapar algo, algún tema, alguna situación pues ellos trabajan, es lo que yo he podido observar, **trabajan porque se propicie algo, eso que a ellos les gusta**, por ejemplo **las actividades deportivas** a los muchachos les gusta y ellos ven cómo juntan a su grupo o a su equipo para poder participar dentro de esa actividad. Igual con las niñas en **tablas rítmicas** o hay alumnos cuando se hacen marchas pues sí, se interesan por asistir”<sup>92</sup>

Rosa: “los poco que he conocido, creo que no se quedan callados, se **interesan** siempre en **defender su opinión**. Bueno, mis compañeros, creo que **no se quedan callados**. Hay un compañerito en especial que me gusta mucho platicar con él, A., porque siempre estamos en contra los dos y hay algún momento en que digo, no, sí, él está bien o él sabe que yo estoy bien y él me apoya. Y así somos, cuando vamos a algún **debate** de aquí de la escuela que nos invitan, ahí estamos los dos, participamos, nos apoyamos, cuando no estamos de acuerdo con el otro lo decimos abiertamente y pues en ese sentido **defendemos nuestro punto de vista y ayudamos al compañero o defendemos al grupo**”<sup>93</sup>

Las dos jóvenes hacen referencia al *interés*. Según Bourdieu (1997) el interés (del latín *interesse*, formar parte, participar y de *illusio*, inversión), es una valoración racional y a la vez emotiva que permite reconocer que un juego merece ser jugado por la fascinación que produce y por las posibilidades objetivas de éxito que ofrece aún los envites por los que haya que pasar. En este sentido en las narrativas hallamos dos tipos de juego en los que los jóvenes centran su atención. Uno que tiene que ver con que *trabajan porque se propicie algo, eso que a ellos les gusta y*

---

<sup>92</sup> EF10141209TVGB, p. 4

<sup>93</sup> EF24161209MRMG, p. 3

otro que tiene que ver con *defender su opinión*, planos de acción que aluden a nuestro parecer dimensiones de lo estético y lo político dentro de la escuela.

La estética es una forma de conocimiento y expresión sensible de los sujetos, se vincula con fuerzas interiores que trastocan su corporalidad como las emociones, pasiones, impulsos, deseos, que satisfacen necesidades de expresión, construcción, imaginación, investigación, de curiosidad, de simple fantasía, etc., Puede responder a la inmediatez de una emotividad efímera y sin medida o puede inscribirse en marcos personales de acción intencional y reflexivamente definidos, que contribuyen a que los sujetos den una forma particular a su existencia (Foucault, 1999b). Prácticas pedagógicas que ponen en juego esta dimensión, justifican el interés que pueden demostrar los jóvenes hacia las mismas, pues son un medio para apropiarse de un conocimiento sobre sí mismos y los otros. En este caso, Teresa señala que son *actividades deportivas y las tablas rítmicas*, las que más atraen y por las que se está dispuesto a hacer un trabajo. Siendo prácticas corporales expresadas a modo de juego o teatralización, “concretan un escenario donde se dan los intercambios sensibles, controlados y no controlados, visibles y no visibles, predecibles e impredecibles; retórica y dramática, comedia y tragedia se conjugan para labrar los cuerpos que develan siempre un significado cultural y un estado de subjetivación”(Moreno, 2009, p, 171,172). Por ello, si con estas prácticas se concretan escenarios, para los jóvenes que manifiestan su interés es la oportunidad para producir ciertas fugas del poder disciplinario del que antes hablamos, pues de la restricción física y simbólica que cotidianamente se ejerce sobre sus cuerpos, el *deporte* o las *tablas*, pueden ser el medio para hacerse visibles, como una operación simbólica con la que expresan cierta libertad a través de la creatividad, su filiación cultural o de clase a través del vestido, de la música utilizada; es el momento de mostrar de parte de ellos cierto poder a través del dominio de una técnica, del control corporal, de la fuerza y vigor demostrados, de la forma en que se siguen las reglas para ganar, cómo se asume un liderazgo, un papel dentro del juego o una pérdida por competir, etc., no obstante, también es el espacio de producción de cierto modo de feminización y masculinización dentro de la escuela, de ahí que el *deporte* sea para los *muchachos* y las tablas rítmicas para las *niñas* en la EPOEM 115: fuerza, vigor, resistencia física, coraje, ordenamiento más estricto, dominio y control técnico, virilidad, para los primeros, expresión artística, belleza física, simetría, fragilidad, sensibilidad, erotización y minoridad para las segundas, formas de proyección corporal sutilmente matizadas

que han interiorizado un poder en formas de identidad física, que pueden constituirse en motivo de fuerte interés.

La otra fuente de *interés* tiene que ver con la política, una actividad que permite al ser humano intervenir y tomar posición histórica respecto a su entorno social, su vida y la de otros, es “la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos cuyo contenido específico es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de las opciones viables” (Zemelman, 1989, p.32), lo que plantea que cualquier actividad que imagine, busque o concrete la transformación de la realidad estará permeada por las relaciones de poder, por el conocimiento mismo que se tenga acerca de la realidad y de los medios para transformarla, relaciones que anulan la neutralidad de las posiciones de los sujetos frente a su mundo, a los otros y frente a sí mismos. Al decir Rosa que los jóvenes *no se quedan callados porque se interesan siempre en defender su opinión*, hay referencia a una práctica discursiva a través de la cual los jóvenes están desarrollando sus capacidades expresivas, aprendiendo qué decir, a quién y cuándo decirlo, interviniendo primeramente a modo de ensayo por medio de *debates* en torno a una temática específica que propone la dinámica escolar donde se pueden imaginar las transformaciones, los medios, y al respecto tomar una posición donde cabe la posibilidad del conflicto o de algún tipo de acuerdo, más en otro plano, no es solo no callarse para *defender nuestro punto de vista*, sino que al pasar por *ayudamos al compañero o defendemos al grupo*, se busca realizar acciones concretas que tengan efecto de cambio en beneficio de un otro individual o colectivo. Tensión entre puntos de vista divergentes, dominio en el conocimiento de la temática o problema, posibilidad de conflicto, de acuerdo y de cambio, son sentimientos, actitudes y expectativas que están implícitas en prácticas de este tipo y que pueden ser fuente de interés para algunos jóvenes. Habrá que ver qué tanto sus voces son tomadas en cuenta por los demás actores escolares o se reduce a una mera participación circunstancial, cuestión que abordaremos en el siguiente capítulo.

El rasgo de tenacidad presente en el mundo juvenil de la preparatoria 115, tiene como uno de sus ejes el reconocer que no se cuenta con un lugar en el nivel superior y que para obtenerlo es necesario pasar por un proceso que objetiva continuamente dicho fin a través de prácticas que los acercan simbólicamente al mismo en forma de responsabilidad, esfuerzo, persistencia,

estudio, y por supuesto de logro conseguido por algunos jóvenes que se vuelven el parámetro a seguir. La tenacidad es producto de una continua decisión personal con respecto a una condición institucional. Asimismo este rasgo será manifiesto por algunos jóvenes siempre y cuando aquello que se haga les otorgue espacios de libertad para expresarse y visibilizarse ante sí mismos y los otros a modo de reconocimiento, sea a través del juego que domina o estiliza el cuerpo o del dominio de la palabra y la acción que busca modificar sus relaciones escolares.

Ahora bien, si la tenacidad pone en juego la dimensión política, ésta no solo se limita a un ejercicio discursivo que pretende un cambio, hay otras prácticas al respecto de esta dimensión que realizada por los jóvenes los hace manifestar otro rasgo de su mundo juvenil dentro de esta escuela. Dicho rasgo los caracteriza como *unidos*. Leticia, Miguel e Isidro lo narran así.

Leticia: “Una forma en que nosotros nos distinguimos pueden ser nuestras **marchas** a las que nos hemos ido, la **unión y el apoyo** que damos para que se haga de alguna manera justicia y apoyen a otras instituciones para que salgan adelante porque realmente hemos visto que **las escuelas están muy saturadas ya de alumnos y no les dan cupo porque no hay lugares**, entonces, pues a nosotros nos ha distinguido de alguna manera que hemos apoyado para que les den validez a las escuelas que se han creado”<sup>94</sup>.

Miguel. “La unión, la unión porque cuando hay **marchas** se une lo que es la escuela y van y hacen el plantón, más que nada la unión con otras escuelas. Aquí todos son **unidos**, son **normales**, son **pacíficos**, **no hay aquí grupitos de los malos, grupitos de los porros**, todos son pacíficos no hay distinción entre lo que vendría a ser niveles de primero, segundo y tercero”<sup>95</sup>.

Isidro. “Algo que nos distingue son las **marchas** que hacemos, todos vamos porque estamos luchando por un algo, es la única parte en donde nos podemos unir, a lo mejor en las marchas, en las fiestas, en foros de lluvia de ideas. Pero en sí, en la comunidad, hay **gente que son muy creídas, son muy déspotas**. Como por ejemplo te vas a un salón de allá y ya **se te quedan viendo feo**, pasas o te ven, y **por una vestimenta** que traigas, te ven feo, cosas que no se deben de hacer, es una escuela, **es como una comunidad** y que se tiene que estar unidos, ¿no?. La verdad no tengo desprecio para nadie pero si me molesta que otras

---

<sup>94</sup> EF5091209LJLM, p. 4

<sup>95</sup> EF17151209IHH, p. 3

personas **me critiquen a mí**. Entonces lo que los distinguiría es que **no hay una armonía entre nosotros sino nada más una rivalidad, una pelea, no hay ese amor que se debe tener entre nosotros** como escuela, pero bueno esas **rivalidades** cuando hay marchas se quedan en la escuela, quedan aquí<sup>96</sup>.

Los tres jóvenes plantean que hay una práctica que los distingue que son las marchas<sup>97</sup>, o sea, manifestaciones donde organizados como escuela junto con otras escuelas u organizaciones sociales y políticas, caminan de un sitio a otro ya programado para manifestar su descontento o su solidaridad por alguna causa social, dicha organización, planificación y motivo de su manifestación es la que mantiene su unidad como grupo, por lo que cabría pensar que tal unión no es producto de acciones promovidas por los propios jóvenes, sino que la misma se inscribe en la huella histórica que ha constituido a esta preparatoria y en el modo en que la misma continúa ejerciendo su acción política hacia el exterior. En este sentido, la forma de apropiación de la unidad se da hacia afuera donde distintas condiciones, fuerzas sociales y políticas se hacen presentes para que esto se convierta en un requisito que posibilite diálogos, negociaciones o acuerdos entre adultos, por lo que brindar apoyo o mantener unión con otras escuelas, son momentos relativos y temporales de unidad que legitiman estos encuentros, sus propuestas y acciones en tanto les signifiquen algo considerado como valioso.

Si hemos dicho que en la dimensión política se articula el conocimiento de la realidad y de los medios para transformarla, Leticia, al plantear que existe *saturación de escuelas, falta de lugares para otros jóvenes y validez de las mismas*, connota lo que conoce, como la apropiación de un discurso que justifica las marchas o plantones, como el modo de acción política institucionalizada en la EPOEM 115, a partir de la cual ciertamente ha conseguido obtener algunos recursos y efectuar algunos cambios, aunque cabría preguntar si esta forma de

---

<sup>96</sup> EF20161209IAT, p. 5

<sup>97</sup> Desde la fundación de la EPOEM 115 en 1994, y adscrita al movimiento urbano popular UPREZ, ha realizado marchas y plantones junto con otras escuelas de distintos niveles, municipios y condiciones materiales y humanas, así como con diversas organizaciones de la sociedad civil para gestionar políticamente ante el gobierno del Estado de México resoluciones como los REVOE, recursos materiales y financieros, admisión de alumnos y algunos otros conflictos sociales (EOR020310). La UPREZ a su vez surge como parte de la sociedad civil y de la organización barrial que se produce desde finales de los años setenta y durante toda la década de los ochenta promoviendo sobre todo exigencias de vivienda y mejoras laborales a causa de los procesos políticos que se vivieron en México: consecutivas crisis económicas, sucesivas reformas políticas y el terremoto acaecido en 1985 (Portillo, 2006)

acción política, si bien acerca a los jóvenes a una forma de movilidad ciudadana en otros ámbitos del espacio público, no se queda para ellos limitada a un plano de acción política de corte utilitarista, donde “han aprendido a sostener una relación instrumental con el poder: „qué quieres que te dé, qué me vas a dar a cambio“, produciendo un ethos político que responde a un patrón paternalista de dádivas y favores” (Portillo, 2006, p. 123), donde ellos se mueven como una fuerza hacia el exterior de la institución que contribuye a la consecución de dádivas, en ocasiones tangibles para ellos, pero hacia el interior, ¿su fuerza se ejerce de la misma manera? En el capítulo siguiente conoceremos más sobre este punto.

El diferenciarse como unidos pareciera que trae aparejada una contradicción, pues si bien para Miguel son unidos por *normales y pacíficos*, para Isidro la unión se queda fuera de la cotidianidad escolar ya que *no hay una armonía entre nosotros sino nada más una rivalidad, una pelea, no hay ese amor que se debe tener entre nosotros como escuela*, a la que denomina *comunidad*. En primera instancia pudiéramos pensar que ambos jóvenes difieren en el sentido que dan a su pertenencia comunitaria, sin embargo sus enunciaciones hacen referencia a un pensamiento heredado en términos de una lógica “conjuntista identitaria, que se basa en la exclusión de la diferencia, en la afirmación del ser como absolutamente determinado, en la excomuniación del tiempo y en el establecimiento de límites infranqueables” (Castoriadis citado por Najmanovich, 2005, p. 74). De ahí que para Miguel el arquetipo de unidad está dado por los jóvenes normales y pacíficos, jóvenes que se mantienen institucionalmente en los límites del comportamiento esperado pues cumplen con valores y normas que ésta les plantea, por lo tanto no causan problemas o conflictos. Afirmar que *no hay aquí grupitos de los malos, grupitos de los porros* denota que para este joven en el contexto escolar no cabe la diferencia, explicitada en lo prohibido que son los malos y porros, pues se ha apropiado de un sentido de homogeneidad y de igualdad que se transforma en la regla formal (Foucault, 1991), dando a entender que al interior de la convivencia entre jóvenes no hay jerarquías y sí una estabilidad que no varía. Situación que por el contrario no existe para Isidro, pero anhela, aludiendo a un lazo de convivencia fincado en el amor al prójimo, principio universalista a partir del cual justifica un deber ser en la relación nosotros – los otros a modo de una unidad con armonía, por lo tanto eterna, inmóvil e indivisible, lo cual es mera ilusión, pues lo que realmente está presente es una “comunidad discordante consigo misma, alterada, excéntrica, policéfala, polifónica” (Téllez, p. 104) dado que existe *gente*

*creída, déspota, te ven feo, me critican a mí, hay rivalidad, pelea.* Expresiones con las que Isidro muestra extrañeza al reconocer que los otros, al poner en cuestión su vestimenta también lo hacen con su manera de ver el mundo, con su forma de ser o con las certezas que sobre sí mismo tiene, de ahí que esos otros sí son reconocidos por Isidro a partir de los conflictos que le generan, por eso son vistos como algo negativo, como el error a los que idílicamente hay que unificar por el amor y no por el reconocimiento de diferencias, que si bien le causan conflicto, pudieran ser motivo para abrirse a nuevas experiencias y con ello a la recreación de sí mismo, llevando aparejada la configuración de distintos modos de convivencia con esos otros, donde por ejemplo cabe el desacuerdo o el disenso, más no el enfrentamiento o la pelea como él le denomina, producto mismo de la estructura social que prevalece en la comunidad escolar.

Ser unidos, como un rasgo del mundo juvenil dentro de la EPOEM 115, oscila entre dos posturas de identificación, una donde la unidad está dada por el ejercicio institucionalizado de la movilización social en la que los jóvenes conforman ante todo una fuerza numérica y de presencia física importante para fortalecer dichas movilizaciones. En este sentido por parte de los jóvenes hay una apropiación donde ellos se ubican como parte de algo en la búsqueda por conseguir ciertas dádivas, encuentran en ello cierto sentido que se comparte colectivamente. Sin embargo la unidad vivida por estos jóvenes al interior de la escuela no es tal pues persiste una visión del mundo donde se excluye a los diferentes, sea que no cumplan con las normas instituidas o porque manifiestan otras formas de pensar, actuar, sentir y comprender la realidad, lo cual se traduce en experiencias que enjuician, agreden o violentan algunas relaciones entre ellos, dificultando su cohesión y dinámica escolar, por ello hay una demanda de comunidad, como una búsqueda de sentido que pueda compartirse colectivamente, planteando al mismo tiempo una ausencia de procesos formativos dentro de la escuela, donde a los jóvenes se les invite a reconocer, comprender, vivir de otro modo su relación con tales diferencias para recrearlas y en ello recrearse a sí mismos en su encuentro con los otros y en su forma de integración.

Como vemos los jóvenes estudiantes de la EPOEM 115, nos dan cuenta de ciertos rasgos que presenta su mundo juvenil dentro de esta escuela, que aunque parecieran lejanos unos de otros, permanecen articulados, de ahí el oscilar de su

posición por algunos de ellos con los que se identifican, ordenando y hallando el sentido tanto de su experiencia como de su trayecto escolar.

### **3.3 Vida extraescolar. De la búsqueda de sí y otras responsabilidades.**

Como ya se ha especificado, el ser joven no sólo se inscribe al espacio escolar ni a la identidad de estudiante. Comprender quiénes son los jóvenes que cursan el bachillerato en la EPOEM 115, implica también dar cuenta de aquellas prácticas, que aunque realizadas fuera de la escuela, tienen incidencia sobre la manera en que viven su experiencia en el bachillerato, pues son prácticas a través de las cuales los sujetos expresan “el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies” (Bourdieu, 1997, p. 18), así como algunas de las posiciones que ocupan en el entramado social, que si bien marcan diferencias importantes entre ellos, le aportan a su configuración subjetiva modos diferentes de convivencia, formas de comprender la realidad social de sus familias, de sus entornos, de sus códigos de lenguaje, de sus desplazamientos y reconocimientos corporales, etc., abonando a su vez elementos que dan forma al(os) mundo(s) de vida juvenil(es) de l(os) que no se separan al asistir a la escuela e inciden en los procesos de formación realizados en ella. Asimismo, el adscribirse a algunas prácticas extraescolares para algunos de ellos no solo hace referencia a cuestiones de gusto o interés, sino a una búsqueda que emprenden, más o menos conscientes, para explicarse, afirmarse o transformarse a sí mismos en su condición juvenil.

Preguntar por lo que hacen los jóvenes fuera de la escuela es entrar a un mundo diverso, basto y complejo de prácticas, desde donde construyen parte de su(s) mundo(s) juvenil(es), pero también, al participar de ciertas responsabilidades, emergentes o no, transitan por el mundo de lo adulto, que sin apartarlos de su condición juvenil, dimensiona de otro modo la configuración de su experiencia dentro de la escuela.

El primer grupo de significación que abordamos tiene que ver con prácticas realizadas en los espacios del tiempo libre, “tiempo en el que se inscriben los trayectos y rutinas que escapan de las disciplinas de la producción, en donde se da un repliegue a la esfera de lo privado o hay un vínculo con redes urbanas de

socialidad y esparcimiento” (García, 1993, p. 58). Es a través de este tiempo donde se abre para los jóvenes un espacio de mayor decisión al respecto de otras ocupaciones, intereses y prioridades, pues desde este tiempo también organizan su vida diaria y dan forma a sus procesos de subjetivación pues en él se ponen en juego sus espacios de socialidad, sus elecciones estéticas, creencias, acceso y consumo de cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales, etc., desde donde expresan y producen diversos universos de sentido, mundos juveniles, vinculados siempre con las condiciones materiales y educativas de su familia de origen, del grupo de pares con el que comparten estas relaciones y del uso específico que hacen del(os) espacio(s) geográfico(s) y simbólicos por donde se desplazan. Al respecto mostramos varios ejemplos.

Sofía: “No, no hago nada, ¡bueno! estudio aquí, en mi casa y ya, pero me gusta mucho oír música, ¡bastante música! y de vez en cuando leer, cuando tengo tiempo, porque por lo general estoy leyendo cosas de la escuela. Entonces como que **en eso se me va todos mis días y fines de semana, en estudiar y música, estudiar y música** y ya de vez en cuando salir con las amigas, cuando se puede, con los hermanos, ¡bueno!, con mi hermana, ir a visitarla”<sup>98</sup>

Agustín: “Me gusta escuchar **música**, jugar con mi perro, salir a bailar los fines de semana, ir al cine, convivir con mi familia”<sup>99</sup>

Estos dos jóvenes comparten su gusto por la música, coincidiendo en algún momento por la música Rock (ver EF3 y EF16 en Anexo 3, Cuadro 8B), sin embargo como se puede apreciar, Sofía al dedicar entre 15 y 20 hrs. diarias a escucharla (ver EF3 y EF 16 en Anexo 3, Cuadro 7B), se expone a un mayor consumo de géneros, subgéneros y mezclas, todos ellos altamente populares entre los jóvenes<sup>100</sup>. La música está incluida en sus espacios dedicados al estudio, de ahí su expresión *estudiar y música, estudiar y música*, en cambio el número

---

<sup>98</sup> EF3091209ZES, p. 5

<sup>99</sup> EF16151209JAVG, p. 4

<sup>100</sup> Los géneros musicales más referidos en el cuadro 8B son propuestas musicales de origen y destino popular que retoman las inquietudes, necesidades lúdicas, de reconocimiento, insatisfacciones, los deseos más íntimos sobre la vida amorosa, sexual y sentimental de los jóvenes para producir desde ahí, en articulación con sus perfiles socioeconómicos, las objetivaciones de valores afines y de sus gustos y por ende de su consumo, el cual se ve altamente influenciado por las llamadas industrias culturales, las cuales al anteponer el valor mercantil a la calidad de contenidos simbólicos, los mecanizan, reciclan, esquematizan para generar adhesiones masivas y obtener mayores ganancias. De ahí la coincidencia en la mención de sus preferencias musicales. Por otro lado se aprecia que no existen géneros puros, sino más bien mezclas de los mismos, producto de procesos de globalización (Jiménez, 1993) (Moraga, 2009)

indicado por Agustín es solo de 4hrs., aunque también está presente en sus actividades de estudio, en los bailes a los que acude y en la programación de videos musicales que ve por televisión. La música para estos jóvenes en mayor o menor medida es un organizador abstracto y un dador de forma de las actividades y contenidos construidos en el tiempo libre, pues se realiza un despliegue rítmico sobre las mismas (Martín-Barbero, 2008), por eso Sofía indica *en eso se me va todos mis días y fines de semana*, así lo diferentes géneros que consume, se harán presentes a lo largo de las horas en que no está en la escuela, siendo el eje sobre el que giran sus demás actividades, que a nuestro parecer son muy reducidas y están replegadas al ámbito privado de la convivencia casual con amigas o de la familia, restricción que también es dada por los recursos económicos a su alcance para realizar otro tipo de actividades.

Inscrita en otras prácticas, la música toma otro sentido, ejemplo de ello nos lo da Isidro:

“Como a eso de las ocho o nueve de la noche, me salgo afuera y como mis amigos y yo tenemos un estudio de grabación, entonces nos ponemos a  **echar cotorreo, a jugar, a sacar rimas, a escuchar música**, a seguir enriqueciéndonos culturalmente, o sea, es que dependiendo de **mi cultura hip hop**, por ejemplo, un graffiti es un enriquecimiento cultural, escuchar música pero de la vieja escuela, es enriquecimiento porque en sí la música rap te da sabiduría porque te da mucho, habla de vida, habla de drogas, habla de pobreza, habla de personas negras, todo lo que han sufrido, entonces todo eso te da un enriquecimiento, te da **saber apreciar verdaderamente lo que tienes y muchas canciones te identificas con ellas, pandillas, drogadicción**. Por eso también me gusta mucho escribir, escribo muchas rimas, **hago canciones**. También me gusta mucho leer, mezclar música, **graffitear** pero en las zonas donde nos lo permitan. De lo que más me gusta es estar con los míos y **hacer lo que es mío, hacer lo que a todos nos guste** y llevar esa igualdad sobre algo que nos gusta a todos, es el caso de mis amigos, de los míos, de mi gente, de mi raza”<sup>101</sup>.

Para Isidro la música es una actividad clave sobre la que toman sentido las demás actividades que realiza pues cuando expresa *mi cultura hip hop*, está haciendo

---

<sup>101</sup> EF20161209IAT, p. 4

referencia a un movimiento contracultural<sup>102</sup> que en sus orígenes engloba la música rap, el break-dance y en muchas ocasiones el graffiti, música, danza y pintura determinan las formas de intercambio social y las producciones materiales y simbólicas a partir de las cuales Isidro y su grupo se identifican y diferencian, traducidas por ellos en prácticas como *echar cotorreo, jugar, sacar rimas, escuchar música, hacer canciones, graffitear*, prácticas que se llenan de contenido y de sentido por mediación de la música rap, a la que coloca como un saber que lo enriquece cognitivamente pero también con el que se identifica individual y colectivamente, pues el rap evoca actos de protesta o de denuncia, historias semiautobiográficas, sentimientos de exclusión, represión y racismo sufrido por las comunidades negras de Estados Unidos en la década de 1970 y que en el caso mexicano se actualiza por jóvenes pobres de las periferias urbanas que han experimentado algún tipo de exclusión o participado en actividades proscritas<sup>103</sup>. Por ello cuando Isidro indica que el rap le permite *saber apreciar verdaderamente lo que tienes y muchas canciones te identificas con ellas, pandillas, drogadicción*, nos lleva a pensar que ha tenido experiencias de este tipo y que a través de la música las recrea y resignifica en su cotidianidad al grado de realizar modificaciones en su vida, esto lo podemos apreciar en otra parte de su relato:

“Yo era de las personas que me gustaba echar relajo, despapaye, pintar una casa nada más por pintarla, pelearme con varios, una persona que le valía la policía, su familia. Yo era una persona que viví en la delincuencia, que en un tiempo viví en las drogas, pero mis amigos, mis familia me ha ayudado a cambiar, caer yo bajo me ha ayudado a cambiar. Entonces yo creo que... ¡Ah, y más la música! La música me ha ayudado mucho en cambiar”<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> El hip hop es un movimiento cultural que nace en circuitos marginales de la población neoyorkina (de hip, ingl. “cadera” y hop “saltar, brincar, bailar”; hip-hop procede al parecer del estribillo de una canción de Sugar Hill Gang *I said the hip, hop, the heavy*, primera canción de rap de Rappers Delight, (1979) forma parte de los movimientos de contenido cultural que surgen en la década de 1970 como alternativa a la estandarización cultural que produce la sociedad de consumo, sirviendo como contrapeso a los modelos culturales impuestos, y se manifiesta a través de los cambios radicales en la vestimenta y en la estética musical, por lo que desde la sociedad dominante se les reduce a una imagen amenazante de delincuencia y crimen. En México el movimiento toma fuerza en la década de 1990 a través de la música rap. Actualmente se mantiene pero más como moda que como movimiento debido a procesos de mercantilización. (Vigara, s/f)(Valenzuela, 2004)

<sup>103</sup> Valenzuela (2004) indica que algunos jóvenes, sobre todo de sectores populares urbanos generan procesos de apropiación identitaria denominadas proscritas, que son aquellas rechazadas por los sectores dominantes, donde los miembros de los grupos y sus redes simbólicas son objeto de caracterización peyorativa y muchas veces persecutoria. Entre estas se encuentran grupos étnicos, grupos con adicción a las drogas, grupos religiosos o algunos grupos o redes juveniles como es el caso de los graffiteros, raperos, chavos banda, punks, etc.

<sup>104</sup> EF20161209IAT, p. 6

Como vemos las experiencias que Isidro tuvo en las calles (vive en Nezahualcóyotl, ver EF20 Anexo 3, Cuadro 2), son el referente de significación que se reconfigura principalmente a partir de los discursos formulados en la música rap y de las demás actividades incluidas por el hip hop. Ello le permite configurar una experiencia de sí diferente pues sus sentimientos, la forma en cómo se relacionaba con otros, consigo mismo y con el espacio geográfico fueron trastocados, de tal manera que logra ubicarlos pero bajo sentidos diferentes, llevándolo a modificar sus acciones, creencias y modos de ver la vida; sentidos a tal grado apropiados que expresa *hacer lo que es mío, hacer lo que a todos nos guste*, indicando con ello que además de existir esa experiencia de sí hay una fuerte estructura de cohesión, de soporte, de protección y contención entre él y quienes conforman su grupo de amigos con quienes comparte este mundo de vida juvenil.

La música como vemos se vuelve un elemento simbólico de importancia para el mundo de estos jóvenes ya que ordena, desde sus actividades más rutinarias e impersonales, hasta aquellas prácticas que articuladas con ciertas tramas de la realidad, movilizan la experiencia que tienen consigo mismos, convirtiéndose en un saber que les permite explicar su vida y la de otros, los acontecimientos que impactan su realidad, al tiempo que les permite ubicarse como sujetos de creación, de relación y sentido.

De las ocupaciones realizadas por los jóvenes fuera de la escuela también destaca el deporte y algunas otras actividades, Tomás y Alberto lo plantean como sigue:

Tomás: “Entre semana practico beisbol con un vecino que tiene un equipo, pero lo hago por puro hoby, y los fines de semana, los domingos, juego futbol hasta Pachuca, por eso entre semana me pongo a **entrenar**, es que jugar fútbol es lo que me encanta a mí y a veces salir con amigos, platicar”<sup>105</sup>

Alberto: “hay ciertos lapsos en los que me pongo a hacer algo, por ejemplo ir al gimnasio, practicar deporte, trabajar, pero no es algo permanente, es algo temporal. Lo que sí es jugar futbol, tengo un equipo en el que **participo en un torneo** oficial y cada partido es semanal en un deportivo, pero como todos se

---

<sup>105</sup> EF19161209LGAT, p. 3

dedican a otras cosas no le damos el tiempo suficiente para entrenar. A mí me gusta jugar futbol, todo tipo de deportes. Yo creo que eso es lo importante o lo **aprovechable** porque me gustan más cosas pero que no son aprovechables o **buenas** para mí, por ejemplo ir a fiestas, divertirme, **no me gusta estar en mi casa, me gusta ir a billares, ir a antros, jugar futbol, estar con mis amigos**, convivir. No soy una persona solitaria, me gusta convivir con la gente, ir a todos lados, conocer lugares, conocer gente”<sup>106</sup>.

Tomás y Alberto comparten su gusto por la práctica del futbol, actividad que ambos realizan semanalmente, aunque la práctica de Tomás presenta patrones de organización más estructurados que los que denota Alberto, dado que existen entrenamientos previos, por lo que la práctica de éste último, al no tener tal estructura podemos decir que se centra en ser una actividad de esparcimiento que reduce sus posibilidades de competitividad, aunque eso prevalezca como un deseo, pues se *participa en un torneo* donde esa finalidad está presente, unida a la posibilidad de demostrar en esos espacios su fuerza, resistencia física, su carácter, sus habilidades motrices, etc, que hacen que el futbol se objetive como una experiencia corporal que les permite verse, sentirse, recrearse y valorarse como hombres, es decir, es un deporte congruente con determinado rol masculino (Furlong y Cartmel, 2001), el cual, bajo la influencia de instituciones comerciales se ve hegemónicamente legitimado para su apropiación y consumo a través del gusto o de instituciones sociales como la familia o la escuela, como un deporte propio para ocupar su tiempo libre, lo que Alberto expresa como *aprovechable*, pues reconoce en él cierta utilidad que le es *buena* y que puede tener las connotaciones anteriores, oponiendo por otro lado el *no me gusta estar en mi casa, me gusta ir a fiestas, a antros, billares, estar con amigos, ir a todos lados, conocer lugares, conocer gente*. Actividades y espacios que tienen que ver con intereses y aspectos placenteros de la vida juvenil urbana a través de las cuales interactúa con otros sujetos portadores de distintas visiones del mundo o expectativas que le permiten ampliar su horizonte sociocultural al hallar en esa interacción gran intensidad de sentido producida por su grupo de amigos y sus rituales, convirtiendo esos espacios de socialidad en territorios propios (Martín-Barbero, citado por Melgar, s/f), sin embargo al descartarlas como aprovechables nos hace pensar que se ha apropiado inconscientemente del sentido estigmático que históricamente se ha dado a dichas actividades y espacios, por ejemplo, la

---

<sup>106</sup> EF22161209CAPM, p.3

*fiesta*, como un lugar en el que puede pasar cualquier cosa, como el desquiciamiento, la desmesura y el desenfreno, como un lugar para la alteración del orden; el *antro*, como lugar de penumbra, de peligro y de potencial transgresión de la norma moral o pública o el *billar*, como el espacio de los ociosos o los vagos que pierden el tiempo en un juego que solo atrae a apostadores que despilfarran el dinero. Es un estigma<sup>107</sup> el que carga muchas veces quien acude a esos sitios pero en donde finalmente disminuye el filtro de la norma o la censura familiar, por eso Alberto a través de sus actividades se mueve en el antagonismo entre lo propiamente instituido para su recreación y lo que verdaderamente él desea, aunque le implique cierto estigma simbólicamente negativo.

De los deportes y actividades realizadas fuera de la escuela están también las que realizan Isaac y Aurora.

Isaac “**Patino en patineta** desde hace dos años en varios lugares, voy hasta San Cosme, al metro Normal, aquí atrás en Polígono II, en Constitución de 1917, me voy con dos amigos y jugamos un juego que se llama skype, tiene las cinco letras de la palabra y hacemos trucos y al que no le salga se le pone una letra, o sea el que junta las cinco letras es el que pierde y el otro es el que gana. También, como en mi casa tengo unos aparatos **hago pesas**, me gusta la computación porque mi hermano que es Ingeniero en sistemas computacionales me enseña a **programar**, a arreglar fallas y cómo instalar programas. ¡Ah! y **dibujar**, me gusta mucho dibujar cualquier cosa, lo que se me viene a la mente o aumento los dibujos o los convino”<sup>108</sup>.

Aurora: “**Patino patineta**, y me la paso diseñando páginas de internet, eso es lo que me gusta, bueno, en eso empleo mi tiempo cuando no estoy estudiando o haciendo tareas, patino y me gusta **diseñar páginas de internet**”<sup>109</sup>.

---

<sup>107</sup> El estigma para los griegos eran aquellos signos corporales con los que se exhibía lo poco habitual en un sujeto que salía de su estatus moral. Para los cristianos eran signos (brotes en la piel) que representaban la presencia de la gracia divina en los individuos, actualmente designa la presencia del mal. En otro sentido el estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador construido teórica e ideológicamente para explicar lo considerado como defecto moral, inferior, diferente, peligroso o anormal. Existe la tendencia de que todo objeto estigmatizado (sujetos u objetos) puede difundir simbólicamente el estigma hacia todo aquello que establezca relación o contacto con el mismo. Goffman, 1963

<sup>108</sup> EF21161209IVS, p. 3

<sup>109</sup> EF11141209LABCH, p. 4

*Patinar patineta* que en inglés se denomina skater, patinador y skate, patines, es un deporte que consiste en viajar en patineta o realizar trucos en las calles apoyados en estructuras urbanas o en acondicionamientos realizados en algunos parques, por ello Isaac hace mención de los sitios donde él y sus amigos lo practican, es decir, realiza largos trayectos por la ciudad para practicar este deporte que comparte no solo con sus amigos sino con otros jóvenes de distinta procedencia social. Como esta práctica tiene sus raíces en la cultura hip hop, se le asocia con prácticas de graffiti y con la música llamada ska, aunque sus objetivos son dominar los diferentes trucos, saltos, giros o proponer otros (Diario de Morelos, 2008), lo que nos hace suponer que Isaac al practicar el *skate*, busca además de recrearse en el juego, poseer dominio sobre el mismo que le otorgue cierto reconocimiento ante los demás, y también, al externar su gusto por el dibujo, podemos considerar que puede ser un graffitero en potencia, aunque contar con el equipo para realizar *pesas* y aprender *computación*, manifiesta que a través de su familia él ha contado con recursos materiales y simbólicos para hacer una ampliación en sus actividades, más allá de las restricciones que ciertos grupos que se identifican con prácticas consideradas socialmente como proscritas (como el skate) pudieran hacerle, aunque bajo los procesos de mercantilización muchas de ellas se han vuelto una moda<sup>110</sup>.

En cuanto a Aurora, si bien ella no explicita en dónde patina patineta, podemos pensar que esta práctica, como muchas otras, se ha visto restringida a las mujeres, en cuanto a espacios o en cuanto a permitírseles integrarse a las prácticas, pues han sido consideradas como exclusivas para hombres y como una amenaza para su feminidad (Furlong y Cartmel, 2001), aunque como vemos, Aurora rompe con este esquema y se apropia de dicha actividad que en algunos espacios ya cuenta con fuerte presencia de las mujeres. Por otro lado, *diseñar páginas de internet*, si bien tiene que ver con un ámbito doméstico de entretenimiento, se abre a patrones globales de interacción social mediada por la tecnología, en donde hablar de *diseño*, nos plantea que Aurora no sólo posee el equipamiento tecnológico (ver EF11 en Anexo 3, Cuadro 5), sino que además

---

<sup>110</sup> El Diario de Morelos señala que a los patinetos o skaters se les considera una subcultura pues detrás de una tabla con ruedas existen tiendas, parques, torneos, patinetos profesionales, revistas, catálogos, gorras, franelas, música, etc., sin embargo consideramos más bien que las manifestaciones realizadas a través de las patinetas se han ido cooptando por la industria cultural, haciendo que el sentido inicial de sus manifestaciones (oponerse al racismo, a la violencia, etc.) se vean modificadas por el consumo, propiciando con ello procesos de control social.

posee las destrezas y el capital cultural para emplear de forma diversificada y creativa esos recursos, de modo tal que al mismo tiempo que es un consumidor del medio y sus mensajes, también se ubica como productora de informaciones que son de su interés, poniéndolas a disposición de otros, con quienes mantiene intercambios diversos de relación y de sentido.

Para estos jóvenes, las prácticas deportivas, no solo representan juego o recreación, sino que les brindan, espacios para afirmar sus roles, su dominio corporal y hasta el género desde donde miran, comprenden y articulan la realidad. Por otro lado son el lugar del encuentro con sus pares con quienes comparten un sentido de sí en tanto efectúan ciertas actividades colectivas, sin embargo como otros lo señalan, el deporte es solo un lugar temporal para la apariencia y la aceptación social, en tanto que el deseo, la mirada y la acción están puestas en experiencias consideradas social y culturalmente negativas, pero donde hallan la posibilidad de crear todo un mundo para sí mismos, fuera de los cánones adultos

Entre las actividades que ocupan el tiempo libre de los jóvenes de la EPOEM 115 también hallamos una de la que Teresa es fiel representante:

“Yo soy cristiana, participo en la UNSEC y en la UPSEC. La UNSEC es la Unión Nacional de Sociedades de Esfuerzo Cristiano y la UPSEC es a nivel presbiterial. En la UNSEC **yo soy coordinador** de zona centro y en la UPSEC **soy la presidenta**. No es trabajo como tal pero si tenemos que hacer muchos proyectos, actividades, incluir a **los jóvenes** para que se desarrollen plenamente en lo que nosotros creemos; eso es lo que me absorbe más el tiempo porque generalmente las actividades como tal son en sábados y domingos, pero el trabajo se tiene que hacer en la semana, y no es un trabajo de una semana o dos, hay veces que son meses. Como presidenta me gusta dar **conferencias** y quiero capacitarme más para ello pues a mí me gustaría que esos jóvenes, a través de lo que yo hago, de lo que siento y de lo que voy a expresar, también puedan seguir un **modelo** y puedan vivir **plenos**, o sea lograr o alcanzar un estado donde te sientes bien, donde sabes lo que quieres, donde no estás frustrado por las actividades que haces, donde estás mmm...es un sentido máximo de energía pero también de satisfacción contigo mismo y con lo que haces”<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> EF10141209TVGB, p. 3 y 4

Como puede observarse, el tiempo libre de Teresa está totalmente dedicado a mantener un compromiso formal con una asociación religiosa que le sirve de base para estructurar sus creencias así como las prácticas que dicha institución le demanda. Decir *soy coordinador o soy presidenta* implica que Teresa se desenvuelve como un líder, como un militante religioso que asume cierta carga de responsabilidad a través de su trabajo, para que otros, *los jóvenes*, se adhieran y apropien del sentido de sus mismas creencias; ser el líder religioso, le implica mantenerse fiel de manera exclusiva, firme, esforzada y sin tibieza a lo que profesa (Canteras, 2001), por eso ella se coloca como el *modelo* de trabajo y *plenitud* a seguir, es decir, si ella como joven cree en Cristo y se esfuerza en el transcurso de los días, de los fines de semana para cumplir con estos objetivos, entonces su fidelidad y la propia infraestructura organizativa en que se respalda, le dan el lugar del modelo capaz de integrar en su realidad lo divino y lo humano (religión, del lat. religare, unir), que replica con su vida y transmite en sus palabras por medio de las *conferencias*, a través de las cuales quiere contribuir a quitar cualquier incertidumbre, inseguridad o temor en los jóvenes a la que denomina *plenitud*, porque se es coherente con lo que se cree, no hay dudas que amenacen su estabilidad, por ello dichas conferencias no son otra cosa que un medio para el adoctrinamiento, socialización de sus dogmas y modo de religiosidad que regula su vida y que pretende para otros. De ahí que toda mirada y juicio que formule hacia su persona pasen por el cumplimiento de un tipo de normatividad cristiana que regula su existir. La creencia religiosa de Teresa juega un papel integrador pues ordena su vida cotidiana, el proyecto formativo que pretende para ella y para otros.

Como segundo gran grupo de actividades extraescolares que realizan los jóvenes de la EPOEM 115, presentamos las que hacen referencia al trabajo<sup>112</sup>, el cual tuvieron que afrontar en algún momento mientras cursaban el bachillerato, los motivos, como veremos, son diferentes.

Rosa plantea: “Trabajaba, ahorita ya no, trabajaba en una tienda de abarrotes que era de mi tío; estaba ahí toda la semana prácticamente, de la escuela me iba para allá, el fin de semana me la pasaba allá, era la rutina de todos los días. Yo trabajé porque mi mamá no tiene los suficientes recursos económicos y pues me dijo: **„Si**

---

<sup>112</sup> De los 28 jóvenes entrevistados, 13 de ellos refirieron haber trabajado por algún periodo en el transcurso de sus estudios de bachillerato. Ver Cuadro 3

**quieres estudiar te lo tienes que ganar tú, que te cueste a ti y tú sabes si dejas, si sigues estudiando o dejas el estudio**”, por eso trabajaba y ahorita no, pues en el tiempo que estuve trabajando pues **ahorré** todo lo que podía y ahorita que no trabajo con eso prácticamente sobrevivo y con lo de la **beca de oportunidades**<sup>113</sup>.

Por su parte Isaac señala: “Tuve problemas económicos el semestre antepasado y tuve que meterme a trabajar para poder sacar mis cosas y por meterme a trabajar, descuide un poco la escuela y tuve problemas porque casi me sacan por dos extraordinarios a los que me fui. Es que en un tiempo, mi papá se salió de trabajar de un lado y se metió a otro, pero en el transcurso de eso en el otro trabajo **como que no lo querían aceptar, le tardaron mucho el contrato** y fue cuando tuvimos mi hermano y yo que trabajar. Yo me metí en una escuela de paga como publicista, dándole los formatos y las imágenes para folletos, me iba después de la escuela, pero como trabajaba de tres a diez de lunes a viernes, **no me daba mucho tiempo para hacer las tareas y fue lo que me ocasionó ciertos problemas** aunque sólo trabajé seis meses. Yo siento que trabajar fue una experiencia agradable para mí aunque tuve que sentarme a estudiar, **pedir apuntes** a mis compañeros, porque por ejemplo en geometría analítica, no, no me entraba, **me perdía mucho en la clase**, y este como se dieron regularizaciones esta vez pues si me sirvió mucho”<sup>114</sup>

Ambos jóvenes tuvieron que enfrentarse al hecho de tener que trabajar debido a las condiciones socioeconómicas vividas en sus familias. En el caso de Isaac, su vínculo con el trabajo está atravesado por una urgencia económica producida al interior de su hogar por el desempleo temporal de su padre, a quien *no lo querían aceptar, le tardaron mucho el contrato*. Situación que nos habla de una dificultad para volver a emplearse y la cual se fortalece en la medida que el mercado laboral se vuelve más exigente y selectivo en cuanto a niveles de acreditación y calificación para cubrir ciertos puestos, además de la situación crítica de desempleo que atraviesa el país<sup>115</sup>. Observando el Cuadro 4 (EF21, Anexo 3), vemos como el nivel de estudios del padre de Isaac llega hasta la secundaria, lo cual indica cierta limitación en su capital educativo que lo colocó en desventaja para competir por un nuevo empleo, desestabilizando sus ingresos y por ende

---

<sup>113</sup> EF24161209MRMG, p. 3

<sup>114</sup> EF21161209IVS, p. 5

<sup>115</sup> La tasa de desempleo para Mayo del 2009 fue de 5.31%, lo que implica que de cada 10 mil personas de la población económicamente activa, 531 personas mayores de 14 años están desocupadas, lo que equivale aproximadamente a 2 450 000 se encontraban sin empleo en ese tiempo. (CEFP, 2010)

teniendo que recurrir al involucramiento laboral de dos de sus hijos, no así de su esposa quien a pesar de tener estudios superiores laboraba como comerciante, lo que nos habla que los ingresos económicos de la familia de Isaac fueron de monto variable y un tanto erráticos para verse en la necesidad de involucrar a los hijos de manera temporal con el trabajo.

En el caso de Rosa la frase de su madre, *Si quieres estudiar te lo tienes que ganar tú, que te cueste a ti y tú sabes si dejas, si sigues estudiando o dejas el estudio*, nos permite comprender que le entrega a su hija la decisión y por ende la responsabilidad de solventar sus gastos permanentemente si pretende continuar estudiando. Actitud que en la señora se comprende por su condición de viuda, la cual a su vez la obliga a trabajar en el comercio informal para sostener su casa y familia (ver EF24 en Anexo 3, Cuadros 1 y 4)<sup>116</sup>. Estructura familiar donde la mujer es cabeza de por lo menos cinco miembros y con un capital educativo que se limita al nivel de la primaria. Ello plantea la exigencia de distribuir responsabilidades para que más de un miembro de la familia contribuya económicamente a través del trabajo, compartiendo así tanto sus consumos como el bienestar alcanzado. A Rosa entonces se le da la responsabilidad de hacerse por sí misma de los recursos necesarios que le permitan seguir estudiando, aunque no se le deja sola, pues el espacio para trabajar lo recibe de parte de uno de sus tíos.

El tiempo invertido en trabajar en ambos jóvenes es similar al dedicado a la escuela, es decir de lunes a viernes y alrededor de 6 hrs.(ver EF21 y EF24 en Anexo 3, Cuadro 3), solo que a uno sí le genera graves problemas académicos y a otro no, lo que nos hace pensar que en el caso de Rosa ya hay una mayor estructura estratégica para enfrentar una situación que vivió desde que dio inicio a sus estudios de bachillerato, contribuyendo a ello el hecho de recibir la beca *oportunidades*<sup>117</sup>, la cual, si pretendía seguir recibiendo le exige mantenerse como

---

<sup>116</sup> El cuadro 1 indica cómo está compuesta la familia con la que viven, destacando que la mayoría cuentan con ambos padres y con 1 a 2 hermanos.

<sup>117</sup> Según las Reglas de Operación del Programa de Becas de Relación de Estudiantes de Educación Media Superior, en el acuerdo 330 indica que los estudiantes de entre 14 y 21 años pueden recibir una beca durante 10 meses del ciclo escolar cuyo monto es creciente en la medida que el grado que se cursa sea más alto. Los montos de la beca de Oportunidades son: Primer año: \$700 (mujeres=M), \$610 (H); Segundo año: \$745 (M) y \$655 (H); Tercer año: \$790 (M) y \$695 (H). El monto dado a las mujeres es mayor para fomentar así su permanencia. SEDESOL. En diversos estudios se destaca que en mayor porcentaje son las mujeres quienes quedan al margen de la escuela y el trabajo, de ahí el incentivo del programa de becas.

alumna regular en el tiempo que duren sus estudios (ver EF24 en Anexo 3, Cuadro 3)<sup>118</sup>. La beca, además de ser un apoyo económico se traduce en Rosa en un aliciente para continuar estudiando, pues como ella lo refiere, tuvo la posibilidad de *ahorrar* para estar un tiempo sin trabajar, estrategia que le permite administrar de otra manera su tiempo y bajar las presiones que ambas actividades producen. Por el contrario, Isaac al decir: *no me daba mucho tiempo para hacer las tareas y fue lo que me ocasionó ciertos problemas...pedía apuntes, me perdía en clase*, hay en él una mayor dificultad para enfrentar la dinámica de tener que estudiar y trabajar, se desestructura la forma en que venía haciendo las cosas, lo que se traduce en una desorganización de sus tiempos que se ven drásticamente reducidos para la realización de sus tareas, repazos o tener un descanso, suponiendo además que ante el incremento de trabajo, se incrementa también el cansancio y con ello la posible dispersión de la atención al momento de estar en clases.

Involucrarse con cuestiones laborales mientras se estudia el bachillerato, tiene, para Miguel y Daniel, un significado distinto al arriba referido:

Miguel: “Yo me he dedicado a trabajar como valet parking los viernes y los sábados, los fines de semana nada más. Yo me metí a trabajar porque quise, porque a mí algo que no me gusta es que me estén diciendo que „Es que ya te compré esto, es que ya te di para esto; ¡ve!, ya te di para esto, ya te compré lo otro” y pues son cosas que yo quiero evitar y mejor yo trabajo, **yo me compro todo lo que yo quiera, yo sé qué hago con mi dinero**. Es en parte por necesidad pero no tanto por necesidad. Ahora que ya trabajo, en parte **yo me valgo por sí mismo, yo sé qué hago, yo sé qué no hago, yo sé qué está bien, qué no está bien**, cosa que anteriormente no, tenían que estar mis papás para corregirme lo que estaba bien, lo que estaba mal”<sup>119</sup>.

Daniel: “Antes estaba trabajando en una costurera. He trabajado desde primero en varias cosas...por lo mismo que soy muy inquieto siempre tengo que estar haciendo algo si no me desespero, me empieza la ociosidad. Antes estaba en el futbol pero me salí, estaba trabajando, dejé el trabajo, me metí al gimnasio, lo

---

<sup>118</sup> En el cuadro 3 se aprecia que 13 de los 28 jóvenes han trabajado mientras cursan el bachillerato, dedicándole de 5 a 10 o de 16 a 20 horas a la semana, lo que plantea que trabajaron los fines de semana o un tiempo inferior a 4 horas diarias. Asimismo se presenta el tipo de becas recibidas y el tiempo de su recepción, siendo la de oportunidades la que se presenta con continuidad.

<sup>119</sup> EF17151209IHH, p. 2

dejé, otra vez trabajo, lo dejé, trabajo y ya ahorita fue cuando me dieron las gracias. Yo no he trabajado porque tenga necesidad, mis papás gracias a dios siempre me han apoyado, tanto económica como psicológicamente, siempre han estado ahí para mí y cuento con los recursos. Mi papá gracias a dios me da todo pero yo decidí trabajar para ...**hacer algo de mi vida, sentirme bien conmigo mismo, porque no es lo mismo salir a alguna fiesta o irte a algún lado con la novia...nada más estirar la mano:** „¡Pa, dame!“ No, ya es diferente, „ahorita vengo“, **ya les avisas**, tú te ganaste tu dinero que te vas a gastar, es muy diferente. Y es mejor gastarte el dinero que tú te ganaste, a nada más estirar la mano y sentir lo que es ganar el dinero”<sup>120</sup>.

Para Miguel y Daniel el trabajar ha sido más bien una práctica que tiene que ver con sus iniciativas y motivaciones personales, más que con una acción realizada por una necesidad surgida desde su familia, la cual cuenta con el trabajo del padre y la presencia de la madre en el hogar (ver EF17 y EF18 en Anexo 3, Cuadros 1 y 4), lo que a ellos les ha permitido, tener cubiertas sus necesidades básicas y dar otro sentido a su vínculo con el trabajo. Miguel al expresar *yo me compro todo lo que yo quiera, yo sé qué hago con mi dinero... yo me valgo por sí mismo yo sé qué hago, yo sé qué no hago, yo sé qué está bien, qué no está bien*, está reconociendo como lo señala Urresti (2000), el “*poder del dinero*”, un poder que le permite oponerse a las limitaciones de consumo que sus padres le establecen a partir de su propio ingreso laboral pero también, yendo más allá, le atribuye el poder imaginario de marcar límites a ciertas determinaciones morales que pudieran hacer sus padres y a través de los cuales él se afirma como hombre independiente, como un sujeto que se gobierna a sí mismo determinando sus valores, preferencias y trayectos. Esta misma afirmación la hallamos en Daniel cuando expresa que ha trabajado para *hacer algo de mi vida, sentirme bien conmigo mismo porque no es lo mismo salir a alguna fiesta o irte a algún lado con la novia...nada más estirar la mano*. Valora el trabajo en la medida en que puede traducirse en diversión o placer, pero además porque el dinero obtenido puede ser la carta de acceso al mundo adulto, donde ya no se pide permiso a los padres, sino que *ya les avisas* pues se pretende colocar en el lugar una mayor autodeterminación, no obstante, su transitar por momentos entre el trabajo y el deporte plantea que dicha autodeterminación es parcial pues al dejar de trabajar se recurre nuevamente al apoyo económico de los padres y por ende las

---

<sup>120</sup> EF18151209FLC, p. 3

relaciones de poder se movilizan y el gobierno de sí mismo también. Por otro lado, no mantenerse constante en una actividad nos plantea que tiene cierta incapacidad para permanecer por mucho tiempo enfocado en una misma realidad, como una actitud donde su atención es flotante, discontinua y dispersa, dando un valor de importancia a los instantes presentes de la vida, como una especie de zapping televisivo (Ferres, citado por Morduchowicz, 2008), por eso su transitar por distintos espacios laborales que le permiten satisfacer el placer del momento, pero también efectuar una búsqueda de experiencias que lo afirmen como un sujeto de mayor libertad y autogobierno.

No siempre trabajar implica salir de casa y recibir una remuneración económica. Ciertas dinámicas familiares han llevado a los jóvenes a enfrentar una manera muy particular de trabajar dentro de sus hogares además de estudiar. Ejemplo de ellos son Paulina e Isidro

Paulina: “Pues yo llego a mi casa y lo que hago es ayudarle a mi mamá y a mi papá con mis hermanos, tengo dos hermanos más pequeños, uno de 10 y una de 8, entonces mis papás no están en casa porque están trabajando, entonces **yo lo que hago es ayudar a mi mamá en el quehacer de la casa, hacer la comida y ayudar a mis hermanos con sus tareas, soy como una mamá cuando salgo de la escuela para mis hermanos** y ...¿qué más hago? Los fines de semana voy a trabajar a Tlatelolco a un puesto que tenía mi abuelita, es un puesto de tortas, de copias, de refrescos que se encuentra fuera del ministerio público. A veces nada más voy los sábados porque ya es de otras personas, entonces nada más me solicitan un día a la semana y lo que me dan, 50...60 al día, es para mí, mi mamá me dice „quédatelos hija, es de tu semana“, no gasto mucho en la semana, me pueden sobrar hasta 5 pesos al sábado siguiente de que me lo dieron y mi mamá no me pide ni nada”<sup>121</sup>.

Isidro: “La escuela no te pide cosas que cuesten dinero, lo que te piden es **dedicación**, pero a lo mejor yo no la he tenido porque mis padres trabajan, entonces mi carnal va en la tarde y mi hermanita...ella se tiene que ir a la escuela y esperar a que yo venga. Entonces hay veces que mi hermano se tiene que ir temprano a la escuela y yo no pueda llegar, o sea, nuestro horario es lo que me ha dificultado a mí porque me he tenido que quedar con mi hermanita porque mi hermano tiene que ir a hacer una visita a un museo en la mañana, entonces ¿con

---

<sup>121</sup> EF7091209LTPH, p. 4

quién se quedaría mi hermanita? Pues luego yo tengo que **quedarme en la casa y perderme las clases**. O luego que salimos tarde, como dos de la tarde, eso a mí me molesta, me gustaría que todos saliéramos al menos a las doce, doce cincuenta, porque a partir de la una es donde te puedes mover más rápido porque el metro no está tan lleno, porque no hay tráfico y si te sales a las dos de la tarde ya empieza todo ese cotorreo del tráfico. La verdad para mí no es problema porque los enfrento solo haciéndolos, ni siquiera si me quedo, „¡ve a la escuela!“, voy a la escuela, „¡cuida a tu hermanita!“, cuida a tu hermanita. **Me es dificultoso** para mi estudio y no es problema para mí, sobre todo por los horarios, porque mis papás tiene que estar trabajando y yo tengo que estar cuidando a mi hermanita, que **a lo mejor no son mis responsabilidades pero como familia debo de apoyar** y no puedo, por un día de no venir a la escuela, mis papás no darne de comer un día. **Entonces yo como soy el mayor, tengo que estar pa'riba y pa'bajo, pa'riba y pa'abajo**<sup>122</sup>.

Hay una estructura nuclear en las familias de estos dos jóvenes, es decir, cuenta con la presencia de ambos padres y los hijos, dos de los cuales tienen edades menores a las de los jóvenes, quienes al momento de ser entrevistados tenían 17 años. Ambos padres, como vemos en el relato, realizan una actividad económica<sup>123</sup>(ver EF7 y EF20 en Anexo 3, Cuadros 1 y 4), dinámica que demanda de estos jóvenes el asumir, al interior de sus hogares, otras funciones y roles además de las de hija/o. Paulina lo expresa claramente, *yo lo que hago es ayudar a mi mamá, en el quehacer de la casa, hacer la comida y ayudar a mis hermanos con sus tareas, soy como una mamá cuando salgo de la escuela para mis hermanos*. El trabajo doméstico que realiza la madre de Paulina, en su ausencia, se desplaza a esta joven quien en ningún momento menciona que apoyará a su padre para la realización de estas tareas, ella, por ser mujer, está asumiendo estas labores por las que ni su madre ni ella reciben pago alguno y que nos hablan de un tipo de relaciones familiares donde persiste un modelo que ve a las mujeres como cuidadoras del hogar y de los hijos dada su naturaleza y como extensión de

---

<sup>122</sup> EF20161209IAT, p. 5-6

<sup>123</sup> En el Primer informe sobre "Trabajo y Familia: hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social", dado a conocer el 25 de Enero de 2010 en la sede de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México por los Directores Regionales para América Latina y el Caribe del PNUD, Rebeca Grynspan, y de la OIT, Jean Maninat, se indica que "en la actualidad, hay más de 100 millones de mujeres insertas en el mercado laboral de América Latina y el Caribe, lo que constituye un nivel inédito y en México la tasa de participación laboral femenina alcanzó un 45% (CEPAL), llegando a un 55% para aquellas que tienen entre 25 y 34 años. Por otro lado, se planteó que en este país el modelo tradicional de familia también ha cambiado, y que más de la cuarta parte de los hogares mexicanos tiene jefatura femenina" OIT, 2010

sus funciones reproductivas, y puesto que la madre de Paulina contribuye con el ingreso familiar, la joven es quien responde a este sistema de significados asumiendo este rol, al que se añade un trabajo extra realizado los fines de semana por el que sí se le remunera. Ambos trabajos realizados por la joven están contribuyendo con el ingreso familiar, sea por los servicios de comercio que realiza los fines de semana y su ahorro, o por los servicios de cuidado<sup>124</sup> que brinda a su familia, además de las tareas propias de alguien que asiste a la escuela.

En la última parte del relato de Isidro donde menciona *Me es dificultoso...a lo mejor no son mis responsabilidades pero como familia debo de apoyar...Entonces como soy el mayor, tengo que estar pa'riba y pa'bajo, pa'riba y pa'abajo*, hallamos que las funciones de este joven, ante el trabajo de sus padres, están centradas en el cuidado de uno de sus hermanos, cuidado que le genera un estrés permanente ante el hecho de tener que trasladarse desde el municipio de Ecatepec, donde está la preparatoria, hasta el municipio de Nezahualcóyotl, en donde reside y se encuentra con su hermana. Traslados de largos trayectos donde se enfrenta con problemas de transporte y tráfico excesivo pues se dan coincidencias entre su hora de salida de la escuela con el de mucha otra gente. Isidro sabe que el cuidar de su hermana no es una *responsabilidad* que le corresponda directamente, sino que es un *apoyo* que da a su familia. Respuesta que se construye a partir de los elementos morales que se ponen en juego dentro de las familias, tales como el amor, la autoridad, la obediencia, el respeto, la lealtad y la solidaridad, que ligados a las emociones y lazos afectivos propios de la vida familiar brindan la posibilidad de reciprocidad con base en el altruismo doméstico, el cual comúnmente lleva a los integrantes de la familia hacia relaciones solidarias, que confirman una lealtad recíproca para quien funja como autoridad dentro de la familia (Selby, citado por Mata, 2007). Altruismo doméstico que Isidro expresa *por ser el hermano mayor* de quien se espera asuma mayores responsabilidades aunque no sean producto de una decisión personal, tales como cuidar de su hermana y como respuesta al trabajo realizado por sus padres a través del cual se le mantiene, aun cuando ello implique *quedarme en la casa y*

---

<sup>124</sup> Fabiola Campillo (2000) señala que existen dos economías: una en la que las personas reciben un salario por producir cosas que se venden en los mercados o que se financian a través de los impuestos, esta es la economía de los bienes y por otro lado está la oculta, invisible, la del cuidado que no es remunerado, no se contabiliza y es realizado principalmente por las mujeres del mundo sin distinción de edad, raza o etnia pero que se transfiere a la economía de mercado y redundante en una mayor productividad que se puede ver reflejada a niveles macro y microeconómicos.

*perderme las clases*, pues en primer lugar está la solidaridad familiar, que puede verse fortalecida ante condiciones de escasez económica, pasando a segundo plano el mantener la *dedicación que la escuela le pide*. Es a través de este altruismo doméstico que Isidro, al igual que Paulina, contribuyen con una economía del cuidado hacia otros, la cual los coloca al mismo tiempo en situaciones donde sus experiencias quedan temporalmente fuera del mundo juvenil adhiriéndose a los parámetros materiales y simbólicos del mundo adulto desde donde inscriben la conformación de ciertos roles y la expresión de sus valores.

El trabajo como práctica extraescolar, si bien pudiera pensarse como ajeno al mundo juvenil, esto no es así, ya que adquiere un lugar en la vida de los jóvenes según las condiciones de emergencia o estabilidad económica que presentan sus familias, sea que les demande relaciones directas o indirectas con alguna remuneración económica o no, pero siempre les implica tener experiencias con aquello que se considera del ámbito de lo adulto, del cual obtienen aprendizajes que los enriquecen o desequilibran, hasta aquellos que les brindan un sentido parcial de mayor autonomía y libertad.

Las actividades extraescolares que realizan los jóvenes de la EPOEM 115, al estar enmarcadas en un contexto urbano, nos permiten comprender su articulación a dicho contexto y a las circunstancias económicas y culturales de sus familias, lo cual complejiza la variedad de gustos, elecciones o realización de actividades. En este sentido aun cuando muchas de sus prácticas están fuertemente influidas por distintas fuerzas sociales o procesos instituidos de consumo cultural, les proporcionan una diversidad de sentidos que movilizan, en mayor o en menor grado las experiencias que sobre sí mismos pueden tener, sea que los enclave en una rutina de consumo simbólico-cultural donde no producen una mayor reflexión sobre su existir o a procesos más o menos conscientes donde hay una identificación y soporte colectivo a partir de valores, del uso y ejercicio que se haga de la palabra y de la creatividad, del espacio que se dé a las propuestas y toma de decisiones para fortalecer su sentido de pertenencia y de reconocimiento personal. En cuanto al trabajo, a varios de ellos no les queda más que asumirlo como una actividad que les permite sobrevivir a nivel social y escolar, desarrollando en mayor o menor medida estrategias que combinen ambas actividades a las que tienen que dar respuesta. No obstante para otros es una

elección, que al mismo tiempo que les genera responsabilidades similares a las del mundo adulto, también les brinda un espacio de búsqueda para la autoafirmación y recreación de su condición juvenil.

Ser joven en la EPOEM 115 como vemos es una condición compleja, donde la fuerza de ciertos discursos contruidos en distintos momentos de la historia han dejado huella y continúan permeando en mayor o menor grado el imaginario y las acciones simbólicas desde donde los jóvenes orientan la visión y las prácticas que realizan sobre sí mismos y su realidad, produciendo desde ahí ciertas diferencias entre ellos, aun cuando las mismas se quedan en el plano de responder a ordenamientos simbólicos dominantes que los lleva a mirarse y juzgarse como libertinos, rebeldes, inmaduros, incapaces de tener el dominio y gobierno de sus vidas. Dicha situación, si bien pudiera parecer beneficia al mundo de los adultos, quienes son tomados como modelo a seguir, por el contrario, los coloca también en el mismo plano de mitificación donde sus acciones son esencializadas y naturalizadas, generando procesos de subjetivación que dificultan un encuentro más honesto y ético con los jóvenes estudiantes, ya que desconociendo sus intereses y verdades, se sigue pretendiendo que ellos se ajusten y expresen en formas de subjetivación homogéneas e idílicamente legitimadas, que muchas veces ni siquiera han pasado a ser del dominio de los propios adultos. Sin embargo en la autopercepción que expresan algunos jóvenes se aprecia que han transitado por otros planos de subjetivación donde los parámetros adultos dejan de ser los únicos y dan cabida a través de sus prácticas, a otros modos de pensar y cuestionar la realidad, a sus preocupaciones y resistencias con respecto a la forma en que se vive ese mundo juvenil, dan cabida a sus decisiones y valores a través de los cuales toman en sus manos el poder que configura su existencia.

Al interior de la EPOEM 115, se produce un mundo juvenil caracterizado por una heterogeneidad de rasgos que se articulan en su interior. Así los jóvenes al reconocer y objetivar sus diferencias producen un proceso de distinción e identificación donde la imagen colectiva alimenta la que se tiene de sí mismo. En este sentido, el mundo juvenil de la EPOEM 115 puede ser entendido como un proceso de subjetivación vinculado fuertemente con el proceso de cambio por el que pasa la escuela, es decir, de ser una institución con poco prestigio por su condición material, académica, geográfica, donde su población juvenil es catalogada simbólicamente por su condición de marginalidad y exclusión, ahora se

presenta un cambio en la significación, pues la escuela cuenta con otra imagen generada por los visibles cambios materiales y los logros académicos de sus alumnos. De ahí que los rasgos del mundo juvenil de la EPOEM 115 pongan en juego tanto las huellas del pasado como elementos del presente, donde los jóvenes oscilan por algunas identidades que por momentos los lleva a decidir pensar, actuar y expresarse de sí mismos como responsables, persistentes, esforzados, y en otros momentos como transgresores a través de la palabra incomprensible, la indiferencia, la actitud infantilizada o la inacción, no obstante dichas decisiones son producto mismo de las relaciones mantenidas con los maestros, con la actividad que éstos realizan y su grupo de pares. A este mundo juvenil le importa el fin a ser conseguido, sea a nivel académico o a nivel del gusto y el placer, el primero dado por la posibilidad de ingreso al nivel superior, el segundo por el reconocimiento de sí mismo a partir de los otros y de los cambios que institucionalmente se les permite hacer. En este mundo juvenil hay una demanda por dejar de ser vistos como los jóvenes del pasado fuertemente estigmatizados, para ser reconocidos por sus cambios de actitud y logros sociales o académicos; hay una demanda de sentido vital hacia aquello que se les enseña y aprende, pues ahí se formula la experiencia que de sí mismos pueden tener con respecto a la realidad; es un mundo que demanda un sentido real de comunidad donde se configuren verdaderas relaciones de unidad y respeto entre diferentes. Otro rasgo importante de este mundo juvenil es que el mismo no está cerrado, permanece en un continuo movimiento debido a la relación constante que mantiene con otros mundos juveniles, que en el caso de los jóvenes de la EPOEM 115 detectamos a partir de las prácticas extraescolares donde ello se pone de manifiesto. Así estos mundos nos hablan de gustos, intereses, consumos y creaciones culturales definidas tanto por los referentes familiares que posibilitan su acceso o ejercen influencia para su apropiación simbólica, como por las diversas relaciones que mantienen a través de sus pares, quienes permiten ampliar su visión y comprensión del mundo, que en este caso abreva de una cultura popular urbana con grandes influencias de las industrias culturales. Más, a pesar de ello, es la relación con el mundo de la música, del deporte, de la fiesta o de alguna creencia religiosa, de donde obtienen elementos para organizar desde los rasgos más triviales de su vida cotidiana que poco o nada les dice de sí mismos, hasta articulaciones más estructuradas formuladas sobre todo de manera colectiva entre valores, saberes, propuestas creativas, algunas de ellas proscritas, en donde hallan un sentido de sí mismos y su realidad particular. Son estos mundos puestos

en relación con el mundo de la escuela los que permiten comprender desde qué referentes culturales construyen su relación con la misma, con sus saberes, valores y prácticas. Es de dicha relación de donde emanan elementos a ser considerados en los procesos de formación que pretendan movilizar la relación que mantienen consigo mismos y su realidad, tales como el trabajo colectivo que permita el intercambio entre sus mundos interiores y exteriores, la puesta en juego de elementos del ámbito estético-musical, el ejercicio constante de una reflexión sobre las tareas escolares y las dinámicas que en el aula les son propuestas, incluyendo en ello vínculos con elementos que generen goce, pasión, emoción, movimiento, transformación, así como el reconocimiento y respeto por las diferencias. Estos y otros elementos ubicados como rasgos de su(s) mundo(s) juvenil(es), si bien permiten reflexionar sobre algunos de sus comportamientos e intereses que se ponen en juego en su relación con la escuela, ello no es suficiente, falta comprender qué cosas y prácticas formativas propuestas por la misma les permiten formular nuevas expectativas sobre sí mismos, qué papel histórico tiene para sus vidas, qué transformaciones subjetivas se han generado en ellos y hasta donde la escuela es responsable, identificando en el mismo proceso los vacíos, las carencias y necesidades que en este contexto educativo no fueron consideradas pero que a los jóvenes les parecen relevantes para su formación. De todo ello se hablará en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO 4. TRES AÑOS DESPUÉS, VALORANDO A LA EPOEM 115.**

A lo largo de dos capítulos hemos transitado por distintas regiones de la experiencia de los jóvenes de la EPOEM 115. En la primera de ellas conocimos sus estrategias de adaptación desarrolladas al momento de ingresar a esta escuela en las que ciertos malestares prevalecen para poder asumir su rol de estudiantes, dada la construcción de expectativas que no se corresponden con una realidad institucional, social o personal. En la segunda nos acercamos al plano de sus mundos juveniles que permean y constituyen un espacio institucional heterogéneo, que nos permite comprender tanto sus diferencias como aquellas identificaciones que retroalimentan y enriquecen tanto su condición juvenil como el propio espacio escolar. Por último, nos acercamos a aquella región donde se elabora una valoración acerca de lo que ha representado para ellos el transitar por el bachillerato así como lo que ha producido en ellos después de tres años, en tanto dirección, transformación de su pensamiento y conducta o estructuración de campos posibles de acción; prácticas que son posibles de realizar en tanto han participado de un proceso formativo donde la acción pedagógica generada en la escuela participa del gobierno<sup>125</sup> del sujeto en el sentido de plantear el qué y cómo hacer dentro de su dinámica social, personal, histórica y cultural, donde cabe la posibilidad de producir tanto manifestaciones de dominio, como relaciones de poder donde la experiencia de los sujetos remite más hacia el cambio, hacia la transformación de sí, así como al reconocimiento de sus opciones posibles para construir el futuro buscado. En este sentido recordemos que lo pedagógico, al participar de la formación de lo humano (Meneses, 2002) posee un carácter vincular<sup>126</sup>, ya que la pedagogía, a través de sus procesos de praxis y de su fundamentación filosófica, es un espacio capaz de crear nexos, relaciones con múltiples dimensiones (con el saber, valores, con los otros, consigo mismo, con el

---

<sup>125</sup> Silvia Grinberg (2008) recuperando a Nietzsche, Rose, Foucault y Donald señala que gobernar, presupone la libertad del gobernado y una consideración del poder como relación productiva, por lo tanto gobernar no es quebrantar las capacidades del otro sino justamente, reconocerlas y utilizarlas, dirigirlas hacia unos determinados objetivos. Libertad, ejercicio de poder y gobierno supone pensar en un vínculo abierto que se reinscribe como lucha por constituir, en lo porvenir.

<sup>126</sup> Dado que el sujeto es producto de la complejidad, no es un átomo social ni sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, sino una unidad heterogénea abierta al intercambio que adviene de la trama relacional de su sociedad pero al mismo tiempo participa en la transformación de ella. Hablar de vínculos es ver cómo se despliega la acción subjetiva en espacios multidimensionales (Najmanovich, 2005). La pedagogía, siendo una de esas tramas, tiene la capacidad de generar uniones continuativas, vínculos que respeten la configuración dimensionada y compleja de los sujetos.

poder, con ciertos dispositivos de enseñanza y aprendizaje, etc.) que pueden producir y abrir posibilidades para dar pie, o a procesos cuyo producto es un sujeto que actúa para constituirse como tal o con cierta indiferencia con respecto a sí. Por ello en la valoración que los jóvenes realizan de su tránsito por el bachillerato, ubicamos distintos ámbitos de relación que nos permiten comprender lo que ha dejado, permitido o negado construir para su subjetividad, incluidas aquellas representaciones que imaginan cambios efectuados por la escuela para establecer otro modo de relación con ellos.

Bajo este orden de ideas el primer apartado del presente capítulo aborda aquellas significaciones que sobre la escuela formulan, pasando de los aspectos generales a aquellos que se enfocan tanto en sus cambios personales, como en los aportes que a su experiencia les ha brindado la relación con sus pares.

En el siguiente apartado el punto central de su valoración se encuentra en la relación con los maestros, ubicando de la tarea formativa, aquello que les fue aportado, los vacíos experimentados y aquello que les gustaría fuera modificado.

Por último en este mismo ejercicio de valoración sobre la escuela, piensan e imaginan desde su condición juvenil, sobre lo que la misma tendría que considerar y articular (elementos, dimensiones, prácticas) para generar procesos formativos distintos, que les permitan formular otros sentidos a su relación con la escuela, así como otros modos de ser dentro de la misma.

#### **4.1 Definiendo rutas y transformaciones personales.**

Después de haber estado durante casi tres años en la preparatoria, situación que de antemano inscribe y valida la configuración de su experiencia, formulamos a los jóvenes estudiantes preguntas que nos parecieron obligadas: ¿Qué fue lo más significativo de cursar el nivel bachillerato? ¿Qué aportaciones formativas les brindó esta escuela para formular algún proyecto de vida?, en este sentido, ¿Qué papel jugaron sus compañeros y maestros? Preguntas que al propiciar la racionalización del proceso formativo por el que pasaron, buscan identificar aquellos elementos que aportan a su proceso de subjetivación, en el cual se incluye el reconocimiento de sus opciones proyectadas hacia el futuro. Así, la

valoración acerca del vínculo establecido con la escuela se desglosa en tres niveles, uno que tiene que ver con un sentido dado de manera más general a esa relación, desde donde definen algunas rutas por las que pretenden continuar su camino formativo y experiencia de vida, pasando por cuestiones que implican el reconocimiento de transformaciones a nivel personal y relacional, con lo que podemos decir, se produce una complementariedad del valor y sentido atribuido por ellos a la misma.

Entre los primeros significados dados al bachillerato tenemos aquellos que tienen que ver con una vinculación donde prevalece un sentido utilitario de esta relación. A continuación varios jóvenes realizan tal connotación.

Jesús: “El poder **conseguir un mejor empleo** pues puedes desarrollarte en otras funciones que a lo mejor sin ella no podrías hacerlo. Igual y puedes **administrar algún negocio**, digamos, si tú se lo preguntas a alguien de nivel de secundaria, en este caso, no lo va a saber o no te va a entender realmente, te va a decir: „Es que no, no lo entiendo”, pero ya con una preparatoria es más fácil creo yo, **vivir una mejor vida**”<sup>127</sup>.

Paulina: “Salir con conocimiento, que de verdad hayas aprendido, no tanto como conocimiento de las materias sino porque yo pienso que **en una escuela pública se aprende más de la vida** que de una escuela privada, porque en la escuela privada nada más con que pagues es lo único que les importa y en la escuela pública los alumnos **son muy diferentes a los demás**. Lo más importante yo creo es aprender de eso, tanto de las materias como de las **enseñanzas que se te van presentando** todos los días. El bachillerato para mi es tener ya otra base para **conseguir un buen trabajo tener conocimientos porque te sirven de mucho en la vida**; es que yo lo veo con mi mamá y mi papá; mi papá terminó hasta cuarto semestre de la prepa y mi mamá no estudió la prepa, entonces ahorita veo que no tienen trabajo, bueno sí, mi mamá, gracias a Dios, tiene uno pero la acaban de correr de otro. Y entonces así como que sí los veo y los tomo de experiencia, a veces”<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> EF150151209JAAM, p. 4

<sup>128</sup> EF7091209LTPH, p. 1 y 7

Armando. “Para mí **sacar el certificado** bien, porque, es lo necesario para seguir **estudiando y trabajar**. Es que mi papá me puede meter a trabajar ahí donde él trabaja, pero me dan la facilidad de seguir estudiando”<sup>129</sup>.

Isaac: “**Tener algo para el futuro**, para **poder ser** alguien en el futuro y poder formar una **familia y hacer todo bien**. Ser alguien para mi es resaltar en la sociedad, por ejemplo para mi familia, para mis hijos, cubrir sus necesidades, darles un poquito de lujos y que disfruten”<sup>130</sup>

Clara: “Lo más importante...¡aprender! Como lo dije, sé lo que es trabajar y que no haya campo laboral si no tienes estudios, aunque yo no vengo por una calificación sino yo vengo **por el conocimiento que se quede**, para mi es aprender y seguir a la otra etapa que sigue y sé que tal vez con estos conocimientos puedo **ayudar a personas**. Yo siempre he dicho que „un ser humano es realizado cuando le enseña a alguien más o le ayuda a alguien más“. El conocimiento que he adquirido **es muy grande** y es **muy bueno**, aunque no lo vaya a ocupar en mi carrera, pero es **cultura general** y **a mí me ha hecho muy...¡muy feliz! Poder platicar con personas** que tal vez así cuando te decían tal de este tema: „¡ah, pues no sé qué sea!“ y ahora que lo **puedas dialogar** con ellos es muy bonito. Más que nada me ha dado mucho conocimiento y tal vez hasta madurez y esas ganas de seguir adelante”<sup>131</sup>.

Los relatos de estos jóvenes nos permiten dilucidar que el vínculo mantenido con la escuela se asienta sobre el principio de conocimientos útiles: *conseguir un buen empleo o trabajo, administrar un negocio, sacar el certificado, obtener conocimientos que sirven para vivir mejor, ayudar a personas*. Principio que hace alusión a distintos referentes que constituyen la actualización de la promesa que a futuro se espera proporcione la educación<sup>132</sup>. En este caso, en el marco de una visión capitalista, estos jóvenes expresan que la escuela que los educa se ubica como un medio que les permite obtener conocimientos enfocados a ciertos fines,

---

<sup>129</sup> EF14151209CAFL, p. 5

<sup>130</sup> EF21161209IVS, p. 6

<sup>131</sup> EF12141209CAM, p. 6

<sup>132</sup> Según cada época, socialmente se espera que la educación proporcione una determinada formación, que a modo de ecuación se puede graficar de la siguiente manera: “a través de las prácticas –diversas- por las que transitarás, vivirás un proceso de transformación de ti mismo, a partir del cual te encontrarás, te conocerás, pero lo más importante, esto te permitirá dotarte de aquellas herramientas que te permitirán ser un sujeto. Promesa que atraviesa los actos de educar desde la Grecia clásica hasta la actualidad”. (Grinberg, 2008)

hacer ciertos cálculos o previsiones donde el resultado sea una ganancia o un beneficio económico.

Para Jesús y Paulina el fin del bachillerato está directamente relacionado con la construcción imaginaria de *conseguir un buen empleo o trabajo*, y aunque Clara no lo manifiesta abiertamente, su experiencia laboral anterior habla de que también espera poder hacerse de un tipo de trabajo en mejores condiciones a partir de estudiar este nivel. Como vemos, aun cuando el vínculo con el trabajo, mantenido fuertemente por la escuela media de la modernidad, hoy en día es puesto en duda debido las altas tasas de desempleo juvenil que existen en el país y en otras partes del mundo. Continua estableciéndose como un fin y como fuente de sentido para algunos jóvenes, quienes ven en él el medio para *vivir una mejor vida*, sobre todo cuando, como lo expresa Paulina, se ha superado el nivel de escolarización de los propios padres a quienes se les presenta la dificultad de conseguir empleo y de obtener remuneraciones más altas atribuidas por ellos mismos al nivel escolar alcanzado, fuerte referente para que la joven se vincule y espere del bachillerato estos resultados que le permitirán modificar la condición social de su familia.

De manera similar, Armando realiza sus previsiones: obtener el *certificado* para en un futuro *estudiar y trabajar*, previsiones hechas no desde la incertidumbre, sino desde la certeza que le brinda el propio espacio laboral de su padre, por ello coloca al bachillerato como el medio para cubrir una necesidad que le brindará movilidad económica.

Por otro lado cuando Paulina expresa que de la *escuela pública se aprende más de la vida*, coloca desde su imaginario a la escuela privada como un ente que favorece únicamente intereses económicos y no formativos, como una forma de validar su estancia en una escuela pública de la que obtiene lo que a su creer la otra no da, en este sentido, independientemente de la construcción imaginaria de Paulina, podemos decir que para ella ha sido importante lo que ha aprendido de sus compañeros a quienes considera *muy diferentes a los demás* (jóvenes de escuelas privadas) y también de lo que sucede a su alrededor, por eso habla de *las enseñanzas que se te van presentando*, personas y situaciones que en su vida escolar han sido el referente para la convivencia, el intercambio de experiencias y de reflexión que le brindan aprendizajes considerados valiosos, más allá de la

cuestión académica. Destaca así el papel público de la escuela desde donde construye referentes para su vida y acción.

Por su parte Isaac, considerando la promesa futura que ofrece la educación, equipara el bachillerato con el *tener para ser*, más ese tener abstracto e imaginario, tendrá que traducirse en una materialización económica para que a su vez se produzca el reconocimiento social y afectivo de su *familia*. Tener está marcado entonces por los referentes culturales que posee, sus condiciones de vida pasadas que haya tenido así como aquellas que vaya generando él mismo. Solo en la medida en que eso suceda, habrá hecho *todo bien*, pues Isaac considera desarrollado su yo como una identidad valiosa y por tanto reconocible para los otros a partir de su capacidad de consumo y de poseer un lugar que sea rentable socialmente. Es el deseo de ser alguien y de obtener los satisfactores que culturalmente le son suficientes los que movilizan y estructuran su relación con la escuela.

Clara por su parte, a pesar de que hace referencia a un conocimiento general, *cultura general*, considerada por posturas positivistas como mero saber teórico, halla en ese conocimiento su sentido práctico puesto en acción en su vida cotidiana al *poder platicar con personas y dialogar*, como ese ejercicio donde los significantes y aprendizajes adquiridos les permiten abrirse a nuevas posibilidades de intercambio intersubjetivo y simbólico desde donde enriquecen y conforman su visión del mundo. Es a partir de esta aprehensión de conocimientos *que se quedan*, verificados a través del ejercicio y uso del lenguaje o de lo que puede compartir con otros, que ella obtiene un placer, que *la ha hecho muy... ¡muy feliz!*, lo que nos habla del vínculo que hace entre elementos intelectuales y elementos afectivos. En tal medida el conocimiento para Clara es considerado como algo *muy grande y muy bueno*, por lo que en su argumento prevalece la lógica que asocia el conocimiento con la producción y distinción entre el bien y el mal, como una producción de la verdad y por lo tanto de la virtud, de ahí que se consideren como saberes útiles (Grinberg, 2008). Por eso en Clara los conocimientos se toman también como un medio *para poder ayudar a personas*, apropiación de una configuración moral de utilidad pública prefigurada ya desde Sócrates, retomada por el cristianismo bajo la forma de acceso a la verdad por mandato divino y luego transformada en la modernidad bajo la exigencia del uso correcto de la razón en

tanto dominio de los objetos, idea que como vemos se le sigue asignando a la educación y por ende a la escuela.

La relación con la escuela para estos jóvenes se funda sobre la utilidad que ella les brinda, tanto para trazar rutas que los coloquen en la posibilidad imaginaria de conseguir un trabajo, un reconocimiento por el saber disciplinario adquirido o por el nivel de consumo que alcanzarán, por lo tanto la mirada sobre sí mismos está organizada en tanto lo anterior pueda ser conseguido, su subjetividad se produce en tanto se sabe lo que se les ha propuesto como conocimiento, por la expectativa de ejercer un posible oficio o por comportarse como moral y civilmente se espera. Asimismo en un nivel menos evidente están las relaciones mantenidas con los otros a partir de las cuales se producen y amplían sus espacios de comunicación e intercambio simbólico en donde los conocimientos adquieren sentido en tanto se relacionen con su existencia.

Sin que lo anterior sea descartado, para otros jóvenes el estudiar el bachillerato ha sido un espacio para el cambio personal, el cual es producto de la vinculación del contexto simbólico, de las circunstancias materiales y de un flujo de intencionalidades para el aprendizaje, a través de las cuales la enseñanza pretende influir en los alumnos afectando su modo de pensar, valorar y actuar (Contreras, 1994). En este sentido los jóvenes que a continuación citamos nos muestran distintas actitudes y capacidades desarrolladas en los procesos formativos vividos dentro del bachillerato, a partir del cual lo valoran.

Agustín: “Soy más **crítico**, cosa que en la secundaria no te enseñaban; no te ponían a reflexionar lo que están tratando de hacer los medios y la política, todas las mentiras que se dicen, es una manera de ser más crítico, de **analizar** mejor las cosas, un análisis más detallado de los problemas, por ejemplo de matemáticas”<sup>133</sup>

Alejandra: “En la **forma de pensar**, en los conocimientos que he adquirido y en el grado de **madurez**, porque ahora poseo la **capacidad de entender, de comprender, de afrontar** las cosas que antes no sabía cómo hacerlo o nunca me había enfrentado a ellas. Antes solo lo veía superficial, pero ya madurando, ya tomando **conciencia** pues digo „no, porque puede pasar esto y esto” y derivó lo

---

<sup>133</sup> EF16151209JAVG, p. 5

que puede pasar y ya razono más, pienso más y analizo más para ver si es lo correcto hacer o no”<sup>134</sup>

Detenerse a *pensar o reflexionar*, ser *crítico y analítico*, tal como lo señalan Agustín y Alejandra, nos permite comprender que el bachillerato para ellos ha sido un espacio de estructuración y ordenamiento cognitivo. Para Agustín se expresa como un posicionamiento activo de su yo frente a una realidad social y disciplinaria que le lleva a preguntar, a cuestionar la actuación de distintos actores sociales o a generar abstracciones mentales que le permiten aprender nuevos sistemas operativos para comprender la forma de resolver problemas complejos. Alejandra plantea que estas capacidades son el modo de expresar su madurez intelectual, la cual le permite tomar una posición frente a diversos planos de su propia actuación como sujeto, de ahí que *entienda, comprenda y afronte* la realidad bajo el ordenamiento mental realizado o *conciencia* que le permite reconocer y valorar la potencia de sus actos cognitivos para elegir por ejemplo, diferentes niveles de relación moral.

Otras capacidades desarrolladas por los jóvenes de la EPOEM 115 las podemos apreciar con Marlén y Sofía:

Marlén: “Cuando entré era más tranquila, seria, tenía todavía actitudes medio infantiles, o sea más **cohibida**, me daba **pena** todo, no me gustaba pasar al pizarrón, y así conforme te vas relacionando con tus compañeros y les vas tomando confianza, vas cambiando tu actitud, vas desarrollándote más, vas cambiando tu forma de pensar, dices „pues si ya estoy mal, pues ya ni modo”, pero pasas, y antes cuando querías opinar no opinabas „¿y si se burlan de mi?” Y ahorita ya no, cambia tu forma de pensar y de actuar, como ya estás relacionada en la escuela **agarras más confianza para desenvolverte**. Antes como que me tardaba más en decidir algo y ahora vas haciendo que tus decisiones sean más objetivas, ya tu decisión ya no es hacerlo al aventón, te pones a pensar un poco más y decides lo que te va a servir y lo que no, por ejemplo cuando te ponen a hacer una tarea que tú sabes que de veras vale la pena entonces si te pones a **tomar decisiones**, te la pones a hacer bien, pero cuando te dejan una tarea que ¡ay, ni la revisa!, pues la haces al aventón”<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> EF26011209AOS, p. 5

<sup>135</sup> EF25011209MLM, p. 4

Sofía: “Primero era inseguridad, o sea, no sé qué voy hacer, no sé qué quiero, no sé por qué estoy aquí. Y ahorita voy a echarle ganas, voy a estudiar administración de empresas turísticas, ya hay un **plan, objetivos** planteados que en un principio no sabías que tenías en mente y ahorita ya los sacas a relucir: yo quiero esto, ¡y voy por esto! Esta escuela es lo que me ha dado, **seguridad**, muchísima seguridad”<sup>136</sup>.

Según se vayan dando los procesos de socialización en la escuela es que puede ser posible un desplazamiento de las actitudes. Para Marlén la forma de relacionarse con sus pares dentro de la escuela le ha posibilitado poner a prueba formas de ser un tanto tímidas al decirse *cohibida* o *penosa*, actitudes aprehendidas en otros espacios sociales anteriores a su ingreso en el bachillerato, que al ponerse en juego en sus relaciones escolares cotidianas, dejaron de ser funcionales a las dinámicas demandadas en sus clases escolares y por los actores con quienes ha mantenido relación. Una relación que con el tiempo se ve fortalecida a grado tal de brindarle la *confianza* para desplazar su pensamiento y acción a formas de ser que se adaptan a esos contextos y le permiten *agarrar más confianza para desenvolverte*. Por otro lado Marlén plantea que realiza esfuerzos cognitivos en grado diverso para *tomar decisiones*, de acuerdo al nivel de importancia que tiene el acontecimiento que la realidad le presenta. Con ello denota la formación de su capacidad discriminativa, en este caso con respecto a la incongruencia docente manifiesta en relación con las tareas solicitadas.

En el caso de Sofía el inicio de su bachillerato se presenta como un conjunto de preguntas que le generan incertidumbre, sin embargo de las dudas pasa a la estructuración de un proyecto, como esa “manera que el hombre elige de estar en el mundo y convertirse en aquello que él mismo se hace” (Guichard, p. 15), por eso ella habla de *plan, objetivos*, de elecciones al respecto de una carrera por seguir. Esas acciones le han permitido definir, dar un orden a aquello que desea, quiere y pretende seguir haciendo, colocándola frente a la realidad como un sujeto de la reflexión y acción que busca configurarse a sí misma a través de ciertas elecciones, las cuales, al mismo tiempo que orientan o pretenden anticipar imaginariamente su futuro, otorgan un sentido a su presente dentro de la escuela que se visualiza prolongado, de ahí su afirmación por la *seguridad* obtenida en la misma pues hay un reconocimiento de sí como capaz de situarse en el tiempo,

---

<sup>136</sup> EF3091209ZES, p. 7

ante sus necesidades, puntos de apoyo, etc. a través de los cuales desarrolla autoconfianza.

De entre las capacidades desarrolladas en el bachillerato también está la que Jaime y Juan nos comparten:

Jaime: “Pues simplemente en la forma de **hablar** porque hablaba con muchas palabras cortas, evasivas o vulgares; aquí la forma de hablar, de expresarse, ya viene siendo mejor, más amplia, un vocabulario más extenso, la forma de **desenvolverse**, uno va cambiando, porque no es lo mismo de un chavito de secundaria que se ponga hablar con alguien que un chavo de prepa, o un señor de doctorado, **no es lo mismo de lo que se puede hablar ni los temas que se pueden conversar, ni como se sostiene la conversación.** Antes, estaba acostumbrado a platicar con otro tipo de gente, igual uno como que se encierra en ese círculo que nada más habla con puras palabras altisonantes, o usaba muchas muletillas, como que uno se va desenvolviendo más, por lo mismo de que convivimos más con otros alumnos., con muchos maestros que tienen una forma de hablar muy propia”<sup>137</sup>.

Juan: “Soy más respetuoso pues ya no actúo como tonto, jugueteón o me lo tomo todo a **broma**, o sea infantil. Cuando se está hablando de cosas serias soy más maduro porque **hablo con más lógica**, por decir si estamos hablando de un tema en específico, no salirse ni meter otros temas, hablar de lo mismo, **con una concordancia**”<sup>138</sup>.

Ambos jóvenes destacan el desarrollo en su capacidad de *hablar*. Ranciere (2002) señala que hablar es una acción de traducción entre hablantes donde se crean palabras, figuras, comparaciones para contar lo que se piensa y reconocer a través de ello que se es capaz de hacer cualquier cosa. Por eso para Jaime hubo la dificultad de traducir los nuevos sistemas simbólicos que de otros escuchaba debido a sus referentes expresivos, sin embargo podemos decir que esos mismos referentes sirvieron de punto de comparación en las relaciones comunicativas que mantuvo, por ello expresa que *no es lo mismo de lo que se puede hablar ni los temas que se pueden conversar, ni como se sostiene la conversación*. Es la interacción con los otros, sus pares y maestros dentro de la escuela, lo que le

---

<sup>137</sup> EF23161209FJCA, p. 5

<sup>138</sup> EF27031209JIBG, p. 4

posibilita guardar distancia de los anteriores referentes y hacerse de nuevas capacidades tanto de pensamiento como de expresión que le permiten *desenvolverse* de otra manera, lo que nos plantea que ha podido verificarlas desde su acción. Situación similar ha vivido Juan, quien considera su madurez expresiva, como la acción que comprueba que ya no es un niño y por lo tanto capaz de *hablar con lógica*, es decir de manera sistémica, despegándose de lo inmediato o anecdótico como pudiera ser la *broma*, para deducir premisas, discutir, refutar, justificar lo que se piensa y que para él es mantener la *concordancia*.

En otro sentido, el cambio personal que esta escuela ha posibilitado lo expresa Rosa:

“Es en esta escuela donde me doy cuenta realmente de cómo es la sociedad porque por allá por mi casa no veo que afuera te asalten y hay una hora en que ya todos están adentro, no hay banditas ahí drogándose, nada. Y en cambio aquí si las hay, en la esquina te quitan tu celular, en todos lados y ese es el cambio, que yo tuve que **encontrarme con la sociedad**. Y en el aspecto emocional también cambié porque empecé a deprimirme por la distancia, porque no estaba mucho tiempo con mi mamá por el trabajo y la escuela y fue uno de los cambios que he visto en mí, que **ahora sé defenderme** más”<sup>139</sup>.

Para esta joven no haber experimentado cerca de su domicilio algún acontecimiento de violencia, la lleva a considerar en el imaginario que este tipo de situaciones no suceden en ese espacio, más reconocerlas en el contexto de la escuela, nos habla de que su vínculo con ella ha estado marcado por el choque emocional que representa no solo saberse en riesgo de padecer algún acontecimiento de este tipo, sino ser testigo de una situación social que cotidianamente están enfrentando los jóvenes que asisten a esta escuela, que si bien es producto, como lo hemos señalado de cuestiones estructurales, en el plano del cotidiano escolar se vive, como Rosa lo expresa como *un encontrarme con la sociedad*, encuentro marcado por la violencia y la descomposición social que no le fue grata. Por otro lado el bachillerato en algún momento le significó *depresión*, lo que nos hace pensar en un estado anímico donde prevalece la tristeza, el temor o el desánimo. En este sentido estudiar el bachillerato para Rosa

---

<sup>139</sup> EF24161209MRMG, p.4

implicó tener que involucrarse de lleno en la situación económica de su familia para poder tener la posibilidad de continuar estudiando<sup>140</sup>, ello le obliga a efectuar cambios de horario y de dinámica familiar a las que no estaba acostumbrada, por ello su sentimiento de extrañeza o lejanía hacia su madre y hacia el modo de vivir anterior a su ingreso en el bachillerato; los cambios la colocan temporalmente fuera de sí. No obstante decir que *ahora sé defenderme*, nos indica el cambio en su estructuración anímica y de acción que la vinculan con la escuela como un sujeto que ha sabido enfrentar los cambios que las circunstancias de la vida le han exigido y ha salido fortalecida por ello, pues posee otras herramientas para actuar en situaciones similares.

Los cambios personales que estos jóvenes han reconocido como producto de su relación con la escuela, plantean diferentes niveles de transformación, para unos es importante la madurez intelectual y cognitiva, que les permite comprender rasgos y actores de la realidad política y social en la que se encuentran, madurez del pensamiento, de la palabra y de la acción que les permite adaptarse al contexto y responder al mismo, para otros, son modificaciones en sus modos de ser que les permiten reconocerse y actuar para sí mismos, organizando sus deseos y necesidades, así como su ubicación en el tiempo, lo cual plantea que la transformación de los sujetos si bien responde más a las formas institucionales también, en menor grado, les da elementos para producir nuevos modos de ser. Además del valor otorgado al bachillerato por los cambios personales que posibilita, también se valora a partir de la relación con los otros, sobre todo a partir de la aportación que obtienen de sus pares y maestros. Aunque la relación con éstos últimos la especificaremos con más amplitud en el siguiente apartado.

En este orden de ideas Leticia nos expresa lo siguiente:

“Para mí algo muy positivo de la escuela han sido mis amigas; hubo un momento en que si me empecé a portar muy payasa, muy sangrona y no le hablaba a nadie porque con una compañera me juntaba mucho con ella, entonces ella es de las personas muy ¡le vale todo! y me di cuenta que estar con ella era estar llegando tarde a las clases, no traer tareas y decir: „va, las entrego otro día“, pues **me**

---

<sup>140</sup> Recordemos que la madre de Rosa es viuda y por ello se ve en la necesidad de reorganizar las responsabilidades familiares para compartirlas y poder solventar sus necesidades, por ello la consigna hacia Rosa de que si se quiere estudiar, hay que trabajar.

**afectó en mi promedio porque si baje mucho**, entonces, me di cuenta de que estar mucho tiempo en el relajo me iba afectar en mis calificaciones, y por otras compañeras les doy las gracias a ellas, porque se pusieron a platicar conmigo, me ofrecieron su **apoyo** en las cosas cuando yo estuviera mal o si necesitaba hablar con ellas. Me ayudan a hacer conciencia y pensar realmente que es lo que voy a querer, si ser como ellas o ser la persona que realmente soy”<sup>141</sup>.

Leticia pone énfasis en el papel que han jugado sus amistades para ayudarla a tomar la decisión, como lo señala Guerrero (2006), de revalorizar el trabajo académico y retornar a él para reconstituir su papel como estudiante, después de haber pasado por un periodo de alejamiento debido a una situación detonante que la saca de la dirección de su curso de vida, que en el caso de Leticia se debió a una preferencia por realizar actividades que en su momento le fueron más atractivas, además de compartidas con otra joven quien influye en su acercamiento a esas experiencias. Sin embargo expresar que *me afectó en mi promedio porque si baje mucho*, es el evento negativo que la lleva a decidir modificar su acción con respecto a su trabajo académico, sumado a la reflexión que con respecto a sí misma contribuyen a realizar sus amigas. En este caso la amistad le es de utilidad para ubicarse frente a sí misma y frente a su acción escolar.

Algo similar le sucede a Tomás:

“Mis **compañeros han contribuido conmigo** en que debo de ser consciente de las cosas, que no me valga, que reflexione qué está bien y qué está mal, pues antes yo si me concentraba y ahora juego más, me tomo las cosas a la ligera y pues mi promedio lo baje últimamente y me siento mal en ese aspecto, por eso hay que tratar de mejorar eso porque, es por mi beneficio para entrar a una universidad. También encontré **apoyo** a veces hasta en lo económico, cuando mi papá no podía darnos que me dicen: „échale ganas yo se que algún día va a salir“. Han estado varias personas conmigo cuando las he necesitado, las he tenido ahí: „que vamos, yo te **pago los exámenes**“y eso se les agradece”<sup>142</sup>.

Podemos pensar que el momento por el que pasa Tomás es precisamente ese en el que se está percatando de las consecuencias que ha tenido el relajar sus

---

<sup>141</sup> EF5091209LJLM, p. 7

<sup>142</sup> EF19161209LGAT, p. 6

prácticas escolares y apostar por otras que le han parecido más atrayentes. Hacer una reflexión al respecto, recapacitar, está marcado al igual que Leticia, por la presencia, en este caso de compañeros que le ayudan a ver la forma en que está llevando a cabo sus actividades escolares, las cuales están poniendo en riesgo su acceso al siguiente nivel. Además son esos compañeros en quienes, a través de acciones concretas como el *pago* de *exámenes*, o palabras de apoyo moral ha visto, compartido y comprendido el valor de la solidaridad, a través del cual han podido dar solución a algunos problemas materiales o anímicos. Valor del cual también hace referencia Esther:

“Aquí en la escuela he encontrado sobre todo **solidaridad**, „que si no le entiendes a algo, nosotros te ayudamos”, en mi salón está muy marcado eso de la solidaridad, que si no le entendiste, yo te ayudo y que si ahora es al revés, que si yo si le entendí y tú no, ahora yo te ayudo, o que si alguien tuvo un problema, que „mira, en la mañana me asaltaron y ya no traigo para mi pasaje”, todos son muy solidarios, el valor del **respeto** también está muy marcado, el **compañerismo**, cuando hay que echar relajo hay que echar relajo o cuando hay que estudiar, hay que estudiar, entonces en ese sentido también ellos han aportado”<sup>143</sup>

Esther plantea las acciones concretas a través de las cuales sus compañeros y ella viven el valor de la *solidaridad*, ayudar al otro en cuestiones de emergencia económica o compensar y afianzar entre ellos aquello que no fue suficientemente comprendido en los procesos de la enseñanza escolar. De igual forma, el *compañerismo* y el *respeto*, nos hablan de la construcción de vínculos éticos a partir de valores donde los otros no desaparecen y son tomados en cuenta, tanto para realizar sus actividades escolares, como para sus momentos de esparcimiento.

Llegar a configurar vínculos con rasgos más éticos comúnmente no es sencillo. Teresa lo comparte de la siguiente manera:

“Mis compañeros a veces son muy **apáticos** no tienen iniciativas y a veces si contagian y tal vez uno **tiene muchas ideas**, muchas cosas que quiere para el grupo y dices: ya para qué lo hago si van a decir que no. **A veces te limitas**, y a lo mejor cuando uno les plantea la idea a lo mejor si cambian, pero **te cierras** por las experiencias que ya pasaron tú dices: „no, van a decir que no”. Antes éramos

---

<sup>143</sup> EF28031209EDPA, p. 5

dos bandos, se superó eso, ahora no todos nos llevamos ¡ay, somos muy amigos!, pero si hay un grado de **tolerancia**. Lo que me queda es que, a lo mejor tenemos dudas y aunque no me lleve bien con esa persona y sé que es buena en ese campo, pues yo le puedo preguntar y creo que así pasa ahorita con todo el grupo, hemos aprendido a tolerarnos y pues a saber que tenemos que trabajar como grupo”<sup>144</sup>.

Para Teresa no ha sido fácil *tener ideas* o propuestas de actividad para su grupo cuando se lidia con un ambiente donde privan estados de ánimo indiferentes o *apáticos*, situación que nos indica que en la joven se presenta una lucha entre la acción y la pasividad, entre imaginar, crear y concretar acciones donde se busca que más de un individuo esté involucrado, frente al silencio, el cierre o el rechazo de todo un grupo. Si recordamos que en otros fragmentos de su relato Teresa se manifiesta como un líder para la religiosidad juvenil, la actitud de sus compañeros puede resultarle sumamente frustrante pues el liderazgo concretado en otros espacios, no ha tenido el mismo efecto en su espacio escolar, de ahí sus expresiones como *a veces te limitas, te cierras*. Todo esto aunado a la división grupal, significó en un momento dificultad para entablar tanto relaciones propositivas como relaciones de mayor apertura, sin embargo Teresa nos deja ver que eso ha cambiado y el vínculo de pertenencia grupal es vivido bajo el valor de la *tolerancia*, valor que por su raíz latina *tolerare* que significa resistir, sufrir, permitir, puede hacernos pensar que efectivamente para Teresa compartir la vida escolar con sus compañeros se ha movido en dos planos, uno en el que ella ha tenido que restringir sus propias creencias y formas de actuación y otra en donde “no se trata simplemente de soportar al diferente sino que respeta el derecho del otro a ser diferente y le reconoce la legitimidad de mantener sus discrepancias, sin necesidad de romper las relaciones existentes, renunciando al enfrentamiento más no a las propias convicciones o a dar cabida a planteamientos que no comparte” (Cabedo, 2006, p. 204). Por ello, si bien en momentos el vínculo se manifiesta desde una moral del soportar la regla de la apatía grupal, también han sabido reconocer desde un plano más ético, aquellas capacidades que los hacen diferentes y desde donde hay una mayor responsabilidad sobre sus conductas individuales aportando a la convivencia escolar de su grupo, sin que ello implique la desaparición del conflicto.

---

<sup>144</sup> EF10141209TVGB, p. 6

Además de los valores, de ser fuente de amistad y de apoyo, el vínculo que se mantiene con los compañeros con quienes se comparte en el bachillerato puede ser un espacio para explicarse y comprenderse en la resolución de sus problemas. Aurora así lo señala:

“Lo que más me aportaron mis compañeros es saber en quién **confiar**, hay personas que a la mejor y no se da con quiénes hablar porque no les gusta dar un consejo, a lo mejor y nada más te **escuchan** y lo poquito o mucho que él también sabe de la vida puede ayudar, porque cosas que hemos vivido nosotros no las han vivido los demás o los demás han vivido cosas que uno ni se imagina. Los **consejos** que dan a veces son **tontos**, pero unos si **ayudan** ¿por qué? porque también hay personas muy centradas en el salón que dicen: „Si te ayudo“, pero a la mera hora te das cuenta que ellos también tienen problemas y que tampoco son perfectos y aprender de eso, por ejemplo yo no pensaba que una de mis compañeras tuviera tantos problemas, la ve uno: ¡ah, esta chica se ve que se lleva bien en su casa!, o sea cada quien se pone una máscara para sentirse mejor y sí, aprendí a pensar, saber en quien confiar, dar consejos porque formé mi criterio a partir de eso”<sup>145</sup>.

La *confianza* a la que alude Aurora está haciendo referencia a un trato más bien familiar e íntimo con algunos de sus pares alrededor de la capacidad para comunicar problemas que les son comunes o no, a través de los cuales se mide el grado de experiencia en la *escucha*, en la vivencia o solución de tal o cual problema desde donde se genera un reconocimiento del otro con respecto a la vida y la forma que tiene para afrontarla. En esa medida para Aurora habrá *consejos tontos* o de *ayuda*, con mayor o menor referencia a experiencias de vida, en donde se ha vertido la capacidad de sus compañeros o de ella misma para compartir quien verdaderamente se es. La confianza se produce en un vínculo donde el encuentro con el otro le permite a ella misma hallar respuestas con respecto a sí misma y a su ubicación en la vida.

La escuela es valorada por estos jóvenes en tanto se produce en ella un encuentro con sus pares, del cual destacan distintos planos de utilidad para su experiencia de sí. Sea que se conviertan en un referente para la acción moral que reubica su decisión por dar cumplimiento a su rol de estudiantes o como

---

<sup>145</sup> EF11141209LABCH, p. 8

referentes para el aprendizaje de actos de escucha, de comunicación, de expresión de valores donde el otro es pieza importante para medir la propia actuación en la propuesta, en la distancia y frente al sentido del propio existir.

Como nos hemos percatado lo que más destacan los jóvenes de su relación con el bachillerato vivido en la EPOEM 115, se encuentra marcada por la utilidad que a distintos niveles les puede ofrecer, definiendo con ello las rutas que a futuro pretenden continuar. Desde esa construcción dada por el imaginario capitalista que plantea que la escuela sirve para progresar, tener y en esa medida lograr una posición social, hasta aquellos que del conocimiento académico o de las múltiples experiencias que como espacio público hace posible, encuentran referentes concretos para su actuación en la vida. Por eso el transitar por el bachillerato ha movilizado sus procesos de subjetivación dada la formación recibida y los entramados que en ella se ponen en juego, de ahí que las transformaciones personales por ellos expresadas tienen que ver con distintos grados de estructuración cognitiva (simbólica y operativa), de carácter o de capacidad para posicionarse como sujetos frente a la realidad, sin embargo, los cambios no se hacen en aislado sino en procesos compartidos con los otros, siendo de sus pares de quienes retoma la utilidad para recapacitar su actuación escolar, para concretar y ponerse en juego como sujetos morales o éticos, así como servir de enriquecimiento afectivo, comunicativo o de contraste en el modo de enfrentar múltiples experiencias sociales.

#### **4.2 Los maestros, una mediación para crecer.**

Las transformaciones personales producidas dentro de la escuela por los jóvenes, no son generadas por las decisiones aisladas de los sujetos, sino en el marco de múltiples relaciones con los otros dadas en la estructura institucional, siendo la relación pedagógica un punto central para la producción de distintas formas de la experiencia de sí, pues lo que se hace o propone en el aula impacta definitivamente las formas de actuar, pensar y de ser que permiten comprender otros rasgos de los procesos de subjetivación producidos en los jóvenes, ya que en dicha relación se pone en juego una intención formadora producida por los maestros, quienes según la posición que asuman ante dicha intención, movilizan y soportan el vínculo que se mantiene con los jóvenes estudiantes a través de sus

prácticas. De ahí que éstos últimos atribuyan a la presencia de los maestros un peso importante para su experiencia tenida dentro de la escuela, pues es ante ellos que se producen definiciones, distanciamientos, identificaciones o críticas, destacando sobre todo aquellas prácticas que impactan favorablemente sus modos de ser, su cosmovisión y la percepción que sobre sí mismos tienen para transformarse y actuar sobre diferentes ámbitos. En este sentido los jóvenes de la EPOEM 115, destacan los rasgos afectivos y cognitivos que esta relación les proporciona, la elaboración de una crítica enfocada hacia la posición de autoridad de los maestros, así como hacia el trabajo didáctico que les es demandado a partir del rol sociocultural que se espera que cumplan, producto también de expectativas construidas desde experiencias escolares anteriores. Es en este orden de ideas que los jóvenes expresan tanto la aportación formativa que les brindaron sus maestros, los vacíos hallados en la misma, así como el deseo de que ésta pudiera ser modificada según las experiencias tenidas a lo largo de su trayecto escolar.

De entre las aportaciones que les han brindado los maestros tenemos lo señalado por Sofía y Ernesto.

Sofía: “Hay muchas cosas que en la primaria, que estás volviendo a ver, que jamás te quedaron claras, y ahora los maestros te explican hasta que tú lo tengas bien claro, hasta que estés segura de que le entendiste, han insistido mucho en eso de que: **¿tienes duda? Jamás te quedes con la duda**, siempre sal adelante, siempre pregunta”<sup>146</sup>

Ernesto: “Estoy muy agradecido porque aprendí trigonometría muy bien. A lo mejor es que yo siento que con la maestra A me llevaba muy bien, mi mamá y la maestra tienen comunicación y la maestra siempre estaba de „Y ponte a hacer esto” y no me la quitaba de encima y veía que hacía cara de **¿Qué es eso?**” y decía „Es que esto es así y así”, no nada más conmigo, con todos los demás alumnos la maestra A. iba y **les explicaba hasta su lugar y no se iba hasta que no le entendías**. Si había veces que decías „sí, ya le entendí”, te ponía a hacer un problema y si lo hacías ya te dejaba en paz pero si no lo hacías no te dejaba y **es una maestra que la quiero muchísimo y mis respetos**. Los maestros están muy capacitados, algunos se están actualizando y eso es muy padre porque lo

---

<sup>146</sup> EF3091209ZES, p. 7

pueden poner a práctica con los alumnos y es algo que hace a la escuela muy destacada en toda la zona”<sup>147</sup>.

Tanto Sofía como Ernesto colocan la acción explicativa como elemento central de la práctica de la enseñanza propuesta por sus maestros, lo cual nos plantea que dicha actividad, asentada principalmente sobre la comunicación verbal dentro del aula, supone principalmente el aprendizaje de sistemas simbólicos u operativos de carácter más bien descontextualizados pues se producen al margen de donde transcurren los fenómenos acerca de los cuales se trata (Contreras, 1994). Por ello la labor explicativa, al estar basada en el lenguaje se vuelve una actividad simbólica donde es necesario pasar por un proceso de interpretación o recontextualización de los conocimientos propuestos, dándole una estructuración que sea más significativa para los sujetos. De ahí el señalamiento de ambos jóvenes al respecto de preguntas como *¿tienes duda?* o *¿Qué es eso?*, las cuales expresadas verbal o gestualmente están siendo atendidas por sus maestros precisamente porque la duda contribuye a estructurar tanto su acción explicativa, como el propio ordenamiento del conocimiento a ser aprehendido, pues se pone en juego la relación, distanciamiento o sentido que guarda el conocimiento escolar con la realidad. Atender este proceso por parte de los maestros a través de gestos como: *les explicaba hasta su lugar y no se iba hasta que no le entendías*, por ejemplo, o palabras como *jamás te quedes con la duda*, dan un lugar importante a los jóvenes dentro la relación pedagógica pues sus dudas no indican torpeza sino fuente productora para movilizar de otro modo su acción cognitiva o social, a la que se da oportunidad de interpretar y concebir desde sus referentes la relación con el conocimiento, favoreciendo además la relación entre ambos actores, tal y como Ernesto nos lo deja apreciar al referir que *A es una maestra que la quiero muchísimo y mis respetos*. Valoración producto del reconocer la atención mantenida a este proceso, que se extiende también imaginariamente hacia aquellos maestros que continúan su formación, aunque habría que ver si la misma se concreta en las aulas.

Además del trabajo realizado dentro del aula, en la EPOEM 115, se realiza un trabajo adicional por parte de los maestros, el cual es referido por Teresa y valorado de la siguiente forma:

---

<sup>147</sup> EF4091209EMCC, p. 11

Teresa: “La perseverancia porque hay maestros que son muy pacientes, la **sensibilidad** también porque he tenido varios maestros que han visto problemas que he tenido y mis compañeros y nos han apoyado, nos **han dado espacio**, por ejemplo, desde el simple hecho de que a lo mejor ya terminaron su horario de clases y todavía se dan la oportunidad de dar asesoría, pues eso para mí es bien padre, **no teniendo la necesidad**, sin cobrar algo extra, ellos nos dan la oportunidad de tomar las asesorías”<sup>148</sup>

*Nos han dado espacio*, frase con la que Teresa reconoce a aquellos maestros que extienden la práctica de enseñanza y aprendizaje hacia otros espacios cuando ésta no ha sido suficiente dentro del aula. Por un lado podemos pensar que dar un espacio adicional al otro, situación positivamente valorada por Teresa como *sensibilidad*, habla de no ser indiferentes hacia la situación que se presenta como problema, una dificultad en los procesos de aprendizaje que presentan los jóvenes estudiantes, pero por otro nos lleva a cuestionar sobre las formas de proponer el proceso para que exista la necesidad de extender su práctica, no obstante esta extensión puede servir como elemento contextualizador de la misma, por ejemplo para profundizar la relación con los estudiantes, acercarse a ciertos códigos culturales que les permitan replantear sus estrategias cognitivas y sociales, etc., de ahí que ese *no teniendo la necesidad*, que señala Teresa, para nosotros se pone en duda pues son esos espacios los que muchas veces posibilitan otros modos de relación con los jóvenes que impactan en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro nivel, aquello que les aportan los maestros tiene que ver con un plano comunicativo. José y Sergio así lo expresan:

José: “Los maestros que tengo ahorita se comunican más con los alumnos que los de primero que eran más así, una **línea entre maestro y alumno**, que ahorita por ejemplo el maestro M es muy abierto, **habla ,así como nosotros**”, de los equipos de fútbol, que cómo estuvieron, **nos pregunta cosas** y por ejemplo en primero nada de eso, nada más era de su materia y ya, no había esa comunicación. Por ejemplo el maestro E muchos le tenían miedo, así de hablarle porque pensaban que les iba a hacer algo. En cambio ahora los maestros me han

---

<sup>148</sup> EF10141209TVGB, p. 5

permitido ser ¡más relajiento!, abrirse, platicar bien, echar relajo y si se da, dar comunicación, **confianza**”<sup>149</sup>

Sergio: “Con el profesor P. la verdad yo digo que ese maestro entiende, **sabe escuchar**, no da tan bien la clase pero sabe escuchar, de que tiene conocimientos, los tiene y luego le pido así, consejos, ya dejando fuera el estudio y ese maestro me ha ayudado mucho a tomar decisiones, porque luego le he contado varias situaciones que he tenido en mi casa y si me sabe dar consejos, **me orienta**”<sup>150</sup>.

José compara dos formas de relación con sus maestros, una que tiene que ver con un modelo más bien tradicional de comunicación donde ésta es vertical, por eso de manera figurada señala que se sigue *una línea entre maestro y alumno*, lo que nos lleva a pensar que la fuente de la información y del saber se hallan en el maestro con dirección a ser depositadas hacia el alumno, quien participa solo como receptor de la información transmitida únicamente dentro del aula, prevaleciendo su trabajo intelectual y la manifestación de conductas acordes a órdenes emitidas por el primero, de ahí la construcción imaginaria del *miedo* hacia aquel maestro que no permite otras formas de interacción. La otra forma, que coincide con lo expresado por Sergio, involucra elementos de corte afectivo donde el *habla „así como nosotros“; nos pregunta así cosas, sabe escuchar*, son actitudes que ponen en operación la apertura hacia el otro, donde hay un flujo más interactivo en la relación pues ambos actores participan en el proceso comunicativo no limitado al hablar, sino precisamente a una interacción donde gestos, miradas, diferentes tipos de comportamientos, otros espacios interpersonales además del aula se ponen en contacto y posibilitan procesos de relación intersubjetiva donde se accede a ciertos espacios de conocimiento sobre algún área específica de la realidad y vida de cada actor, generando sentimientos de reciprocidad y con ello de *confianza*, donde el control por el otro no está presente y sí una valoración y reconocimiento de sí mismo, al grado de permitir se *oriente*, es decir, dejar que ideas, planteamientos, sugerencias de los maestros contribuyan a situarse en su trabajo como estudiantes, pero al mismo tiempo formen parte de las decisiones y acciones sobre su vida que trascienden el ámbito escolar.

---

<sup>149</sup> EF9141209JJRG, p. 8

<sup>150</sup> EF8091209ATC, p.5

Es en este último orden de ideas que la contribución hecha por los maestros al proceso de subjetivación de los jóvenes, tiene que ver con permitir, a partir de ciertas actitudes, la movilización de su acción y efectuar cambios a nivel personal en relación con la escuela. Alberto y Jesús lo indican así:

Alberto: “Quizás los **regañones** de algunos maestros sí como que me entró, se me quedó algo. Gracias a eso ya pude **darme cuenta de que yo estaba mal**, me llamaron la atención. Entonces creo que sí les atribuyo eso, la **corrección a tiempo** pues no separaba los **estudios** del **relajo**, entonces por eso si empecé a salir mal y no tenía buenas calificaciones porque todavía no sabía separar esas dos cuestiones. En segundo año ya fui mejorando mi promedio por lo mismo.”<sup>151</sup>.

Jesús: “Creo que en una gran parte, ellos fueron los motores digamos que me ayudaron a ser más **responsable** y a decidir sobre mi futuro porque ya no estás trabajando con maestros de un nivel básico. Desde el momento que tú ingresas a la preparatoria ellos te lo dicen: „Yo ya no estoy con niños de secundaria, estoy con jóvenes de bachillerato”, te tratan ya de otra forma y eso a mí me agrada mucho, que ya no te vean como **niño** sino como un adolescente. La forma de expresarse contigo más que nada te ponen a pensar mucho en lo que pasa fuera de la escuela, en lo que es la realidad, en lo que quieres tú, digamos en este caso mandar o que te manden.”<sup>152</sup>.

Alberto nos deja ver que la yuxtaposición de acciones como el *relajo* y *estudio* no fue una combinación que estratégicamente contribuyera a su logro académico. *El regaño* o *la corrección a tiempo* nos indica que los maestros desde gestos con enojo se detienen a cuestionar esta dinámica que configura el inicio de su tránsito por el bachillerato. Tal cuestionamiento sirvió de contención o ruptura de dicha dinámica, la cual comienza a ser modificada a partir de un *darme cuenta de que yo estaba mal*. Se pasa de un acto cognitivo que involucra una emoción considerada como negativa, a las acciones materializadas en conductas diferenciadas. La relación con los maestros pasa de un cuestionamiento moralizante a un plano más ético donde Alberto asume con mayor autonomía sus responsabilidades académicas. En este mismo sentido Jesús ubica este valor como producto de una relación donde los maestros lo dejan de mirar como *niño* y le otorgan un lugar desde el gesto y la palabra que se corresponde con el deseo

---

<sup>151</sup> EF22161209CAPM, p. 5

<sup>152</sup> EF150151209JAAM, p. 4

de ser tratado como joven, instituyéndolo como tal al sacarlo de la minoridad, inaugurando así su posición de actor, capaz de hacerse cargo de sí mismo tomando decisiones en torno a sus actividades académicas presentes pero que se proyectan hacia el futuro. En esta forma de relación hay un reconocimiento por parte de Jesús de maestros que instituyen otros modos de ser en su relación con los jóvenes, desde una apertura subjetiva que le dan un sentido a su estar y ser dentro de la escuela. Es esta habilitación la que produce una credibilidad en la autoridad del maestro.

Y ahondando sobre la autoridad que ejercen los maestros veamos lo que algunos jóvenes señalan al respecto:

Armando: “Para mí los maestros me han ayudado en todo, ellos son los que nos influncian a entregar todos los **trabajos** y si no le echas ganas, así de fácil te reprueban. Unos maestros son muy **estrictos**, pero eso es lo que nos ayuda a basarnos en entregar tareas, nos presionan para hacer bien las cosas, te **exigen** más, entregas en **tiempo y forma** o no te lo reciben, y hay otros maestros más flexibles que si se la tienes que entregar bien en tiempo y forma pero luego te la pasan y te dejan entregar uno o dos días después”<sup>153</sup>.

Patricia: “Yo he aprendido más del maestro que es **estricto**, el que más te **exige** ese es el mejor; porque hay muchos que no exigen nada y todo se va en relax y „hagan lo que quieran”, pero al fin y al cabo no aprendemos nada y con el que nos exige y ahí está, duro y dale y nos deja **tareas** nosotros decimos: **¡ese es el mejor! porque es del que más aprendemos** ya que también hace algo **más didáctico**, hace cosas para que las clases no sean totalmente tan aburridas como trabajar más en equipo, jugar pero a la vez aprender, porque cuando te diviertes y aprendes, pues te es más fácil”<sup>154</sup>

José “hay un maestro que la verdad pobrecito, **le falta autoridad**, todos lo toman de a loco, no le ponen atención, no hacen sus trabajos y pues el maestro es buena gente, todavía les da oportunidad de entregar los trabajos para no reprobar, pero **les da igual a mis compañeros**. Yo creo que a ese maestro le falta poner sus reglas bien”<sup>155</sup>.

---

<sup>153</sup> EF14151209CAFL, p. 5

<sup>154</sup> EF1091209PPL, p. 8

<sup>155</sup> EF9141209JJRG, p. 11

Jaime “Hay muchos maestros como que son muy tranquilos y los mismos alumnos los agarran de bajada, igual hay muchos maestros muy estrictos que agarran de bajada a los alumnos. Por ejemplo hay un maestro al que el año pasado **lo hicieron llorar** por lo mismo que es muy tranquilo, **nadie lo tomaba en serio, todos burlándose, el maestro dando su clase y todos en su relajó, pero el maestro bien tranquilo**. A ese maestro le serviría ponerse un poco más estricto para que los alumnos tengan bien visto que es la autoridad en esa clase. Y a otros maestros igual, como que les falta ser un poco más humildes porque hay muchos alumnos que no le entienden a los maestros, pero como saben que si uno les dice algo se ponen de ¡ay!, **como que lo quieren humillar a uno y uno ya también no le dice nada y se queda con la duda**. A ese maestro lo que le faltaría es ser más humilde para ponerse al nivel de los alumnos, de que „yo te explico, te enseño a ver cómo“. Son pocos los maestros que tienen esos problemas, la mayoría son de „yo te ayudo, yo te explico”<sup>156</sup>.

Lo que salta a la vista es que estos cuatro jóvenes prefieren a maestros *estrictos o exigentes*, que aquellos que no lo son. Lo estricto o lo exigente alude a formas de poner en juego el poder en la relación maestros-alumnos, donde éstos últimos valoran positivamente de los primeros el ordenamiento claro y coherente de aquello que media su relación y que es la *tarea o el trabajo* escolar, pues como en otro apartado ya se mencionó, a través de las tareas se plantean esquemas de conducta y pensamiento como marcos de socialización que dan cierta estabilidad a la personalidad (Sacristán, 1973). Bien planteadas, como lo indica Armando, en *tiempo y forma* las tareas son un elemento estructurador de la relación misma con el currículum, con el conocimiento seleccionado, con los alumnos entre sí y con el maestro; se generan normas de manera explícita e implícita, que le dicen al estudiante qué y cómo hacer en el espacio escolar, como elementos que le permiten configurar su propia dirección de una manera más exitosa. Los maestros que esto posibilitan están produciendo un ordenamiento simbólico con el que ejercen una fuerte influencia para el grupo y por ello son reconocidos como lo dice Patricia *jese es el mejor! porque es del que más aprendemos*, aprendizaje que tiene como punto de partida dicho ordenamiento, el cual a su vez forma parte de una estrategia más amplia que busca intervenir en los procesos para el

---

<sup>156</sup> EF23161209FJCA, p. 8

aprendizaje y que tiene que ver como lo señala la misma joven con la disciplina didáctica<sup>157</sup>.

Por el contrario, expresar como lo hacen José y Jaime, que a un maestro *le falta autoridad*, nos lleva a pensar que el poder instituido por la escuela hacia un maestro por la posición que ésta le asigna, no es suficiente para ser reconocido por los jóvenes estudiantes en el rol que intenta llevar al cabo, de ahí frases como *les da igual a mis compañeros, nadie lo tomaba en serio, todos burlándose, el maestro dando su clase y todos en su relajó, pero el maestro bien tranquilo, lo hicieron llorar*. El poder presente en la relación pedagógica, en lugar de ser generadora de relaciones para la producción positiva del aprendizaje, en este caso se ladea hacia una producción negativa de conductas. Por un lado decir que el maestro *todavía les da oportunidad de entregar los trabajos para no reprobar*, alude a la inconsistencia normativa de su labor con respecto a la tarea, lo cual impide o dificulta la estructura del pensamiento y la conducta en los jóvenes con respecto a lo que realmente se esperaría de ellos. Asimismo, manifestarse *tranquilo y llorar* frente actitudes de desorden en el aula, revela en el maestro a su vez una actitud de inmovilidad y de dificultad para controlar sus emociones, incrementando con ello la dificultad para controlar y equilibrar su papel, el cual se muestra en este caso como revelador encubierto de un malestar (Abraham, 1986), que como producto de múltiples factores, finalmente se hace presente en su relación con los alumnos quienes responden consciente o inconscientemente ante el mismo con agresividad, que no es otra cosa que el reclamo hacia el maestro por la ausencia de un ordenamiento simbólico expresado en propuestas estratégicas para conseguir de su interrelación conductas más equilibradas y responsables. Del lado opuesto, Jaime ubica a maestros que *lo quieren humillar a uno y uno ya también no le dice nada y se queda con la duda*, dándonos a entender que la relación con los alumnos está basada en un modelo pedagógico que considera que el maestro está en un lugar de superioridad jerárquica dado por aquello que

---

<sup>157</sup> Por didáctica comprendemos aquel momento operativo de la práctica educativa, es la disposición metódica, conducción y regulación de actividades que van más allá de las técnicas o saberes instrumentales (Aguirre, 1997). “La didáctica es una epistemología sobre el accionar de la enseñanza para promover aprendizajes...el juego del trabajo didáctico radica en realizar una labor de pensamiento por parte del docente, quien en función de su campo disciplinario, de su experiencia (teorías implícitas y explícitas), de su conocimiento de lo pedagógico, del proyecto institucional educativo, y mediante un trabajo metodológico, construye intencionalidades que generan en los alumnos acciones cognitivas, las cuales promueven representaciones del conocimiento que estimulan la apropiación de campos lingüísticos en los alumnos y las convierten en aprendizajes” (Camarena, 2009, p. 26)

se dice saber y que transmite a los otros de manera cerrada, por sobre los que están en un plano de inferioridad dado por todo aquello que ignoran y que los ubica en un plano de inferioridad y dependencia. En este sentido el *humillar*, como una forma de desprecio por el otro, cierra toda posibilidad de reconocimiento hacia una autoridad que es más bien distancia y rechazo, y *la duda* sin respuesta se vuelve el acto que confirma tales posiciones, las cuales inmovilizan la acción tanto social como cognitiva de los sujetos.

Además de estrictos o exigentes, los jóvenes consideran que sería importante incluir en la relación con sus maestros, algunos otros elementos que pudieran favorecerla.

Josefina: “Considero que muchos maestros han sido exigentes pero también creo que tendrían que **ser accesibles**, porque llega un momento en el que nosotros ya estamos cansados de estar en el salón y hay unos maestros, que ni cinco minutos de tolerancia nos dan o luego dicen: „fuiste al baño y ya no puedes entrar, yo ya entré a mi clase y ya ni modo, te quedas afuera“. Luego **sus clases**, que las hagan más dinámicas, que no nos pongan por ejemplo, a **leer tanto o a hacer tantos ejercicios** tan **tediosos**, o sea, que nos mantengan alertas, **entretenidos**, yo digo que no es un show, tienes que aprender, vas a aprender no ha divertirse, pero nosotros aprendemos **divirtiéndonos**, se puede decir, porque por ejemplo, llega un momento en que la clase el maestro está hablando y **nosotros estamos acá, nos ponemos nuestros audifonos**, y ya, porque, el maestro ya nos aburrió con su clase, nada más **se la pasa hable y hable, y hable, y hable**; y eso nos aburre mucho. Bueno eso es lo que he visto yo en mi salón, por eso **hablamos mucho**, porque nos aburren, por ejemplo en cálculo nos mantiene el maestro haciendo ejercicios y nos pasa la pizarrón, y así todos están despiertos y nadie está platicando, entonces, yo digo que pues es su forma de enseñar que está bien. Yo diría que en las clases tediosas pongan actividades o que nos pasen al pizarrón porque eso nos pone de nervios, entonces, como que nos emociona aunque digamos que no queremos pasar, si **queremos pasar al pizarrón porque nos gusta que el maestro vea lo que estamos haciendo, no nada más que diga „¡ah, bueno, sí!, háganlo en su cuaderno y ya“**, **nos gusta que el maestro nos mueva** y no nada más que nos digan hagan eso o lean tal cosa y ya, o **nos dictan y nos dictan, y nos dictan y nos dictan**, y eso no, que ya no dicten tanto, que hagan **más dinámica la clase**”<sup>158</sup>.

---

<sup>158</sup> EF6091209JGEM, p. 13

Aurora. “Algunos profesores tienen que tomar como más didáctica, **no solo dictar** y lo que entendiste, explícame, sino hacerlas **más didácticas**. Por ejemplo en „inglés”, se abrió el laboratorio y son más didácticas, como que llama más la atención ver una lotería que hacer cincuenta verbos, no caer en un juego sino que se te facilite aprender”<sup>159</sup>

Fernando. “Yo pienso que los maestros deben realizar más **actividades**, porque luego se **aburren** los alumnos de **lo mismo de siempre, como hacer resúmenes o copiar lo que está en el pizarrón**. A mí sí me gustaría más que hicieran **actividades recreativas** que apoyaran al tema que estamos viendo, que estemos, se podría decir, **jugando**, pero al mismo tiempo estar haciendo el tema que estamos viendo, porque yo siento que si se puede, en algunos temas si se puede porque algunos maestros si nos ponen a hacer actividades y hasta el grupo está más concentrado en lo que estamos haciendo”<sup>160</sup>.

Clara. “**hay maestros, que si te dan algo muy interesante, que se te queda en la cabeza porque te vinculan con tú vida y tú dices: „si es cierto, por esto pasa eso, ahora entiendo por qué soy así por qué luego hago esto”**. **Inclusive lo vas transmitiendo**, no sé si también sea inconscientemente pero lo que aprendes y te gusta, se te queda y lo vas transmitiendo, pero en cambio hay algunas clases que son muy **aburridas**. A mí no me gusta química y luego las hacen más, aún más **tediosa** porque luego **el mismo tema lo ven muchos días, muchos días y es muy tedioso**; igual si traen una misma cosa es aburrido porque **ya sabes que vas a hacer** a diferencia de otros maestros que dicen „que les parece si ahora hacemos un cuadro o ahora júntense en equipo y van a exponer, inclusive el maestro lo platica y tú vas organizando mejor las ideas porque vas vinculando y que no hubiera eso de transcribir porque de verdad ni siquiera lo leemos, **no sabemos ni para qué, o sea la tarea se hace para que no te perjudique a la calificación, no por un fin de aprender**, sería mejor que dijeran: „haber, lees esto y esto y al siguiente día vemos, yo doy una pauta para empezar hablar del tema”, y que se hable del tema”<sup>161</sup>.

El hecho de que Josefina solicite a algunos maestros el *ser accesibles*, nos lleva a preguntar hacia qué. En este caso hacia la condición misma en que la estructura institucional y normativa mantiene a los jóvenes con respecto a tiempos específicos de descanso (entre clase y clase) que no existen en esta escuela y al

---

<sup>159</sup> EF11141209LABCH, p. 10

<sup>160</sup> EF2091209FJAG, p 8

<sup>161</sup> EF12141209CAM, p. 5 y 8

no existir, es creada estratégicamente por los jóvenes para socializar o cubrir sus necesidades fisiológicas. Ser accesibles sería comprender esta condición y alrededor de ella establecer dentro del aula normas específicas que permitan redefinir los tiempos y espacios donde el trabajo y necesidades sean considerados en su relación.

Enfocados fundamentalmente en la práctica docente que realizan los maestros, vemos que para estos jóvenes las *clases, ejercicios, actividades* son calificadas como *tediosas o aburridas*, sentimiento a través del cual se manifiesta el poco o nulo interés que las mismas les producen, siendo diferentes los motivos para cada uno: Para Josefina se expresa en el *leer tanto o a hacer tantos ejercicios* así como el que el maestro *se la pasa hable y hable, y hable, y hable, o nos dictan y nos dictan, y nos dictan y nos dictan*; para Aurora *solo dictar*, para Fernando es *lo mismo de siempre como hacer resúmenes o copiar lo que está en el pizarrón* y para Clara *el mismo tema lo ven muchos días, muchos días, traen una misma cosa y ya sabes que vas a hacer*. En todas estas frases se hace referencia a prácticas donde la repetición es una constante, donde no existe o se empobrece la posibilidad de aprender algo que no se conoce, ya Clara lo indica: *no sabemos ni para qué, o sea la tarea se hace para que no te perjudique a la calificación, no por un fin de aprender*, ello plantea entonces la dificultad que tienen estos maestros para generar estrategias de enseñanza que desencadenen procesos para dotar de significación a las cosas, a la propia capacidad de obtener nuevos significados o de modificar los sistemas de interpretación de los sujetos o en otras palabras, aprendizaje (Barnes citado por Contreras, 1994). Es esta dificultad para producir alguna significación en los jóvenes que ellos responden con actitudes como las que señala Josefina: *nos ponemos nuestros audífonos o platicamos*, con lo que demuestran su rechazo y cierre ante propuestas que denotan dispositivos fijos y prediseñados que los hacen actuar de manera repetida e idéntica donde no hay una apertura hacia experiencias de sí.

Lo anterior, aunado a que en la actualidad se da más importancia a lo fácil, a lo útil, a lo conseguido sin esfuerzo, a lo que produce un placer o goce inmediato, a lo medible o que ofrece una ganancia a corto plazo, se mueven como fuerzas exteriores que contribuyen a generar en los jóvenes ciertas demandas para los espacios y procesos efectuados en el aula como el solicitar de los docentes *actividades recreativas, ejercicios entretenidos, clases dinámicas, o con juego y*

*diversión*, que precisamente pudieran caer en el patrón del requerimiento de experiencias escolares al gusto del consumidor para llenar esa sensación de vacío expresada en el aburrimiento, sin embargo, cuando los mismos jóvenes expresan que *si queremos actividades como pasar al pizarrón porque nos gusta que el maestro vea lo que estamos haciendo (nos emociona), nos gusta que el maestro nos mueva*, o que se especifique: *actividades recreativas que apoyaran al tema pero no caer en un juego sino que se te facilite aprender* o aún más, que se diga que *hay maestros, que si te dan algo muy interesante, que se te queda en la cabeza porque te vinculan con tú vida...Inclusive lo vas transmitiendo*, ello nos está planteando que en los jóvenes hay una emergencia por hallar un sentido a su aprendizaje y este se localiza en primer término en un reconocimiento de sí mismo en lo específico de su acto de aprendizaje, el cual lleva implícito el reconocimiento del otro como una acción ética, en este caso de sus maestros quienes confirman las construcciones realizadas, descubrimientos, apropiaciones, habilidades adquiridas, su capacidad de aprender y construir con lo que fortalecen y amplían su experiencia de sí mismos. Por otro lado aludir al juego como un elemento facilitador del aprendizaje nos hace pensar en la dimensión estética que puede hacerse presente en todo acto formativo y en la cual el juego, en su sentido medial funge como ordenador del movimiento lúdico que se experimenta por los sujetos al desencadenar relaciones, si bien con normas y reglas, también como espacio que puede dar lugar a la decisión, al riesgo, a la sensación de libertad, a la sorpresa, a la extrañeza, a lo imaginario, a la creatividad, al movimiento y al placer, donde los sujetos son capaces de representarse a sí mismos y a su realidad histórica (Gadamer, 1997), elementos importantes que configuran una experiencia de sí mismos llena de mayor sentido. Por ello el valor dado hacia aquellas prácticas docentes que hacen un *vínculo con la vida* de los jóvenes, con su mundo y con las cosas importantes para el mismo, con sus experiencias y contextos inmediatos así como con sus sensibilidades y con su capacidad de movimiento y creación, donde lo lúdico se hace presente, pero también la implicación histórica a través de lo que se aprende y se puede modificar, de ahí que la relación con los maestros se reconozca y se acepte mediante la devolución de acciones más responsables que superan la mera relación con el conocimiento.

Sumado a lo anterior, los jóvenes estudiantes de la EPOEM 115 también les proponen a sus maestros lo siguiente:

Alejandra: “muchas veces no entiendo lo que explican algunos maestros, su forma de explicar es a nivel universidad, **los maestros tienen que acoplarse a nosotros**, no porque lo tengan que hacer sino simplemente para que entendamos, porque el maestro quiere que nos acoplemos a él, pero si no sabemos, todo lo enseñado no lo vamos a recibir porque no lo entendemos, debería de ser por niveles, antes de explicarnos el tema decir qué es cada término para cuando los utilice en su explicación, le entenderíamos; ahora **los maestros hablan con sus términos pero pues quién sabe qué sean, no nos explican** qué es, y de alguna manera, **algunos investigamos porque de plano no entendemos nada**, lo investigamos pero son términos científicos que tampoco entendemos; ellos al ponernos algún ejercicio o algún trabajo ya nos hablan de cosas que hemos visto, pero las **hemos olvidado porque es mucha información** con la que nos saturan, son de todas las materias, no nada más es de una y pues **no lo recordamos y el maestro luego no nos lo recuerda** y no sabemos, nos meten términos específicos y ya, no nos dan explicación, bueno eso no pasa en todas las materias, en algunas.”<sup>162</sup>.

El problema al que alude Alejandra es el de la comprensión por parte de los alumnos, de los intercambios comunicativos que intencionalmente se producen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ella menciona la dificultad para entender por parte de los jóvenes, *los términos* utilizados por los maestros, lo que indica un problema de codificación, o lo que es lo mismo, una forma de comportamiento con respecto a contenidos y relaciones, que se aprenden y comparten por el grupo (Contreras, 1994). En este sentido solicitar que *los maestros tienen que, de alguna manera acoplarse a nosotros*, nos hace pensar en varias cosas. Una, que los maestros señalados por la joven desconocen el contexto donde realizan su labor de enseñanza y no se hace contacto con el sistema cultural o simbólico que rige dentro de la institución y en las aulas, lo que dificulta de antemano la codificación por parte de los jóvenes. Otra, que en la relación currículum-maestros, estos últimos no realizan una correcta traducción del mismo, acoplado al contexto y a la propia actividad de intercambio de significados con los alumnos, por eso Alejandra señala que *los maestros hablan con sus términos pero pues quién sabe qué sean, no nos explican*, situación que también hace dudar al respecto del dominio del objeto de su disciplina así como de sus intenciones comunicativas, donde el *no explicar* explicita un vacío de significación de la tarea docente. Por otro lado declarar que *algunos investigamos porque de plano no entendemos nada, hemos*

---

<sup>162</sup> EF26011209AOS, p. 4

*olvidado porque es mucha información o no lo recordamos y el maestro luego no nos lo recuerda y no sabemos*, denota que para Alejandra las prácticas de enseñanza de algunos maestros le han significado dificultades para la correcta apropiación de los conocimientos, y aún cuando ella ha realizado ciertas acciones más autónomas con respecto a su propio aprendizaje, éstas no le dan los resultados esperados, por lo que devuelve a los maestros toda la responsabilidad de acciones estratégicas que le lleven a una correcta apropiación de los conocimientos, situación que al mismo tiempo que deja ver una dependencia con respecto a la acción de los maestros, también la ausencia de reconocimiento hacia sí misma pues se mira y juzga como incompetente para dominar otras formas que la lleven a la apropiación de los conocimientos.

Otras propuestas hechas a los maestros con respecto a su labor docente las expresan Jesús, Teresa y Daniel:

Jesús: “las clases fueran un poco más **prácticas y no teóricas**, más actividades, tal vez trabajarlo en forma de debates, en exposiciones, a mí se me hace más práctico y creo que tendríamos un mayor interés en las clases”<sup>163</sup>.

Teresa: “Hacer grupos de **debate**, a lo mejor hacer representaciones. En „razonamiento”, la maestra nos dejó escoger alguna materia que nos gustara, sobre esa materia nosotros teníamos que desarrollar una **actividad** que les dejara a los alumnos cómo aprender; nosotros escogimos sociología, bueno, mi equipo, nosotros dimos los modos de producción y por ejemplo hicimos una actividad que **teníamos varios elementos, materiales de cada modo de producción y entonces los equipos que formaban, veían cuál era el material de ese modo de producción y tenían que hacer una representación**; a lo mejor con eso nosotros aprendemos más.”<sup>164</sup>.

Daniel: “A mí lo que me gusta mucho es que hagan **debates**, con el maestro de „estructuras” hacemos debates para ver que cada quien qué piensa. Con el maestro de „salud” que las **exposiciones** y las **lluvias de ideas**, con el maestro de „ciencia” exposiciones y alguna actividad que el equipo realice, o sea, son

---

<sup>163</sup> EF150151209JAAM, p 5

<sup>164</sup> EF10141209TVGB, p. 7

cosas que sí hacen más entretenida la escuela y las clases y que hace que preste uno más atención”<sup>165</sup>.

Pedir que las clases sean *más prácticas y no teóricas* por parte de Jesús nos hace pensar que prevalecen acciones cotidianas de enseñanza donde la relación de los jóvenes estudiantes con los distintos objetos de conocimiento se da a partir del acercamiento a conceptos o a esquemas lógicos y formales abstractos que hacen ver a la teoría como un conocimiento hecho o acabado que tiene que ser aprendido y que en poco o nada se vincula con la realidad, perdiendo así el valor instrumental que tiene pues en las clases no se la usa como herramienta para producir conocimientos y sí para la repetición, memorización o para aprobar exámenes, produciendo con ello actitudes de recepción y no de mayor movilidad cognitiva y conductual para construir significaciones o resignificaciones por parte de los jóvenes. Por ello la demanda hacia los maestros para que den clases *más prácticas* o con *más actividades* como los *debates, las exposiciones, representaciones, lluvia de ideas*; esto es, lo que se solicita del maestro es que organice y estructure de otro modo las relaciones en el aula, de tal modo que se les permita a los jóvenes estudiantes asumir distintos roles en el proceso de su aprendizaje. Ser *más prácticas* tiene que ver entonces con posibilitar apropiaciones de la realidad “mediante un conocimiento que se construye a partir de la interacción con el mismo objeto de conocimiento” (Camarena, 2006, p. 233) En este caso los debates, las exposiciones y representaciones que los jóvenes proponen a los maestros son actividades que en otros momentos de su trayecto escolar ya han experimentado como prácticas que conllevan el acto de hablar, de poner en circulación la palabra a partir de la cual, por un lado, se ponen en contacto distintos códigos simbólicos que traducidos a un código de significación, pone en juego parámetros propios de su cultura a través de imágenes, gestos y palabras compartidos, por lo que pasan a tener un mayor sentido para ellos, y por otro, habilitados en y por la palabra también se ponen en juego sus actos lúdicos, de imaginación o creatividad que los vinculan de otro modo con el proceso de apropiación del conocimiento, desplegando así su propia experiencia y con ello su movimiento de autoformación; Teresa es quien nos lo ejemplifica: *teníamos varios elementos, materiales de cada modo de producción y entonces los equipos que formaban, veían cuál era el material de ese modo de producción y tenían que hacer una representación*. Son los jóvenes estudiantes quienes les proponen a

---

<sup>165</sup> EF18151209FLC, p.7

sus pares una forma de acercarse al conocimiento, a través de su propia lectura del texto traducida en una actividad que implica el ver, tocar y ponerse en movimiento, tanto a nivel cognitivo como corporal, más la construcción de ese espacio es autorizado en este caso por la maestra y los jóvenes quienes plantean las normas. Siendo así habilitados, tanto los jóvenes como la maestra pasan a ocupar otro lugar en la relación pedagógica dentro del aula. Los primeros no dependen totalmente de ella pues los ha autorizado para decidir qué hacer, por lo tanto se instituye la confianza desde donde piensan, traducen, proponen y dejan de ser meros receptores del conocimiento; y la maestra, dejando de ser el sujeto que proporciona totalmente el saber, pasa a ser quien parcialmente organiza y estructura las estrategias, solo algunas normas y recursos que de manera articulada posibilitan procesos para incitar el aprendizaje, el encuentro con el otro y la autoafirmación.

La experiencia de los jóvenes de la EPOEM 115 construida desde la relación que mantienen con los maestros no se define de una única manera, pues la misma depende de la forma en que cada maestro asuma su lugar en la relación pedagógica así como de la intención formativa que se tenga para dar cuerpo y sentido a dicha relación. Por ello para unos jóvenes la relación que mantienen con sus maestros se traduce en experiencias donde se les sigue mirando y colocando en un plano de inferioridad en tanto no son poseedores del saber o de la verdad, de ahí que se ignoren sus contextos, lo que a ellos les importa, los saberes que han adquirido o construido en otros espacios, las capacidades que han desarrollado, llegando a pasar por momentos de humillación, de desprecio o de inhabilitación para dudar, proponer o crear junto con los maestros, cayendo en patrones donde la repetición de formas de pensar, de actuar y de decir prevalecen, provocando el hartazgo, la indiferencia, la simulación y el sinsentido con respecto a lo que se les propone aprender, dificultando con ello la configuración de otros modos de ser. Más, sin que esto totalice su experiencia, también están aquellas prácticas propuestas por los maestros que clara y coherentemente estructuradas, además de transmitir ciertas verdades, ponen en operación elementos, dimensiones y actitudes para una relación distinta que los habilita para crecer de diferentes maneras, ya que al ser reconocidos como poseedores de una historia, de unos saberes, de unos querer y de cierta libertad, pasan a reconocerse a sí mismos como parte importante en la producción de sus aprendizajes, donde pueden hablar de sí mismos y sus mundos,

distanciarse de lo que se les propone, de jugar con las palabras, con los conceptos, con las situaciones, poner a prueba su capacidad para pensar, crear, proponer, definir nuevas rutas y aportar a su propia formación que de este modo adquiere mayor sentido. Es con maestros que esto posibilitan de quienes admiten la orientación, el límite o la propuesta hacia formas de ser, de actuar o de pensar al respecto de sus prácticas escolares o hacia aquellas que se vinculan con aspectos de su propia experiencia de vida, ya que la coherencia de los mismos los convierte en referentes éticos importantes a ser tomados en cuenta.

### **4.3 Imaginando-se otra escuela.**

Como se pudo apreciar en los dos apartados anteriores, la escuela continua siendo para los jóvenes estudiantes de la EPOEM 115 un lugar significativo, sea por las expectativas que les genera a nivel de integración social y económica, por los cambios personales que en ellos han identificado, como por los vínculos que les ha permitido tener con sus pares o maestros de donde destacan aquellas prácticas, dimensiones y rasgos de actitud, que al formarlos, dotan de sentido a su transitar por la escuela.

Arribando a este punto del análisis se incorpora aquel registro de su experiencia donde plantean, después de haber concluido casi por completo su educación media, aquello que desde su propia condición juvenil señalan como importante y necesario a ser considerado por la escuela para mejorar la educación de los jóvenes. Tal registro, si bien no se desvincula de los referentes simbólicos ya construidos, les permite poner en juego la potencia de su imaginación a través de la cual despliegan formas, figuras, realizan rupturas o producen discontinuidades, preguntando, poniendo en suspenso, criticando, etc., para recrear la representación del mundo social (Castoriadis, 1997), en este caso vivido y producido dentro de la escuela desde donde inscriben aquello que puede ser posible para ellos en lo instituido, pues el contenido imaginario juega como utopía, como guía que perfila horizontes de completud (siempre provisorios) o posibles caminos de realización a modo de una “necesidad inmediata que se articula con un deseo como perspectiva futura, urgente y necesaria” (Gómez, 2007, p. 74). En este sentido ubicamos que los jóvenes de la EPOEM 115 al imaginar solicitudes hacia la escuela no miran hacia otro contexto, por lo que el despliegue de su

imaginación se articula de inmediato con la experiencia de sí ahí producida, desde donde intentan movilizar alguna parte de las relaciones dadas dentro de la misma, sea con respecto a los actores involucrados directamente a nivel institucional o a nivel de la relación pedagógica, con sus prácticas o con instancias normativas y materiales que rebasan o no el contexto inmediato de la propia institución, solicitudes todas que imaginan un futuro diferente en la relación de los jóvenes con esta escuela.

Una de las cosas que solicitan los jóvenes es la presencia del director de la escuela, veamos en qué sentido:

Aurora: “el director casi no interactúa con los jóvenes, como que también es su misión, no solo debe de interactuar con los profesores, tiene que saber qué escuela está manejando porque la verdad ha sido como dos, tres veces que ha entrado al salón y eso para darnos la bienvenida, las ceremonias, el director debería interactuar más con los alumnos, platicar con ellos, porque un amigo que estudiaba aquí me comentó que el director que estaba antes pues sí, **pasaba a los salones** „¿Cómo están jóvenes?“ o **platicaba con ellos**, no así como amistad sino **sabía ubicarlos**, se paseaba por los salones, y con este profesor como que no, no hay esa como labor y sí, a lo mejor y tiene muchos trabajos que hacer allá arriba, administrativos, pero que también se dé cuenta que su lugar donde está laborando somos jóvenes en su mayoría”<sup>166</sup>

Teresa: “Yo creo que se debería **interesar mucho por cómo los jóvenes están actuando**, desde la forma en la que hablan, a lo mejor sí, eso es muy cierto que la educación se lleva desde casa, pero si es un punto importante. Pasamos bastantes horas de nuestra vida aquí y es importante que **los maestros se capacitaran un poquito más**, que le echaran más ganas y pues bueno, creo que todo empieza desde los directivos, pues desde la forma en que un directivo se conduce hacia la comunidad estudiantil desde ahí uno se da cuenta y bueno, ahora creo que ya no es tanto, pero cuando yo entré, a mi me daba etimologías un profesor de educación física y **yo no aprendí nada** de etimologías, pues no, creo que en ese aspecto a lo mejor capacitar a los maestros.”<sup>167</sup>

Aurora y Teresa hacen referencia a dos ámbitos de acción a través de los cuales el director de la escuela materializa o desdibuja parte de su rol. Decir que casi no

---

<sup>166</sup> EF11141209LABCH, p. 10

<sup>167</sup> EF10141209TVGB, p. 7

interactúa con los jóvenes, plantea que este actor, representante máximo de autoridad dentro de la escuela, legitimada institucionalmente por la norma, es cuestionado por no manifestar su presencia delante de los jóvenes. Si por presencia se comprende no la proximidad o estar juntos, sino la apertura para hacerse presente en la vida del educando a través de la manifestación de pequeños gestos que buscan tanto contribuir al fortalecimiento de las relaciones humanas producidas en la interacción cotidiana dentro de la escuela, así como demostrar que no se es indiferente a lo que le pasa al otro (Gomes, 2000), entonces solicitar, a partir de una comparación de actitudes de un director a otro, que *platicaba con ellos, pasaba a los salones, sabía ubicarlos*, es pretender que su actual director, por la posición que ocupa, vehiculice simbólicamente a través de gestos similares, la manifestación de su presencia y con ello un interés por conocer a los jóvenes con quienes puede entablar otra forma de interacción e intercambio, que a la vez le brinde no solo una legitimidad por la norma institucional sino una que se va instituyendo por las actitudes que lo implican y las relaciones demostradas. En este sentido es que Teresa pide al director dos cosas, una que señala *se debería interesar mucho por cómo los jóvenes están actuando* y la otra que solicita que *los maestros se capacitaran un poquito más*. En la solicitud de esta joven nuevamente se alude a la presencia del director pues se le pide interesarse por ese otro que son los jóvenes y sus actuaciones para que desde ahí se contribuya a su educación, por ello, expresar que *no se aprendió nada* debido a una decisión directiva que asignó a un maestro con un perfil formativo distinto a la materia impartida, le lleva a cuestionar la actuación del director hacia la comunidad estudiantil, quien con esa decisión manifiesta una debilidad en su ejecución administrativa, así como el desconocimiento de las situaciones vividas por los jóvenes dentro del aula, en este caso con el proceso enseñanza-aprendizaje, y por ende de sus necesidades reales para el aprendizaje.

Bajo esta misma línea de argumentación, otros jóvenes, si bien no señalan directamente al director, sí plantean sus solicitudes hacia la escuela teniendo presentes a los actores que toman las decisiones dentro del plantel.

María. “Lo principal es **tomarnos en cuenta** porque yo siento que por ejemplo **en las marchas uno los apoya porque uno quiere ir, pero siento que luego ellos como que no nos toman en cuenta**, así como que “ya, está bien”. Yo tuve una experiencia el semestre pasado, todos los compañeros estábamos muy de

acuerdo en que teníamos un profesor que la verdad no nos enseñaba, era muy buena persona y pues nos caía bien pero realmente sabíamos que no estábamos aprendiendo nada de matemáticas y ¡no avanzábamos! y ahí nunca, nunca, nos cambiaron al maestro, ni nos dieron otras opciones, las únicas que nos dijeron... „Si no le entienden pues vayan a preguntarle a otro maestro“. No éramos tres, ni cuatro los que pensábamos eso, fueron varios compañeros del grupo. Usted sabe que cuando el problema lo tiene el alumno, pues son cuatro los que fallan en la materia, pero sí éramos un poquito más de la mitad. Yo creo que la selección de los maestros, yo creo que sí se debería de ver exactamente el maestro que domina la materia”<sup>168</sup>

Miguel: “Escucharnos, según aquí ya van a crear un sindicato de los jóvenes, para que nos escuchen. Pero eso **vienen diciendo desde primero**, que nos iban a escuchar. Aquí simplemente las decisiones se toman por la dirección sin saber, sin consultarnos. **Si nos consultaran funcionaría mejor la escuela**, la dirección; se podrían juntar y de eso hacer una sola idea. También me gustaría que nos dieran **más libertad** porque si nos quedamos fuera de una clase, van, nos reportan y nos suspenden. Y cuando nos dice un maestro „si no quieren entrar, si no les gusta la clase, pues no entren”<sup>169</sup>.

Alejandra: “**La forma de pensar de los alumnos** y la libertad, ya que en la forma de pensar de los alumnos, hay maestros que no explican bien y **no nos toman en cuenta** y también la libertad, porque hay alumnos que no quieren estudiar y afectan a todos y ese es un error de la escuela. Hay muchos que no entran, están en la escuela y los reportan y los meten a la fuerza y es cuando se ponen a platicar y a platicar, y ni cómo callarlos, y eso sí, no dan la libertad para que los que quieren estudiar aprendan a valorar sus estudios y los que no, pues ni modo tienen derecho a salir o pasar cuando quieran, hagan lo que quieran, no entren, no les va a pasar nada, dejen las puertas abiertas, van a estar ahí nada más los que quieren estudiar. Otra cosa en que no nos toman en cuenta es que el otro año se supone que iban a hacer un **consejo estudiantil**, no lo hicieron y **se ha quedado pendiente** y apenas lo van a volver a reiterar, pero están haciendo sus trámites, que primero lo anuncian, pues en eso se **va a acabar el semestre y no lo van a hacer**. Y después en el que viene se les olvida y ya hasta después van a volver a empezar y así va a ser y mientras **nosotros tenemos varias ideas que expresar**”<sup>170</sup>

---

<sup>168</sup> EF13151209MOA, p. 7

<sup>169</sup> EF17151209IHH, p. 5

<sup>170</sup> EF26011209AOS, p. 7-8

Isidro: “Lo que más me gustaría, **que nos tomaran más en cuenta** a nosotros, que **vean lo que nosotros queremos decirles, nuestras ideas**. A nosotros nos dan conocimientos, y a su manera, o sea, no nos dan a entender a nosotros y siempre, siempre, siempre, del lado del maestro”<sup>171</sup>.

Un punto en el que coinciden estos cuatro jóvenes es el que solicitan *ser tomados en cuenta* por parte de quienes tienen el poder de tomar decisiones en el ejercicio de la organización y conducción educativa. En el caso de María al expresar: *en las marchas uno los apoya porque uno quiere ir, pero siento que luego ellos como que no nos toman en cuenta*, se distingue un dejo de reclamo por la falta de reciprocidad en el apoyo que reciben como jóvenes, dado que a ellos se les pide participar, como lo hemos visto, en el modo de socialización política institucionalizada que son las marchas, a través de las cuales se ejerce una presión social conjunta ante una autoridad gubernamental para conseguir ciertas dádivas. No identificar por parte de María una reciprocidad en este sentido, externada en el ignorar la acción política realizada por su grupo, coloca a las autoridades y sus decisiones frente a los jóvenes bajo el signo de la contradicción e incoherencia, pues por un lado se les involucra en acciones políticas hacia el exterior de la escuela donde el mensaje es el unirse en un movimiento social para conseguir por fuerza de solidaridad, lo que se necesita y hacer que cada vez los principios democráticos sean efectivos socialmente, y por otro, al no dar solución a un problema compartido por todo un grupo, el mensaje enviado es el de no dar valor, ni al problema mismo, ni a las habilidades y acciones que pretendían modificar esa realidad y que hablan de un aprendizaje obtenido por los jóvenes al respecto de un tipo de actuar político, ello indica que la participación política de los jóvenes en el ámbito escolar se reduce a una mera participación circunstancial que sigue un patrón paternalista y no como ejercicio permanente que los reconozca como actores capaces de interlocución e intervención ante problemas que los afectan de manera directa en el entorno inmediato escolar. De ahí el otro reclamo por la inexistencia del *consejo estudiantil*, que vienen diciendo *desde primero, y se ha quedado pendiente... se va a acabar el semestre y no lo van a hacer*. Frases que expresan la postergación, por parte de las autoridades escolares, de concretar procesos que den apertura a un espacio público escolar en donde los jóvenes tienen la posibilidad de ser visibilizados y manifestar, junto

---

<sup>171</sup> EF20161209IAT, p. 8

con autoridades y maestros, que pueden ser actores capaces de interlocución y decisión política frente a diversidad de inquietudes y problemas que les atañen y afectan de manera directa, como una forma de empoderamiento que les puede permitir interrogar, pensar, dialogar, decidir y con ello “aprender el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad cívica que recaptura la idea de una democracia crítica que exige el respeto por la libertad individual y por la justicia social” (Giroux, 1993) dentro de su comunidad educativa. En este sentido planteamientos como *si nos consultaran funcionaría mejor la escuela* o considerar *la forma de pensar de los alumnos, tenemos varias ideas que expresar, que vean lo que nosotros queremos decirles, nuestras ideas*, expresan el deseo de los jóvenes estudiantes por vincularse con la escuela, con los adultos, como portadores de significados que quieren ponerse en juego en el contexto escolar para ser escuchados y reconocidos en la estructuración de decisiones y cambios. Unos, como Isidro y Alejandra, señalan las estrategias propuestas por los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un medio para considerar sus referentes culturales, su visión del mundo, sus intereses y experiencias para una mejor comprensión y con ello aprehensión de los conocimientos. Para otros, se trata de formar parte en el intercambio de ideas, de experiencias, de posturas que permitan comprender al otro y a partir de ahí tomar decisiones más equilibradas y justas.

En este orden de ideas solicitar *libertad*, para transitar por los espacios físicos, para decidir si se asiste o no a las clases, si se sale o entra de la escuela, es pretender ubicarse de otro modo como sujetos frente a la norma y los mecanismos disciplinarios de la institución. Para Miguel y para Alejandra ello los sacaría de la contradicción y tensión producida por la relación castigo-decisión más autónoma en la que son colocados y al mismo tiempo del estatuto de minoridad en que la escuela los tiene, afirmándose más como sujetos capaces de decisión y responsabilidad. Así también para Alejandra sería favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pues darles libertad para decidir, produciría en aquellos jóvenes que no quieren estudiar una autoexclusión no forzada sino elegida, imaginando que así dejarían de producirse situaciones de indiferencia, rechazo, simulación en las experiencias vividas dentro del aula, beneficiando los procesos de aprendizaje de quienes si están interesados en estudiar. Como vemos, esta joven resalta un problema cotidiano que es el sinsentido que para algunos jóvenes representa la escuela, sinsentido que para ella tiene una solución radical, que si

bien no ubica otros elementos que le permitan comprender la complejidad del mismo, si saca a la luz una dinámica al interior de las aulas que obstaculiza los procesos de aprendizaje de los jóvenes.

Clara y Alberto haciendo mención también de la libertad dentro de la escuela señalan lo siguiente:

Clara: “En primer lugar yo siento que tal vez nos tienen **muy cuidados**, y eso hace que mientras más nos tengan así de „**haz esto, ve esto, no te salgas**”, más lo hacemos. Yo digo que si nos dieran **cierta libertad**, pues nos tenemos que hacer **responsables** de alguna u otra forma; tomaríamos más conciencia de eso. También que hubiera un momento de **descanso**, eso tal vez si nos ayudaría a todos, porque, también afecta; porque hay unos: „¡ay! ahorita entramos” y ya después no los dejan entrar, y esa clase aunque sea muy mínima, si se pierde ese hilo, esa secuencia que se lleva, eso también sería que nos ayudaría mucho”<sup>172</sup>.

Alberto: “Otra cosa que necesitamos es que no te estén **cuidando** al 100% pero que sí tengan un **control** de ti, eso sí es bueno para la formación. Lo de la **libertad** de que puedas salir a la hora que quieras yo creo que eso también afectaría a los alumnos que no se saben controlar, pero eso es algo bueno de la escuela, que tenga cierto control sobre los alumnos”<sup>173</sup>.

Considerar que están *muy cuidados*, nos remite, como lo hemos señalado a los mecanismos de regulación bajo los cuales los jóvenes tienen que adecuarse a la norma y a la disciplina para dar cumplimiento al rol de estudiantes dentro de la escuela. Pedir que se les de *cierta libertad*, con respecto a dichos mecanismos, es solicitar de los adultos, de las autoridades escolares, autorización para ser habilitados de otro modo, dejar las prácticas de imposición forzada, de control o sospecha sobre el otro, expresadas con las frases *haz esto, ve esto, no te salgas*, para instituir y promover desde la confianza el recorrido de cada joven, de tal modo que exista la posibilidad de generar procesos formativos de mayor *responsabilidad o conciencia* al decidir con respecto a sí mismo en su trayecto educativo. En este mismo sentido Alberto pide disminuir el *cuidado*, la protección, el tutelaje permanente del otro, o en otras palabras romper con la lógica de la

---

<sup>172</sup> EF12141209CAM, p. 9

<sup>173</sup> EF22161209CAPM, p. 7

vigilancia constante a través de la cual se les ubica en la minoridad y dependencia, pero por otro lado aprueba el *control*, dando a entender que en la escuela hay dispositivos que son necesarios para algunos jóvenes en la idea de ser un espacio simbólico para la construcción de límites, desde donde estructuran, integran o cambian algunas costumbres, conductas y decisiones que les llevan a permanecer en la escuela.

Retomando a Clara, pedir un *recreo* o descanso para ella es importante pues se definiría durante la jornada escolar, un espacio de tiempo destinado a cubrir varias necesidades: fisiológicas, de alimentación, de descanso físico y mental, pero sobre todo de convivencia e interacción simbólica con los otros, espacio que como lo señala Guerrero (2000), es una dimensión sumamente importante y desde donde valoran en gran medida su asistencia a la escuela, sobre todo cuando se está fuera del salón de clases, donde ciertas dinámicas propias de la vida juvenil se llevan a cabo contribuyendo a una formación que escapa del plano formal. Tener un recreo para Clara permitiría además, dejar de estar a la expectativa acerca de posibles amonestaciones, pues aunque el recreo no está establecido, ella y sus compañeros estratégicamente abren los espacios para cubrir dichas necesidades so pena de ser castigados.

Otra manera en la que los jóvenes quieren poner en ejercicio su libertad es a través de su vestido:

María: "...traer el **uniforme**, la mayoría de mis compañeros y de las personas que yo conozco, nos quejamos, no le voy a decir que cada quien venga como quiera, pero sí **debería de haber propuestas de uniforme**, siento que ya no están así como que en otro nivel de: „Te vistes de este color y ahora te vistes“, yo siento que ahí nos deberían de tomar en cuenta”<sup>174</sup>

Alejandra: “nos gustaría que nos den la libertad de vestirnos como nos gusta, tampoco así tan exuberantes, o sea, tener el respeto a la institución pues el **uniforme** representa a la institución, pero para la mayoría de los jóvenes donde muchos son **reggetoneros o raperos** y tienen **características diferentes**, pues a ellos si les gustaría expresarlos aquí, por eso luego traen gorra, modifican el uniforme, porque ellos se quieren dar a conocer de esa manera. Yo no digo que la ropa civil para darme a conocer como me visto fuera de la escuela, sino

---

<sup>174</sup> EF13151209MOA, p. 6

simplemente como una **libertad de elegir al menos un día ropa civil** para estar más **cómodos**<sup>175</sup>.

Isidro: “Que quiten el **uniforme**. Yo siempre he criticado eso, ¿aprendes más con o sin uniforme? ¿De qué sirve traer un uniforme? A lo mejor identificarte en la escuela ¿pero uniforme para qué?, o ¿el corte y cabello, el arete para qué? Si a lo mejor se ve mal pero **así los jóvenes expresamos nuestras** ideas y llegamos a entender más el aprendizaje porque si se **interesan** en nosotros, **nosotros nos interesamos en ellos**, dejarnos vestirnos como realmente somos segurísimo que nos interesaríamos mucho más por la escuela, por el estudio, por el aprendizaje”<sup>176</sup>.

La libertad para elegir cómo vestirse, se construye en distintos niveles con respecto a la norma institucional así como por los motivos de referencia simbólica. Por eso María al decir que *debería de haber propuestas de uniforme*, está planteando no dejar de utilizarlo, más pide que los jóvenes sean quienes elijan dicho uniforme. En esa posibilidad de elección, si bien no se rompe con la norma, hay un lugar para los jóvenes en la construcción de la misma, a través del cual se visibilizan y se consideran como sujetos de acción y participación, demostrando así su capacidad para dejar de ser tratados como niños a quienes se les dice cómo vestir.

En el caso de Alejandra, ella se ubica en relación con la norma de otro modo, pues sin romper con ella, coloca la *libertad de elegir al menos un día qué ropa vestir*, no como un acto participativo, sino como un acto simbólico, más bien individual, a través del cual se transmite a los otros la imagen que de sí misma quiere hacer, sea como igual o diferente, por eso hacia ella alude *comodidad*, como una forma de marcar distancia de aquellos jóvenes con adscripciones socioculturales como los *reggetoneros o raperos, (con) características diferentes*, quienes sí tienen el deseo de mostrarse en dichas diferencias (discursivas, estéticas y prácticas) a través de las cuales expresan un modo de estar en el mundo y de relacionarse con los otros, deseo que se vería cubierto por lo menos un día a la semana.

En una postura más radical se encuentra Isidro, quien en definitiva pide eliminar el uniforme, poniendo en duda si el mismo, o los objetos que se les impide portar, ni

---

<sup>175</sup> EF26011209AOS, p. 8

<sup>176</sup> EF20161209IAT. p. 8

favorecen u obstaculizan su aprendizaje. Al enunciar, *así los jóvenes expresamos nuestras ideas y llegamos a entender más el aprendizaje porque si se interesan en nosotros, nosotros nos interesamos en ellos*, pudiera parecer una contradicción en el sentido de que ciertas prendas, modos o estilos de vestir las coloca como elementos que mejoran el aprendizaje. Si estos objetos se aíslan de su referente simbólico cultural por supuesto que Isidro se contradice, sin embargo más bien alude a procesos de enseñanza-aprendizaje donde pide que los referentes culturales, necesidades, códigos simbólicos de los jóvenes sean puestos en juego, incluyendo el vestido, pues como lo dijimos en el capítulo 2, en él están depositadas construcciones simbólicas y fuerzas interiores a partir de las cuales ellos expresan ciertas identificaciones, emociones, sentidos, etc. desde donde se relacionan consigo mismo y los otros. Considerar estos elementos por parte de los maestros, es para Isidro demostrar una forma de *interés* real por los jóvenes, quienes al verse involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje, generan experiencias de significación y por ende de aprendizaje, a través de las cuales se devuelve el interés demostrado por aquellos.

Además del vestido, el mismo Isidro, en otro fragmento de su enunciación y de manera similar a Esther, solicitan de la escuela un modo diferente de evaluar sus aprendizajes:

Isidro: "También a mí me gustaría que las calificaciones no se emitieran por un **examen** y eso yo creo ya cualquier escuela se guía por el conocimiento, no sé como realmente se podría hacer eso, pero para mí **una calificación no es el conocimiento**, yo creo que cambiar este sistema"<sup>177</sup>

Esther: "**Ver la manera en que todos aprendan y de una manera justa**, porque hay muchos que no deberían de estar aquí, porque los mantienen otros aquí, porque **les hacen o les ayudan a hacer la tarea o porque copian los exámenes**. Otra, a mí los exámenes no me agradan, porque en mi caso, **yo sé los temas, los puedo expresar verbalmente**, pero al momento que me ponen un examen me hago bolas y la mayoría los repruebo y eso me baja demasiado mi calificación y entonces de nada me sirvió estar constantemente poniendo atención, entregando mis trabajos, esforzándome, participando, teniendo en regla

---

<sup>177</sup> EF20161209IAT, p. 8

todo. Entonces sería ver quiénes son los que realmente le están tomando provecho a esto y ver la manera de ayudarlos ¡porque no soy la única!”<sup>178</sup>.

Tanto Isidro como Esther, coinciden en pedir que la escuela salga del patrón estándar de evaluación que son los *exámenes*. Si recordamos, en el capítulo 2, vimos cómo los exámenes también son un mecanismo disciplinario desde donde se clasifica, califica y castiga a los sujetos (Foucault, 1991) para que éstos se acoplen a un ordenamiento social, en este caso que tiene que ver con un tipo de aprendizajes de corte reduccionista y finito (Muriete, 1997) pues se dejan de lado otras dimensiones de la experiencia (éticas, estéticas, políticas y gnoseológicas), de los jóvenes a través de las cuales ellos expresan formas diversas de apropiación del conocimiento. Por ello para Isidro *una calificación no es el conocimiento*, expresando con ello la reducción que se hace de lo que realmente se sabe y también del cómo se llega a saberlo. Y en el caso de Esther, decir *yo sé los temas, los puedo expresar verbalmente* manifiesta su particular forma de externar las apropiaciones que ha hecho de los conocimientos, pero que no son tomados en consideración bajo este esquema estandarizado y masivo, al cual ella ni muchos de sus compañeros han logrado adaptarse. Dicho esquema de evaluación acarrea consigo otros problemas que Esther hace notar: *les hacen sus tareas...les ayudan a hacer la tarea o copian los exámenes*. Tales prácticas no son otra cosa que la manifestación de la importancia dada al examen, pues el presentar trabajos o tareas donde no se incluyen otros referentes culturales de los jóvenes y procesos donde se incluya el análisis crítico con respecto a los distintos saberes con los que se tiene contacto para generar nuevas experiencias, estandariza los conocimientos que se vuelven fáciles de repetir, generando procesos de simulación acerca del trabajo de apropiación de los conocimientos y de las responsabilidades alrededor de la tarea, de ahí la demanda de Esther por *Ver la manera en que todos aprendan y de una manera justa*.

Por su parte, y ubicada de manera opuesta con respecto a los exámenes, Rosa desde la solicitud hecha a la escuela, destaca algunos otros elementos:

“Que el lenguaje más que sea técnico, sea más acoplado a nosotros. Si los profesores nos dijeran „hoy van a hacer ustedes la dinámica, hoy hagan lo que ustedes quieran con quien entiendan el tema“. Sé que algunos alumnos sí se

---

<sup>178</sup> EF28031209EDPA, p.8

meterían en el tema y algunos simplemente se alejarán porque ahí cabe el interés. Y también podría mencionar ahí **la nueva reforma que nada más pues se basa en pasar a las personas con un seis**. Hay algunas personas que si somos mediocres, porque yo en algunos momentos he peleado por un seis pero creo que eso no sería el fin, obtener un papel, en el momento de hacer un examen es en donde los aplicas. Yo lo veo así como que competencias, competencias, en que siempre va a haber una competencia, pero que te digan: **„Ahí está el tema, tú investigalo“**; ¿para qué?, seamos sinceros, nadie lo va a investigar por su cuenta, sin en cambio si viene el maestro y nos lo explica a lo mejor el 50% va a poner atención ...yo siento que se bajó el porcentaje de un examen, muchos lo están trabajando en el 40, en el 50 y en el 60%, cuando debería de ser en el 70, hasta en un 100%; nos ayudan con las rúbricas, que si vamos al teatro nos dan un punto, que si hacemos una actividad extra, nos dan otro punto y entre punto y punto ya pasamos la materia, sin embargo viene el examen y sacamos un 3, ¡pues ya pasamos!, **sin en cambio no supimos nada**. Y por ejemplo ahora en los exámenes extra, te dan el 5% de regularizaciones, con que saques 1 en el examen ya pasaste y yo no siento que haya aprendido nada. Bueno, lo que digo **solo pasa en ciertas materias, la diferencia serían los maestros**. Es que hay de maestros a maestros, por ejemplo siento que el maestro L nada más viene a dar su tema y ya, **a él le vale si aprendimos o si no**, en cambio el maestro M está con nosotros, „Oigan esto, oigan“, y nos está hablando de lo que nos vamos a enfrentar allá afuera, **y está ahí con nosotros**<sup>179</sup>.

Primeramente Rosa reitera lo señalado en el apartado anterior, pide se distribuyan los roles dentro del aula en donde se les permita contribuir e intervenir en la configuración de las normas propuestas sobre estrategias para el aprendizaje entre sus mismos compañeros, pues es ahí en donde ponen en juego sus referentes culturales y la manifestación de códigos de lenguaje como elementos que posibilitan la construcción de experiencias y significaciones que dan sentido a lo que se aprende. Asimismo Rosa da su parecer acerca del cambio vivido por su generación producido por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) centrándose sobre todo en el ámbito de la evaluación. Plantear que la reforma *se basa en pasar a las personas con un seis* indica el diagnóstico que a nivel personal ella está haciendo y que cuestiona los procesos de evaluación donde identifica prácticas institucionales concretadas dentro del aula *en ciertas materias* que hacen todo para aprobar a los estudiantes aunque sea con la

---

<sup>179</sup> EF24161209MRMG, p. 5

calificación mínima: disminución del porcentaje del valor de los exámenes, evaluación por rúbricas<sup>180</sup>, puntaje de calificación por actividad extraordinaria y por participar en procesos de regularización. Todo esto nos hace pensar que la EPOEM 115, al participar en la RIEMS en el Estado de México, con estas prácticas está intentando por distintos medios, incrementar los porcentajes de eficiencia terminal, pues es uno de los propósitos que justifican tal reforma<sup>181</sup>. No obstante los mismos planteamientos de Rosa al decir *sin en cambio no supimos nada*, ponen en duda la calidad de los procesos de aprendizaje y lo que se aprende. Un ejemplo de ello lo pone la misma Rosa quien al referir que se les deja *investigar*, como medio para lograr dos de las competencias genéricas a desarrollar por los estudiantes<sup>182</sup>, alude a una tarea por realizar: *ahí está el tema, tú investigalo*, más no a una respuesta por parte de los jóvenes, indicando con ello que aun cuando la tarea de investigación tiene un lugar destacado con la reforma, se queda a nivel de repetición y descripción conceptual, sin que se haga referencia a estrategias de enseñanza que posibiliten prácticas y procesos que lleven a la construcción misma de los conocimientos en donde los jóvenes se reconozcan implicados y hallen en ello el sentido de lo que se aprende, por ello es que Rosa indica que *la diferencia serían los maestros*, entre el que *le vale si aprendimos o si no* y el que *está ahí con nosotros*. Diferencias que resaltan dos posiciones opuestas de los maestros en la relación pedagógica, una que habla de indiferencia con respecto a la reflexión, organización y resultados de su actividad docente y otra que al estar atenta a estos procesos, destaca su presencia en el encuentro con ellos para mediar desde el compromiso, distintos procesos donde el aprendizaje se induce, concretiza y reconoce, pero al mismo tiempo se hace cargo de promover el recorrido y crecimiento de los jóvenes como sujetos.

---

<sup>180</sup> La rúbrica o matriz de valoración es una estrategia de evaluación alternativa, generada a través de un listado (matriz), de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia particular. A través de la rúbrica se detalla el tipo de desempeño esperado y los criterios para su análisis. (López, 2007, p. 1)

<sup>181</sup> Las reformas educativas que ha emprendido el gobierno en la educación básica y en la educación media superior no son más que un movimiento institucional técnico-instrumental que ha pretendido dos propósitos: el primero, abatir la reprobación, la baja eficiencia terminal y la deficiente calidad educativa; el segundo, atender sin capacidad crítica alguna las recomendaciones formuladas insistentemente por organismos internacionales como la OCDE, para que la educación siga siendo "... una variable dependiente de la economía o como un instrumento para aumentar la productividad y la competencia, sin ver la enseñanza en su dimensión integral como articuladora de la vida social" (REMO, 2010)

<sup>182</sup> "-Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida y -Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a través de métodos establecidos", son dos de las 11 competencias genéricas a desarrollar por los estudiantes de bachillerato, en consonancia con el modelo de enseñanza situado en la indagación, señalado como parte del modelaje didáctico de la reforma (SEGEM, s/f, p. 45)(SEP, 2008, p. 15)

Tocando otro punto del plano académico, para algunos jóvenes es importante que la escuela considere lo que sigue:

Leticia: “Que nos dieran más actividades a realizar, por ejemplo en **Química** sólo son clases de teoría y haciendo ejercicios, también nos ayudaría utilizar el **laboratorio** haciendo experimentos, nos ampliaría más el camino para ver realmente cómo funcionan las cosas, y en **Física, Biología**, el profesor nos ha mandado videos y ejercicios que hemos resuelto, y sí, de alguna manera nos ha ayudado para los exámenes, igual **Inglés**, viendo en el laboratorio resolviendo los ejercicios pero yo siento que de alguna manera nos hace falta también experimentarlo, también estar viendo **películas**, nos ayuda al conocimiento y realizar más **actividades deportivas y culturales hacen que se abra más nuestro camino cultural**”<sup>183</sup>.

Jaime: “Quisiera **laboratorio** porque así es más fácil aprender, si uno está manipulando las cosas, está haciéndolas, que nada más pura teoría. Todo lo que es, **biología química, física**”<sup>184</sup>.

Daniel: “**Actividades extracurriculares**, por ejemplo **fútbol, basquetbol**; ahorita hay talleres de periodismo, pero que los alumnos propusieran qué talleres quieren, que dieran esos talleres para que toda la escuela asistiera porque yo siento que los maestros nada más imparten lo que ellos quieren o lo que a ellos les llama la atención; deberían preguntar a los alumnos **qué quieren y qué les llama la atención** y así es algo que en cierto modo nos relajaría, estaríamos en la escuela pero haríamos otra cosa diferente, no sería lo rutinario de siempre”<sup>185</sup>

José: Yo digo que le falta, **deportes**, porque de por sí estamos gorditos todos y luego sin deporte, yo digo que es lo que le falta a la escuela, porque así dejarían por ejemplo de fumar y yo digo que inculcándoles el deporte **dejarían muchos algún vicio** que tengan”<sup>186</sup>

De estos fragmentos podemos apreciar que destacan dos tipos de actividades solicitadas a la escuela. Unas tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias como biología, química y física, en el cual ubican el

---

<sup>183</sup> EF5091209LJLM, p. 10

<sup>184</sup> EF23161209FJCA, p. 8

<sup>185</sup> EF18151209FLC, p. 7

<sup>186</sup> EF9141209JJRG, p. 11

trabajo en el laboratorio como una herramienta que contribuye a las apropiaciones de este tipo de conocimientos, pues se considera un espacio donde es más fácil que uno aprenda las cosas dadas las posibilidades para participar en la construcción del conocimiento a través del manipular, hacer, experimentar con el objeto de conocimiento<sup>187</sup>. Pedir que existan *laboratorios* denota la condición física y material en la que se halla la EPOEM 115, que al no contar con los espacios, recursos y equipamiento técnico-didáctico necesarios para complementar la enseñanza de las ciencias naturales, limita el acercamiento que se hace al objeto de conocimiento de las mismas, soportado en la construcción y el descubrimiento, sobre todo a sus aspectos teórico-conceptuales, muchas veces abordados, como se vio anteriormente desde prácticas de repetición insignificante que genera una especie de hastío en los jóvenes a través de las tareas propuestas dentro del aula.

Es la misma falta de espacios físicos o de recursos la que puede limitar la oferta de la EPOEM 115 al respecto de actividades que forman parte o complementan el currículum formal, donde experiencias de tipo recreativo, deportivo, corporal, intelectual, cultural, artístico, permiten expandir el horizonte formativo de los jóvenes a partir del cual se atiende y fortalece su desarrollo humano, de ahí el que pidan este tipo de actividades, las cuales justifican en el *hacen que se abra más nuestro camino cultural, haríamos cosas diferentes, dejarían muchos algún vicio o deberían preguntar a los alumnos qué quieren y qué les llama la atención para hacer talleres...para que toda la escuela asistiera*. Justificaciones todas que ubican no un beneficio individual sino varios, que serían compartidos por su comunidad estudiantil pues serían espacios para desarrollar varias de sus dimensiones humanas entre las que se ubica su propia voz e interés por experimentar nuevas situaciones afines a sus preocupaciones y existencia cotidiana.

Para concluir, María y Ernesto si bien comparten con sus compañeros la solicitud anterior, vierten en esas actividades una necesidad particular:

María: “Motivarnos más, hacer más cosas. Casi todas las cosas extras que hacen la mayoría es para hombres o es muy raro que las mujeres participen. Yo siento

---

<sup>187</sup> Experimentar es fundamental para enseñar y aprender ciencia, pero su importancia no es menor que la de formulación de preguntas, el diseño de una experiencia, la imaginación de un modelo o la construcción de un consenso de interpretación de los datos obtenidos, todos ellos como elementos que le dan otro enfoque (Golombek, 2008)

que las únicas actividades extras que hacen, por ejemplo los torneos de futbol y son en su mayoría hombres **¿y las mujeres dónde quedamos?** Si permiten a mujeres pero no sé por qué no hay mucha participación de mujeres, porque sí está permitido en las convocatorias pero yo siento y yo he visto que no hay participación de mujeres, **yo propondría algo más que el futbol**<sup>188</sup>.

Ernesto: “que abrieran una asociación para pláticas de padres sobre **sexualidad**. Es que han hecho pláticas excelentes, de drogas, escuela para padres, pero a veces no se toca el punto exacto, la droga y la homosexualidad, si usted volteas en el metro, **en cualquier lado se encuentra homosexuales y lesbianas** y es un punto en el que les está afectando a los **niños**, a lo mejor ellos no son homosexuales, pero la **falta de comunicación entre los papás**, los lleva a cometer un paso que ya después no quieren, pero buscan ser atendidos por un hombre. Que hicieran una asociación, una plática sobre padres basado hacia el punto de la **homosexualidad**, porque hay veces en que puede perjudicar tanto al niño en la escuela, como a la escuela por no ayudar al niño y la comunicación entre los padres”<sup>189</sup>.

Lo que plantea María al preguntar *¿y las mujeres dónde quedamos?* o identificar que no hay participación de mujeres en las actividades que se proponen por la escuela, indican un cuestionamiento crítico acerca de la exclusión y desigualdad hacia las mujeres con respecto a los hombres, experimentadas en prácticas que aun cuando pareciera que las consideran al convocarlas, realmente no reconocen sus necesidades, intereses, capacidades y afectos, de ahí la nula o poca respuesta por parte de ellas. Por ello a María le parece importante que la escuela proponga *algo más que el futbol*, deporte que como vimos en el capítulo tres, tiene connotaciones simbólicas que tienden hacia identificaciones con un modelo hegemónico de masculinidad donde se establece que el hombre es superior a la mujer pues por naturaleza le corresponde la fuerza física, la agilidad, la inteligencia y el uso de la razón. Pedir entonces actividades diferentes al futbol es romper un tanto con este esquema y al mismo tiempo ser visibilizadas, consideradas y ubicadas de otro modo tanto en el plano de estas actividades como en otras que se instituyen dentro de la escuela.

---

<sup>188</sup> EF13151209MOA, p. 7

<sup>189</sup> EF4091209EMCC, p. 7

Es en este mismo contexto que Ernesto, quien en otro fragmento de su enunciación se manifiesta como homosexual, al señalar que *en cualquier lado se encuentra homosexuales y lesbianas*, indica que tal condición es compartida por otros y otras además de él. En este sentido y atribuyendo el cambio y elaboración del ejercicio y significación de la sexualidad a una cuestión de relaciones sociales dentro de la familia, como la *falta de comunicación entre los papás*, plantea la necesidad de que sea la escuela una instancia mediadora que abra los espacios para proporcionar a los padres de familia herramientas que le permitan dichos procesos de comunicación, sobre todo en torno al tema de la sexualidad y homosexualidad, como un modo de evitar o prevenir que *niños*, en quienes ubica, por su condición social y simbólica, cierta vulnerabilidad o indefensión, sean sujetos de este tipo de prácticas que no comprenden ni eligen del todo y que les llevan a tener tanto experiencias de contradicción en la elaboración y definición de quien se es, como a conflictos a nivel de relaciones institucionales. Contradicciones y conflictos que al formar parte de su experiencia de vida, Ernesto pretende evitar en otros, de tal modo que sean más acompañados en estos procesos, pero sobre todo por su núcleo familiar apoyado por la escuela.

Como ha podido apreciarse, las demandas hacia la escuela son diversas, todas ellas construidas por los jóvenes con base en referentes que como generación configuran su experiencia vivida dentro de la misma, pero imaginados de otro modo a partir del deseo por establecer vínculos distintos que busquen favorecer su formación: Con las autoridades escolares y los maestros piden relaciones donde si bien se destaca una presencia, esta será valorada en tanto demuestre un interés por el otro a través del encuentro cotidiano que retroalimiente relaciones de apertura, confianza, y de reconocimiento mutuo, para lo que será necesario dar cabida a espacios de comunicación, debate, discusión y participación donde la reciprocidad ético-política y la colaboración con respecto a asuntos de interés común sea posible. Con respecto al ejercicio de su libertad dentro de la escuela, los jóvenes valoran el establecimiento de aquellos límites que favorecen la estructuración de conductas que les ayudan a estar dentro de ella, no así cuando dichos límites los infantilizan, desautorizan y pretenden gobernar del todo, poniendo en duda su capacidad y potencialidad para pensar, crear, actuar y decidir. En cuanto a sus procesos de aprendizaje piden el reconocimiento de sus propias relaciones y dominio con el saber, con otros universos culturales, así como de las capacidades por ellos desarrolladas para construir y significar formas

diversas de apropiación del conocimiento; manifestando su interés por experiencias de aprendizaje integral e inclusivo, que al mismo tiempo que considere distintos campos y dimensiones sociales, también lo haga al respecto de sus relaciones de género que aun no son equitativas, incluidas las de su orientación sexual. En otras palabras, lo que se imagina de la escuela para los jóvenes son procesos formativos que incluyan todos los elementos anteriores, de modo tal que produzcan experiencias de sí donde no sólo se les dote de actitudes, capacidades y saberes que los sujetan a lo instituido, sino donde al incluir lo que saben, valoran, quieren e imaginan, emerjan formas distintas de relación y por supuesto de subjetividad, hallando en ello un mayor sentido a su transitar por la escuela.

Si bien en lo solicitado por los jóvenes hay una contraposición con algunos parámetros normados y dictados desde el sistema estatal y nacional de bachillerato, incluyendo límites a nivel de recursos y espacios dentro de la EPOEM 115, que a su vez limitan algunas prácticas y procesos, se ha visto que para los jóvenes solicitar algo a la escuela es pedir sobre todo a los maestros, tengan o no un papel de decisión o de gestión organizacional, ya que al ser los sujetos con quienes interactúan y comparten día a día su trayecto por este nivel, son quienes contribuyen en gran medida a dar forma a su experiencia, por ello les corresponde a ellos formular y concretar a través de sus prácticas, producto de la reflexión, análisis, imaginación e interpretación del conjunto de elementos que las estructuran, una parte fundamental de aquello que los jóvenes imaginan puede proporcionarles la escuela.

De ahí la importancia de este capítulo, pues nos ha permitido ubicar el valor que ha tenido para los jóvenes en su trayecto escolar el haber estado durante tres años en la EPOEM 115, centrando la atención en todos aquellos elementos que al formar parte de los procesos formativos vividos en esta escuela, configuran su experiencia de sí.

En este sentido para los jóvenes el bachillerato tiene valor en tanto consideran les permite definir ciertas rutas futuras. Depositán en él la expectativa de otorgarles una condición económica y social diferente porque se le sigue vinculando con el trabajo, con beneficios económicos y de consumo, equiparando con ello su valor como sujetos. Asimismo el bachillerato toma sentido en la medida que los

conocimientos por ellos adquiridos tengan un uso práctico concretado en el acontecer de sus relaciones personales, en la capacidad para resolver problemas de mayor complejidad, en la toma de decisiones y de postura moral o ética frente a los otros y frente a sí mismos, sobre todo cuando permite sentar las bases para definir un proyecto de vida.

También el bachillerato adquiere importancia para los jóvenes, según el tipo de vínculo que se genere con los otros, incluido su grupo de pares o los maestros con quienes comparte su trayecto escolar. La relación con los primeros si bien es importante por compartir referentes de la vida juvenil, también lo es en la medida que en ellos encuentre actitudes y valores que favorezcan la amistad, la solidaridad, la tolerancia frente a la diferencia, la confianza y los espacios para explicar, comprender y enfrentar sus propios problemas, sean estos del plano escolar, afectivo o familiar, lo mismo si les permite posicionarse como sujetos de actuación y decisión en los acontecimientos de su vida.

De manera más compleja, la relación con los maestros adquiere valor para los jóvenes sobre todo en la medida en que su presencia trastoca diversos planos de su experiencia dentro de la escuela. De ahí que sea importante el que los maestros manifiesten en su práctica docente un ordenamiento pedagógico y didáctico que les permita estructurar sus relaciones sociales y su actividad cognitiva, manteniendo sobretodo una apertura subjetiva hacia ellos, concretada en el lugar que les otorgan en la misma relación pedagógica a través de los actos comunicativos donde es posible poner en circulación su palabra, por los roles que les permiten compartir dentro del aula, por el reconocimiento y contacto que se haga con sus referentes culturales en el proceso de enseñanza aprendizaje, por la habilitación y confianza brindada para pensar, dudar, tomar decisiones, imaginar, jugar, proponer, confrontar, de tal modo que esos actos donde se articulan sus intereses, necesidades, contextos, les permitan a la vez que construir y apropiarse de un conocimiento con mayor significado, también responder y hacerse cargo cada vez más de sí mismos en relación con sus prácticas escolares, con respecto a su relación con los otros, así como con el lugar y momento histórico que les ha tocado vivir.

Y precisamente porque todo lo anterior es valorado y reconocido en algunos maestros, es que al preguntar por aquello que le pedirían a la escuela para

mejorar su formación, en algunos puntos se reiteran estas valoraciones, en otras se enfatiza sobre el cambio de lugar que quieren tener dentro de la estructura institucional, donde además de responder como estudiantes, también se les permita ser considerados como verdaderos actores de interlocución política para intervenir en la solución de problemas, en las modalidades de trabajo, en la toma de decisiones al respecto de aquellas situaciones de interés común donde se vean directamente afectados, etc. Por ello imaginan otros desplazamientos físicos y simbólicos, otra forma de vestir y con ello demostrar a los otros su manera de comprender y ubicarse en el mundo, imaginan otra forma para valorar sus saberes y aprendizajes, otra forma de ser reconocidos e incluidos aún sus diferencias. Prácticas que sin ubicar una oposición radical hacia los adultos dentro de la escuela, pretenden obtener de ellos e instituir espacios de apertura y dinamismo que les permitan una relación diferente con la normatividad y la disciplina, de modo que puedan manifestar sus inquietudes, necesidades y actuación, y en esas experiencias donde se define una convivencia diferente, también ir configurando lo que son dentro y fuera de la escuela.



## CONCLUSIONES.

En primera instancia, dar cuenta de la condición juvenil y de los mundos juveniles, nos permitió comprender que no es posible hablar de todos los jóvenes, pues estos se van constituyendo históricamente a partir de las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas que les ha tocado vivir, por la forma en que éstas se articulan y producen elementos materiales y simbólicos que son incorporados por ellos, pero que a su vez pueden transformar. En este sentido aun cuando pueden existir ordenamientos socioculturales desde donde se pretende crear un tipo único de joven, en realidad existe diversidad entre ellos, producto de sus encuentros, reconocimientos e identificaciones. Esto se comprendió mejor ubicando aquel ideario burgués en el que se comienza a producir un tipo de subjetividad juvenil esencializada, permanente, a la que todo estudiante se debía ceñir, dada su localización espacial dentro de la escuela y al ordenamiento sistemático que sobre los estudiantes van definiendo ciertas disciplinas. No obstante las rupturas, críticas hacia ese ideario permiten reconocer que la producción de lo juvenil no sólo se da en la escuela o que debe obedecer tal cual a los planteamientos disciplinares, sino a la articulación de contextos, a las múltiples relaciones de significación cultural, que involucra su procedencia étnica, de raza, género, el nivel de recursos económicos dado por el tipo de acceso al trabajo y al consumo de sus familias, las formas en que se agrupan y los motivos de dicha agrupación. De la articulación de estos y otros elementos es que se produce un cambio en las prácticas de los sujetos, que los llevan a modificar su visión del mundo, sus maneras de ser, de pensar y actuar, lo que se traduce en otras formas de ser jóvenes.

Comprender la situación del bachillerato y la relación que ha guardado históricamente con los jóvenes, nos permitió ubicar el marco general que en el presente impacta de manera directa a la EPOEM 115, determinando sus condiciones materiales, espaciales, normativas, curriculares, etc. que perfilan muchas de las prácticas generadas en su interior y con ello las experiencias de los jóvenes, quienes a su vez, jugando el papel de elemento instituyente contribuyen con su actuar y modos de ser a configurar ese espacio. Un espacio que en el presente se encuentra en el centro de muchos intereses, cargado de tensiones y con grandes retos por superar si verdaderamente pretende concretar la calidad de sus servicios y dar otro lugar a los jóvenes.

La experiencia de sí, configurada desde el contexto de la EPOEM 115, por los procesos formativos realizados dentro de ella, aluden a prácticas que remiten a un entrecruzamiento de elementos históricos y culturales con ciertos dispositivos, lo cual nos plantea el desafío de comprender la complejidad desde la que dicha experiencia subjetiva se configura.

En el entendido de que es la complejidad la que determina los procesos de subjetivación, el medio pertinente para la recuperación de dicha complejidad fue la oralidad de los sujetos; producir a través de la entrevista acciones del narrar-se, ver-se, explicar-se, juzgar-se, dominar-se, de tal modo que en las enunciaciones de los jóvenes se hicieran presentes aquellos referentes entramados que dieron forma a su experiencia. Por ello el trabajo hermenéutico de interpretación fue necesario y congruente con el objeto para generar la comprensión de dicha complejidad, donde la argumentación y descripción densa y el análisis de lo enunciado fueron base para su concreción.

Ya del análisis de las narrativas, el detectar que existe un sentimiento de malestar, de origen diverso y complejo, por parte de la mayoría de los jóvenes al momento de ingresar a esta institución, nos permite ubicar los múltiples elementos que se ponen en juego para tomar o no la decisión de ingreso a esta escuela, detectando en ello si bien el peso de los mecanismos de selección, también un descuido por parte de los jóvenes en la organización de su trabajo previo a su ingreso y en la reflexión con respecto a lo que realmente se quiere hacer, ya que se hallaron rasgos de ignorancia, error, azar en sus decisiones; lo mismo que una desautorización por parte de la familia que les impide el ejercicio del conocimiento sobre sí, actos del habla para la comunicación, la toma de riesgos y decisiones para ampliar sus ámbitos de relación. Reconocer que se encuentran bajo tal malestar es importante sobre todo para los maestros, pues forma parte de su condición de ingreso al bachillerato y marca el tipo de relación que se tiene con la escuela y sus actores, aunque en menor número, se ubicaron otros jóvenes cuya experiencia inicial con esta escuela es de aceptación y agrado, pues su decisión de ingreso se configura desde otras experiencias, sean de tipo escolar o laboral, las que les permiten tener puntos de comparación y esperar de ella o una movilidad económica o un reconocimiento a su persona.

A 200 años de la creación de la escuela moderna, podemos decir, a partir de las experiencias vividas por los jóvenes, que en la EPOEM 115, con 16 años de existencia, perviven aún fuertes mecanismos disciplinarios, a través de los cuales sus cuerpos se miran, controlan, vigilan, califican, estilizan y pretenden amoldar de manera similar a niños considerados como inferiores, débiles, incompletos, que ponen en duda su capacidad de acción, pensamiento y aprendizaje. Hacer referencia a su oposición hacia dichos mecanismos a través de sus enmascaramientos, simulaciones, e insistencias hacia dejar de cumplir con las normas, plantea por un lado que aun el cúmulo de mecanismos aplicados, los jóvenes se las ingenian para apropiarse de aquellos espacios institucionales donde puedan expresarse, ser ellos mismos, encontrarse con otros que se vuelven su referencia más importante de actuación y por otro lado la necesidad de reflexionar sobre otros modos en que los jóvenes quieren ser mirados y tratados, donde sin negar la presencia de los adultos, éstos sean portadores más bien de una autorización que les permita crecer en todos los sentidos y ser reconocidos en su singularidad.

Dar cumplimiento a la estructura de regularidades instituidas les permitieron asumir estratégicamente procesos de adaptación que los llevan a asumir su rol de estudiantes, el cual siempre les otorga un lugar y un reconocimiento diferenciador según las habilidades demostradas, conocimientos adquiridos, pero al mismo tiempo por la capacidad de poner límite a sus intereses y deseos personales, por ello para unos la adaptación significó una experiencia de sí cargada de tensiones y conflictos en el intento por dominar sus propios deseos, emociones e intereses frente a lo demandado por la escuela, mientras que para otros una continuidad en su adhesión a lo instituido. En este sentido el rol de estudiante estratégicamente aprendido, continúa siendo el punto eje de reconocimiento de los jóvenes, pues detrás de él está toda una trama institucional que así lo respalda.

No obstante la adquisición de ese rol, que si bien genera diferenciaciones que califican o descalifican las acciones, también dentro del espacio escolar se identifican otros modos de ser de los jóvenes que tienen que ver con prácticas diferentes a las de su rol de estudiantes, que al interior de la institución se ponen en juego poniendo en tensión o movilización lo ya instituido, pues refieren al contacto y relación que los jóvenes mantienen con diversos ordenamientos culturales, económicos, sociales, desde los que configuran tanto su condición

juvenil como su(s) mundo(s) particular(es) de vida, los cuales contribuyen a elaborar sus procesos de subjetivación marcados por la intersección entre su identidad como miembros de este grupo escolar así como por sus diferencias.

El que la mayoría de los jóvenes de esta escuela siga inscribiendo su concepción de ser joven bajo los parámetros propuestos por el discurso de la modernidad, nos deja ver que el tipo de apropiaciones y prácticas que realizan responden a enfoques, que contando con el rango de científicos, colocan a los sujetos frente a un modelo a seguir (el adulto), que las más de las veces no cumple con las asignaciones que ese discurso ha construido para los mismos, generando incoherencias, desconfianzas y contradicciones en el trato con los jóvenes.

Seguir pensando a la juventud como una etapa es pretender dar permanencia a un modelo de relación jerárquica, vertical, la cual consideramos dificulta un encuentro más honesto, humano y ético con los jóvenes, pues sin descartar las experiencias de los adultos, éstos pueden colocarse frente a los jóvenes en la apertura hacia el aprendizaje y reconocimiento mutuo y no desde una mirada que descalifica, desconfía o impide crecer.

Si para algunos ser joven se continúa inscribiendo en las prácticas como estudiante, la mirada se acota limitando las posibilidades de comunicación, relación y propuestas para ellos dentro de la misma escuela.

Dependiendo de las distintas experiencias tenidas a lo largo de su historia y de las tramas que les han dado forma, es como los jóvenes plantean con respecto a sí mismos relaciones de mayor o menor autodominio, conocimiento y cuidado, permitiendo o limitando una configuración más autónoma con respecto a su subjetividad y realidad. En este sentido y como educadores, tenemos la posibilidad de imaginar para ellos nuevas experiencias que los conduzcan hacia la realización de un trabajo más autónomo consigo mismo, que les otorgue otro lugar frente a la realidad y frente a su propia vida.

Para el mundo juvenil producido en la EPOEM 115 el papel del otro es fundamental, pues es la alteridad que genera extrañeza, incertidumbre, confrontación, pero también una provocación que conduce a una mirada sobre sí mismo y con ello al replanteamiento o mantenimiento de las propias acciones y

modos de ser. En este sentido los distintos rasgos que presenta el mundo juvenil de la EPOEM 115, si bien pueden hacer referencia a los otros, colocan a los propios sujetos en el plano de ubicarse a sí mismos en el marco de una oscilación identitaria, ya que no se produce una apropiación total de dichos rasgos y se transita por ellos según se produzcan las relaciones en el contexto. De los distintos rasgos que presenta su mundo juvenil es importante entender que el mismo no se cierra sino que permanece en constante movimiento y cambio. No obstante nos permite comprender varias cosas:

El hecho de no tener el pase a nivel superior determina para algunos de ellos la necesidad de estructurar y organizar adecuadamente sus procesos de aprendizaje, de ahí la demanda por encontrar un sentido vital de aquello que se aprende y de ser partícipes en el propio proceso de su formación. En relación a esto marcan distancia hacia aquellas connotaciones que los estigmatizan y ubican en el lugar de la imposibilidad para hacer cambios u obtener logros a favor de ellos.

Para este mundo juvenil son importantes todas aquellas oportunidades para ser visibilizados y reconocidos, sea por sus capacidades físicas, intelectuales, o por aquellos aportes que pueden hacer para que algún cambio a favor de ellos o de otros se realice, en este sentido participar de un actuar político que les brinda aprendizajes de actuación, demanda ser ejercido dentro de la escuela, de modo que la parcial unidad que reconocen se vea consolidada y sus aportes como interlocutores sean considerados para establecer otras formas de relación.

Todas aquellas prácticas de su interés realizadas fuera de la escuela, organizan de un modo particular sus vidas, sus maneras de pensar, de actuar y decidir. Comprender en que hay un fuerte interés por la música, la fiesta, el deporte en conjunto o las actividades religiosas, nos indica que se da suma importancia al encuentro con sus pares y lo que con ellos pueden compartir, crear, proponer, disfrutar, jugar, aprender. Todo ello nos habla de una necesidad por lo lúdico, por lo creativo, lo placentero, por lo estético, pero también por aquello que está organizado, estructurado desde un sentido que algo proponga a sus vidas. Esto es importante a ser reconocido por sus educadores pues como fue señalado, en la demanda por hallar un sentido a sus aprendizajes se incluye el formar parte de

dichos procesos, donde elementos de lo expresado tendrían que ser considerados.

Comprender cómo se miran y conciben a sí mismos dentro de la escuela, nos permite visualizar al mismo tiempo el grado de responsabilidad que en este caso como maestros adquirimos para que esas apropiaciones sean realizadas a través de las prácticas que les proponemos, pues alguna de ellas tienen que ver con descalificaciones, desconfianza en sí mismos, y adjetivaciones que los colocan en planos de relación como incapaces o inferiores.

En ese mismo sentido reconocer sus gustos, formas de consumo cultural, intereses, formas de relación con sus pares o familia, códigos lingüísticos, etc. nos da pistas de aquellos elementos que retomados de todas aquellas actividades nos pueden permitir construir referentes que en articulación con la práctica docente y de formación genere procesos donde haya experiencias de mayor significación y aprendizaje para ellos y que rompa con formas de subjetivación homogéneamente legitimadas.

Identificar que casi la mitad de estos jóvenes ha tenido que trabajar por lo menos una vez durante su trayecto por el bachillerato, nos habla de las rupturas con el enfoque de la moratoria social, pues el postergar la actividad laboral hasta que se concluyan los estudios es cada vez menos posible dadas las crisis económicas por las que pasa el país y el impacto que ello tiene en la población con menores recursos. Situación que al ser reconocida por la escuela pueda generar procesos educativos donde tareas, prácticas y actividades al generar mayor significancia reduzcan tiempos muertos, repeticiones innecesarias, que les quiten tiempo de descanso o de trabajo escolar. Por otro lado, reconocer que los jóvenes estudian y trabajan, nos permite entender los cambios que a nivel curricular se están proponiendo donde se flexibiliza el curriculum en horarios, educación a distancia, etc.

El que la escuela sea valorada por los jóvenes desde el imaginario que les otorga movilidad social y económica, nos sigue hablando de la inscripción histórica de la relación escuela-trabajo, relación que si bien es endeble por las condiciones económicas del país, también es cierto que dicho imaginario tiene que ser aprovechado y proponer a los jóvenes elementos de formación que les brinden

herramientas para comprender sus entornos y fortalecer sus decisiones futuras que por supuesto implican enfrentar desde sus contextos dichas condiciones.

Por otro lado la escuela también toma sentido en tanto medio y espacio para el encuentro con sus pares, con experiencias que enriquecen su vivir y su aprendizaje, por ello sigue siendo un espacio valioso para la formación, sea por los conocimientos adquiridos y la utilidad hallada en los mismos a nivel cognitivo, expresivo, afectivo, actitudinal, sea con respecto a su persona o con respecto a la relación con los otros en planos políticos, éticos o estéticos, posibilitando en algunos de ellos una estructuración más sólida con respecto a decisiones de actuación que repercuten en la orientación de su vida.

La amistad, el apoyo y valores como la solidaridad, el respeto o la tolerancia, son experiencias de tipo ético que nos plantean una sensibilidad por realizar construcciones de este tipo, sacándolos de aquellos esquemas que los estigmatizan y colocan como incapaces de plantearlas, realizarlas o exigirlos.

Dado que los jóvenes valoran fuertemente la tarea explicativa realizada por los maestros, como un quehacer instituido en la práctica docente, es menester que cada maestro reflexione acerca de la misma y de la relación que guarda con la formación de los primeros. En este sentido compartir la formulación de las normas que rigen los procesos dentro del aula, las propuestas con respecto a tareas que rompan con dispositivos fijos, dar lugar a sus intereses, formas de pensar, sentir, querer, comprender el mundo y su palabra, entre otras cosas, configuran procesos formativos donde el reconocimiento por el otro es permanente, generando así movilizaciones con respecto a la comunicación, atención, escucha, lugar que se ocupa en la relación pedagógica, que impactan definitivamente en la construcción y significación de sus aprendizajes, así como en la respuesta dada a las acciones académicas.

Sumado a esto, está la autoridad ejercida por los maestros, la cual construida desde el reconocimiento anterior, también mantiene el cuidado hacia su propia salud emocional, por dar coherente y firme estructura a sus prácticas docentes, pero sobre todo por mantener una actitud de apertura subjetiva que permite a los jóvenes afirmarse a sí mismos en sus procesos de aprendizaje, produciendo así

su crecimiento en distintas dimensiones y que por supuesto fortalecen y transforman este vínculo.

Retomando varios de los puntos anteriores es que los jóvenes, ubicados como la justificación para los cambios dentro de la escuela, imaginan que la misma puede otorgarles a través de sus autoridades y maestros el lugar del reconocimiento. Un reconocimiento que toma forma a partir de los distintos vínculos producidos institucionalmente. De ahí que pretendan presencias concretas que les demuestren el interés por ellos y una autorización para participar políticamente en diversas decisiones que los involucran, sea a nivel formativo, estético, ético o normativo.

En este sentido identificando en estos jóvenes una inquietud por desarrollar su participación dentro de la escuela, nos parece importante destacar que dicha inquietud en parte es fruto de las acciones que institucionalmente la EPOEM 115 realiza como miembro de la UPREZ, sin embargo consideramos que dichas acciones se deben ampliar al interior de la misma escuela, favoreciendo y dando lugar al protagonismo de los jóvenes, de modo tal que no sólo se participe hacia afuera, en propuestas que responden a ámbitos de interés más generales, sino en propuestas que respondan a problemáticas del propio contexto institucional y donde ellos vean traducidas las acciones que junto con maestros, autoridades y familia pudieron llegar a acordar. Acciones y acuerdos que les permiten aprender distintos modos de relación con la realidad en la búsqueda por transformarla y que puede ejercerse más allá de los ámbitos escolares.

Por otro lado pedir a la escuela espacios para ampliar y desarrollar su horizonte formativo, depende en mucho de los recursos y espacios físicos con los que cuenta la escuela. De ahí que pongamos en duda los discursos oficiales donde se destaca el apoyo dado para enfrentar estos problemas y mejorar la calidad educativa del nivel, ya que en la vida cotidiana de escuelas como la EPOEM 115 esto no se traduce en acciones concretas, dejando en manos de la creatividad de los maestros las formas para intentar subsanar estas carencias y que por supuesto impacta la formación de los jóvenes, quienes en ello ubican desventajas para competir por su ingreso al nivel superior, contribuyendo así a incrementar sus incertidumbres y malestares vividos dentro de la escuela.

No obstante lo anterior, se insiste por parte de los jóvenes, que aquello que se les proponga tenga que ver con ellos, con sus gustos, intereses, condiciones, en sí, con sus diferencias, que al ser atendidas les permitan tener experiencias que abarquen distintas dimensiones de formación que trastoque todos los ámbitos de su vida.

Finalmente la puesta en marcha de la RIEMS en el Estado de México y la posibilidad abierta de que la educación media superior en México pase a tener el rango de obligatoria<sup>190</sup>, son políticas que determinan ya ciertos cambios en la relación con los jóvenes, sin embargo aun cuando no fue nuestro objeto detectar los impactos que está teniendo a nivel de prácticas y relaciones, se comienzan a detectar algunas preguntas por parte de los jóvenes y de nosotros mismos con respecto a los procesos que se generan y si estos realmente favorecen, como se ha argumentado, el fortalecimiento de este nivel educativo en todos sus aspectos. Por lo pronto y desde la pretensión por comprender quiénes son los jóvenes con quienes nos topamos en la tarea formativa, haciendo visibles sus voces y con ello sus diferentes experiencias, preguntamos si tal obligatoriedad será viable dadas las cifras de ingreso por parte de los jóvenes contra la infraestructura y recursos con que cuenta el nivel y si en la misma se contemplan mecanismos que reconozcan las diferencias entre los jóvenes y la complejidad de su constitución y gobierno, por supuesto más abierto y democrático.

El presente trabajo representó para nosotros todo un ejercicio de reflexión de nuestra práctica como orientadores, pues aunque intuíamos algunas de las situaciones expresadas por los jóvenes, el intentar explicar quiénes son nos permitió comprender la complejidad que ello implica, sin descartar el asombro ante muchas de sus respuestas en donde construyeron su forma de ver la vida dentro de la escuela y de transitar por ella. Ante dicha complejidad necesitamos agudizar nuestra mirada y nuestra escucha, pues desde esos ejercicios instituímos ya una forma de ser; saber guardar la debida distancia para evitar caer en juicios que repliquen estereotipos, formas de relación que los coloquen en el silencio o en la minoridad, asumir la responsabilidad de la coherencia en cada una de las

---

<sup>190</sup> El jueves 9 de Diciembre de 2010 se aprueba por la cámara de diputados la obligatoriedad de la Educación Media en el país, obligatoriedad que aún cuando falta ser aprobada por la cámara de senadores, quedaría regida por la modificación del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ver CNN,2010

prácticas formativas que les proponemos donde se les permita hablar de ellos, de su sentir, de sus mundos y de lo que es más importante en ellos. Tomar el riesgo de permitirles aportar en la norma, en las prácticas, valorar toda duda y propuesta, sin que ello implique ser laxos o permisivos. Entender también que si bien es importante formarlos en los saberes, en las actitudes que les permiten ser mejores estudiantes, ello no tiene que perder de vista que ante todo son jóvenes y que todo saber, actitud pretendido para su apropiación se tiene que articular con sus necesidades, deseos y formas de ver la vida, colaborando así en configurar modos de relación diferentes, pero sobre todo en modos de ser que les permiten encontrar un mejor sentido a su transitar por la escuela.

La tarea para nosotros como educadores es grande y compleja, no obstante es de suma importancia que en cada contexto donde nos relacionemos con los jóvenes hagamos una lectura permanente de quiénes son, qué esperan de los procesos formativos, de la relación con nosotros para que desde la comprensión de ello los procesos se movilicen, las ideas y propuestas salgan de la inmovilidad y surjan otras construidas en conjunto, responsabilizándonos de la continua reflexión de nuestra práctica más no distanciada de la realidad de los sujetos para quienes está dirigida.

## BIBLIOGRAFÍA.

### LIBROS.

- Abraham, A. (et. al.)(1986) **El enseñante también es una persona**. Barcelona: Gedisa
- Bachelard, G. (1985) **La formación del espíritu científico**. 13ª. ed. México: SXXI
- Berger P. L. y Luckmann T. (2008) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu
- Bleger, (1985) **La entrevista psicológica (Su empleo en el diagnóstico y la investigación)**. Buenos Aires: Eds. Nueva Visión SAIC
- Bourdieu, P. (1996) **Cosas dichas (1ª. reimp.)** Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P (1997) **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1999) **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal
- Butler, J. (2001) **Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción**. Madrid: Ediciones Cátedra, UV, IM
- Cabedo, M. S. (2006) **Filosofía y cultura de la tolerancia**. No. 24, Castellón de la Plana, España: U. Jaume
- Calvillo, V. M. y Ramírez, P.L.R. (2006) **Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional**. México: IPN
- Camarena, O. E. (2006) **Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía**, (2ª ed.) México: Gernika
- Camarena, O. E. (2009-2010) **Seminario de posgrado “Entrevistas: reconstruyendo la oralidad I y II, mimeo**. Semestre 2010-1 y 2, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
- Camus, A. (1953) **El hombre rebelde**. Buenos Aires: Losada
- Castoriadis, C. (1988) **Los dominios del hombre: en las encrucijadas del laberinto**. Barcelona: Gedisa
- Castoriadis, C. (1997) **Hecho y por hacer. Pensar la imaginación**. Buenos Aires: eudeba, UBA
- Contreras, D. J. (1994) **Enseñanza, currículum y profesorado**. Madrid: Akal
- Cuesta, R. (2005) **Felices y escolarizados. Crítica de la escuela, en la era del capitalismo**. Barcelona: Octaedro
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005) **Más allá de la calidad en educación infantil**. Barcelona: Graó
- Duschatzky, S. (1999) **La escuela como frontera**. Buenos Aires: Paidós
- Fize, M. (2007) **Los adolescentes**. México: FCE
- Follari, R. A. (2007) **¿Ocaso de la escuela?** Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens
- Foucault, M. (1990) **Tecnologías del Yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós I.C.E. U.A.B.,
- Foucault, M. (1991) **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión** (19ª ed.). México: S XXI
- Foucault, M. (2000) **Verdad y poder. Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones** (7ª. reimp.). Madrid: Alianza
- Foucault, M. (2005) **Historia de la sexualidad. Vol.2 El uso de los placeres** (16ª. ed.). México: S XXI.
- Foucault, M. (2007) **Arqueología del saber** (23ª. ed.). México: S XXI
- Gadamer, H. G. (1997) **Verdad y Método**. T. I. Salamanca: Sígueme
- Geertz, C. (1987) **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa

- Giroux, H. (1993) **La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.** México: S XXI
- Goffman, I. (1963) **Estigma.** Buenos Aires: Amorrortu
- Greco, M. B. (2008) **La Autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación.** México: Limusa, Homosapiens eds.
- Hobsbawn, E. (1995) **Historia del siglo XX.** Barcelona: Serie Mayor
- Jackson, P. W. (1992) **La vida en las aulas (2ª ed.)** Madrid: Morata
- Larrosa, J. (1995). **Escuela, Poder y Subjetivación.** Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (1996). **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.** Barcelona: FCE
- Levi, G. y Schmitt, J. C. (dirs.) (1996) **Historia de los jóvenes. T. I y II De la antigüedad a la edad moderna.** Madrid: Taurus.
- Lipovestky, G. (1987) **La era del vacío.** Barcelona: Anagrama
- Lipovestky, G. (2002) **El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas.** (8ª. ed.) Barcelona: Anagrama
- Medina C., T. (comp.)(2001), **Aproximaciones a la diversidad juvenil.** México: El Colegio de México
- Meneses, D. G. (1997). **Orientación Educativa: discurso y sentido.** México: Lucerna Diógenis.
- Meneses, D. G. (2002). **Formación y teoría pedagógica.** México: Lucerna Diógenis. Col. Nos amábamos tanto, No. 8
- Morales S., E.S. (1989) **Biblioteca de la entidades federativas. Estado de México.** México: UNAM, CIIH
- Najmanovich, D. (2005) **El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.** Buenos Aires: Biblos
- Narodowski, M. (2007) **Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.** Buenos Aires: Aique
- Nietzsche, F. (1994) **Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para ninguno.** México: Fontamara
- Nietzsche, F. (1997) **Más allá del bien y del mal.** México: Fontamara.
- Pérez, A. D. (2002) **Educación Media Superior en el Estado de México: Análisis Curricular.** México: ISCEEM, SECyBS, SMSE
- Pérez, I, J. A. y Urteaga, C. M. (coords.) (2004) **Historizar a los jóvenes. Propuestas para buscar los inicios, en Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX.** México: IMJ, SG, AGN.
- Postic, M. (1982) **La relación educativa.** Madrid: Narcea
- Pozas, H. R. (2006). **Los nudos del tiempo. La modernidad desbordada.** México: Siglo XXI, UNAM, IIS
- Ranciére, J. (2002) **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.** Barcelona: Laertes
- Sacristán, G. (1998) **El currículum. Una reflexión sobre la práctica.** (7ª. ed.) Madrid: Morata
- Touraine, A. (2002) **Crítica de la modernidad.** 1ª reimp. México: FCE
- Vanegas, A. G. (2002) **La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación.** Tesis doctoral. Barcelona: Facultad de Psicología, UAB.
- Velázquez, R. L. (2007) **Cómo vivo la escuela. Oficio de estudiante y microculturas estudiantiles.** México: Lucerna Diógenis, Col. Nos amábamos tanto, No. 30, SEIEM
- Villoro, L. (1992) **El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento.** México: Colegio Nacional, FCE

- Wojnar, I. (1963) **Estética y pedagogía**. México: FCE
- Zemelman, H. (1989) **De la historia a la política. La experiencia en América Latina**. México: SXXI, UNU
- Zorrilla, J. (2008). **El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias**. México: UNAM, IISUE

## CAPÍTULOS DE LIBROS.

- Barceló, R. (2004) **El Muro del silencio. Los jóvenes de la burguesía porfiriana**. En Pérez, I, J. A. y Urteaga, C. M. (coords.) *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: IMJ, SG, AGN.
- Bourdieu, P. (1990) **Algunas propiedades de los campos**. En *Sociología y cultura*, México: CNCA/Grijalbo
- Brito, R. (2004) **Cambio generacional y participación juvenil durante el cardenismo**. En Pérez, I, J. A. y Urteaga, C. M. (coords.) *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: IMJ, SG, AGN.
- Caron, J. C. (1996) **La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos**. En Levi, G. y Schmitt, J. C. (dirs.) *Historia de los jóvenes. T. II De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.
- Cervantes G., M. R. (2006) **Juventud: un mundo indescriptible. Cap. I. En Identidades juveniles y migración: Una comunidad Hñähñu del Valle del Mezquital**. Tesis de licenciatura. México: FES Zaragoza, UNAM
- De Garay y Casillas (2002) **Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica**. En Nateras, A (coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Porrúa, UAM-Iztapalapa
- Deleuze, G. (1999) **¿Qué es un dispositivo?** En Barbier, et. al. *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1983) **El discurso del poder**. En Terán, O. (comp.) *Ensayos y entrevistas*. México: Folios
- Foucault; M. (1994) **Una ética de la existencia**. En *Dichos y escritos 1954-1988*. Vol. IV. Paris: Gallimard
- Foucault, M. (1999a) **¿Qué es la Ilustración?** En *Ética, Estética y Hermenéutica*. Vol. III, Barcelona: Paidós Básica.
- Foucault, M. (1999b) **Diálogos sobre el poder**. En *Ética, Estética y Hermenéutica*. Vol. III, Barcelona: Paidós Básica.
- Freud, S. (2007) **El malestar en la cultura**. En *Obras Completas 3 Ensayos XCVIII al CCIII (1916-1938) 2ª. reimp.* Buenos Aires: Biblioteca Nueva, Ed. El Ateneo
- García, C. N. (1993) **El consumo cultural y su estudio en México**. En García, C. N. (coord.) *El consumo cultural en México*. México: CNCA
- García, S. A. (2008). **Políticas Neoliberales para la educación media superior pública. Desigualdad en el proceso de selección del CENEVAL Cap. I. En Desigualdad en el acceso y permanencia en la educación media superior pública propedéutica y su repercusión en la formación de los jóvenes de la Ciudad de México: Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM) y Colegio de Bachilleres (SEP)**. Tesis de licenciatura. México: FES Acatlán, UNAM
- Gomes, D. C. A. (2000). **El educador tutor y la pedagogía de la presencia**. En Tenti, F. (comp.) *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF/Losada
- Gómez, M. F. (1993) **Sociología del disciplinamiento escolar (p. 18-138)**. En Muriete, Raúl (2009) *Antología para Seminario "Biopolítica y Educación" Seminario Interinstitucional de Investigación "Teoría y Educación"* México: UNAM

- Gómez, S. L. (2003) **Movimientos sociales e identidad ¿Cómo dejar de ser eso que somos?** Primera parte. En *Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea*. Tesis doctoral. Valencia: FP, UV
- Gómez, S. M. (2007) **Dimensión generacional, imaginario pedagógico e integración de la diversidad: articulación conceptual**. En Fuentes, A. S. (coord.) Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos. Seminario de análisis del discurso educativo. México: Casa Juan Pablos
- Grinberg, S. (2008) **Relato de la formación: pedagogía y gobierno. Capítulo 1**. En *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Guichard, J. (1995) **Proyecto, Proyectos de futuro. Psicopedagogías del proyecto**. En *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Introducción. Barcelona: Laertes
- Jiménez, L. L. (1993) **¿Qué onda con la radio? Un acercamiento a los hábitos radiofónicos e intereses socioculturales de los jóvenes de la ciudad de México**. En García, C. N. (coord.) *El consumo cultural en México*. México: CNCA
- Margulis, M. (2001) **Juventud: una aproximación conceptual**. En Donas B. S. (comp.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR
- Martín-Babero, J. (2008) **El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades**. En Morduchowicz, R. (coord.) (2008) *Los jóvenes y las pantallas*. Barcelona: Gedisa
- Mata, Z. L.A. (2007) **Familia, confianza, organización social y relaciones derivadas del entorno**. Capítulo IV. En *Los jóvenes en México. Relato cultural de una generación en transición*. Tesis de licenciatura. México: FCPyS, UNAM
- Mc Laren (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. S. XXI
- Morduchowicz, R. (2008) **Los jóvenes y las pantallas**. Introducción. Barcelona: Gedisa
- Moreno, H. (2007). **Mujeres en el cuadrilátero: la dialéctica del fuera de lugar**. En Perrini, R. R. (coord.). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo. Género, corporalidad y subjetivación*. México: PUEG, UNAM
- Muñíz, E. (2004). **Los jóvenes elegidos México en la década de los 20**. En Pérez, I, J. A. y Urteaga, C. M. (coords.) *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, SG, AGN.
- Muriete, R. (1997). **El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica**. En Muriete, Raúl (2009) *Antología para Seminario "Biopolítica y Educación" Seminario Interinstitucional de Investigación "Teoría y Educación"* México: UNAM
- Nateras, A. (2004a) **Trazos y Trayectos de lo emergente juvenil contemporáneo**. En Reguillo, R., Valdez, M., Pérez, J.A., Feixa, C., y Gómez, C (coords.). *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes*. México-Cataluña. Col. Jóvenes No. 14, México: IMJ
- Passerini, L (1996) **La juventud. Metáfora del cambio social**. En Levi, G. y Schmitt, J. C. (dirs.) *Historia de los jóvenes. T. II De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.
- Pérez, A. D. (2007) **Conformación de identidades sociales y de los estudios de posgrado**. Cap 2 *En Filosofía, Teoría e Investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. México: Promep, UAG, UNAM-IISUE, UASLP, PyV
- Pérez, G.A. (1998) **Introducción y Crisis epistemológica: el cambio de régimen en ciencias sociales**. En *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

- Portillo, S. M. (2006) **Juventud y política: algunos elementos para reflexionar acerca de la participación política juvenil en la ciudad de México.** En *Pensar en los jóvenes. Propuestas de hoy, ideas para el futuro.* México: CESOP, Cámara de Diputados, LIX legislatura
- Schindler, N. (1996) **Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los albores de la edad moderna.** En Levi, G. y Schmitt, J. C. (dirs.) *Historia de los jóvenes. T. I De la antigüedad a la edad moderna.* Madrid: Taurus.
- Téllez, M (2000) **La paradójica comunidad por-venir.** En Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes
- Urresti, M. (2000) **Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela.** En Tenti, F. (comp.) *Una escuela para los adolescentes,* Buenos Aires: UNICEF/Losada
- Urteaga, M. (2004) **Imágenes juveniles del México moderno.** En *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX.* México: Instituto Mexicano de la Juventud, SG, AGN.
- Valenzuela, A. J. M. (2004) **Culturas identitarias juveniles.** En Reguillo, R., Valdez, M., Pérez, J.A., Feixa, C., y Gómez, C (coords.). *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes.* México-Cataluña. Col. Jóvenes no. 14, México: IMJ
- Villa, L.L. (2010) **La Educación Media Superior, su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días.** En Arnaut, A. y Giurguli, S. (coords.) *Los grandes problemas de México, vol. VII, Educación,* México: COLMEX

## ARTÍCULOS.

- Aboites, H. (2009) **La evaluación educativa, fines y perversiones.** En *Foro en defensa de la educación pública en Cuernavaca, Morelos, México,* Junio. [http://www.tu.tv/videos/hugo-aboites-laevaluacion\\_educativa\\_f](http://www.tu.tv/videos/hugo-aboites-laevaluacion_educativa_f). Página electrónica
- Anzaldúa, R. (2010) **Constitución de subjetividades. Coloquio Michel Foucault.** Conferencia. México: UNAM. 31 de Agosto
- Archundia, M. (2009) **Jóvenes se van de Prepa sí por crisis.** En El Universal, [www.eluniversal.com.mx](http://www.eluniversal.com.mx). 9 de Noviembre. Página electrónica
- Avilés, K. (2007) **La OCDE, por privatizar la enseñanza media y superior en México** En La Jornada, [www.jornada.unam.mx/2007/09/19/](http://www.jornada.unam.mx/2007/09/19/) 19 de Septiembre. Página electrónica
- Avilés, K. (2009a) **Desertaron del bachillerato 600 mil jóvenes.** En la Jornada, [www.jornada.unam.mx/2009/08/25/index.php](http://www.jornada.unam.mx/2009/08/25/index.php) 25 de Agosto. Página electrónica
- Avilés, K. (2009) **“Rezago histórico” en cobertura en el nivel medio superior, acepta la SEP.** En la Jornada, [www.jornada.unam.mx/2009/11/04/index.php](http://www.jornada.unam.mx/2009/11/04/index.php) 4 de Noviembre. Página electrónica
- Avilés, K. (2010) **En el olvido, 7 millones de jóvenes ninis.** En la Jornada, [www.jornada.unam.mx/2010/01/12/index.php](http://www.jornada.unam.mx/2010/01/12/index.php) 12 de Enero. Página electrónica
- Barrera, A. J. M. (2009) **Jóvenes excluidos del bachillerato. Advierten que solo 5 de cada 10 adolescentes mexiquenses cursan educación media superior.** En el Universal [www.eluniversal.com.mx/edomex/1501.html](http://www.eluniversal.com.mx/edomex/1501.html). Página electrónica
- Campillo, F. **El trabajo doméstico no remunerado en la economía.** Revista Nómadas No. 12. Colombia: IESCO, UC [www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunmeante/11-15/pdfsNomadas%2012/10-pdf](http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunmeante/11-15/pdfsNomadas%2012/10-pdf). Página electrónica
- Canteras, M. A. (2001) **Las creencias de los jóvenes. Una invisible revolución cultural.** JOVENes. Revista de estudios sobre juventud. México: Nueva época, año 5, núm. 14, mayo-agosto

- CNN (2010). **Congreso aprueba la obligatoriedad de la educación media superior** <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/12/09/el-congreso-aprueba-la-obligatoriedad-de-la-educacion-media-superior>. Página electrónica
- Curiel, D. F. **Reseña de "La participación estudiantil en el Congreso de 1910. Documentos históricos"** de Velázquez Albo Lourdes: Perfiles Educativos 2008, vol. XXX no.122 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211181009>. Página electrónica
- De Alaizola A., I., et. al. (2006) **La pertinencia del examen único de ingreso al bachillerato**. Perfiles educativos. Vol. 28, núm. 111. México. <http://scielo.unam.mx/scielo>. Página electrónica
- Delgado, R. M. (2004) **Tiempo e identidad. La representación festiva de la comunidad y sus ritmos**. En Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía, No. 26. Donostia: UB <http://www.euskoikaskuntza.org/es/publicaciones/coleccion/cuadernos/publicacion.php?o=1185>. Página electrónica
- Diario de Morelos (2008) **Skatos y skates**. [http://www.diariodemorelos.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14884&Itemid](http://www.diariodemorelos.com/index.php?option=com_content&task=view&id=14884&Itemid)
- Durand, J. (2008) **México país de emigrantes**. En La jornada migración, <http://migración.jornada.com.mx/migración/opinión/mexico>. 28 de Octubre. Página electrónica
- Furlong, A. y Cartmel, F. (2001) **Estilos de vida en los jóvenes. De los pasatiempos al consumo**. JOVENes. Revista de estudios sobre juventud. México: Nueva época, año 5, núm. 15, septiembre-diciembre
- Garza, G (2002) **Evolución de las ciudades mexicanas en el siglo XX**. En Revista de información y análisis, núm. 19, página electrónica [www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/geografica/ciudades.pdf](http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/geografica/ciudades.pdf)
- Giménez, G. (1997) **Materiales para una teoría de las identidades sociales**. México, Frontera Norte No. 18 Julio-Diciembre. El Col. De la Frontera Norte, IIS, UNAM
- Golombek, D. (2008) **Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa**. IV Foro Latinoamericano de educación, Argentina: Fundación Santillana
- González, C., Arana, D. y Jiménez, J. (2008) **Problemática suicida en adolescentes y el contexto escolar: Vinculación autogestiva con los servicios de salud mental**. Salud Mental. México: INP Vol. 31, No. 1, enero-febrero
- Guerra, I. y Guerrero, E. (2004) **¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes**. México: UPN, Col. Educación, No. 25
- Guerrero, S.M.E. (2000) **La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 10, julio-diciembre, México
- Guerrero, S. M.E. (2006) **El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, No. 29, abril-junio, México
- López, C. M.A. (2007) **Guía básica para la elaboración de rúbricas**. México: UI-P [http://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas?from=share\\_email](http://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas?from=share_email). Página electrónica
- Martínez, A. (2009) **UNAM e IPN en homologación del bachillerato**. <http://cinoticias.com/2009/04/19/> 19 de Abril. Página electrónica
- Martínez, N. (2009) **Salen del bachillerato sin saber matemáticas**. En El Universal, [www.eluniversal.com.mx/nacion/171149.html](http://www.eluniversal.com.mx/nacion/171149.html) 8 de Septiembre. Página electrónica
- Melgar, R. (1999) **Tocando la noche: Los jóvenes urbanitas en el México privado**. Última década. Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional. Viña del Mar, Chile: núm. 010, Mayo. [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com). Página electrónica

- Moraga, M. F. (2009) **La industria cultural de la música: Breve análisis del nuevo género de moda; el reggaetón.** *Sociología de las comunicaciones* <http://sociologiadelascomunicaciones.bligoo.com/content/view/673129.html>. Página electrónica
- Moreno, W (2009) **El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción.** *Colombia: Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1* <http://www.curriculosemfronteiras.org/pdf>. Página electrónica
- Muñoz, R. P. (2009) **Desempleo en AL y el Caribe alcanzó 8.5% en segundo trimestre: Cepal y OIT.** En *La Jornada*, [www.jornada.unam.mx/2009/10/02/index.php](http://www.jornada.unam.mx/2009/10/02/index.php). 1 de Octubre. Página electrónica
- Nateras, A. (2001) **Jóvenes urbanos y drogas sintéticas. Los espacios alterados.** *El Cotidiano*. Vol. 21, No. 109. México: UAM, A.
- Nateras, A. (2004b) **Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea.** En *El Cotidiano*. Año 20, No. 126. México: UAM-A
- Notimex (2009). **Aumenta la pobreza en América Latina por crisis: Cepal.** En *elpueblo.com*. 19 de Noviembre. Página electrónica
- Olivares, A. E. (2010) **Advierten académicos guerra y estigmatización contra universitarios.** En *la Jornada*, [www.jornada.unam.mx/2010/02/05/index.php?section=sociedad&article](http://www.jornada.unam.mx/2010/02/05/index.php?section=sociedad&article). Página electrónica
- Pankowsky, J. (2002) **Embarazo en la adolescencia.** *Rompan filas*, Vol. 1, No. 59, Mex.
- Ramos, P.A. (2000) **La huelga de la UNAM en el contexto de una crisis de coyuntura (1997- 2000).** <http://www.tlahui.com/politic/politi00/politi10/mx10-15.htm>. Página electrónica
- Reguillo, R. (1999-2000) **Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo.** En *Revista Universidad de Guadalajara*. Dossier. Núm. 17/invierno. México.
- REMO (2010). **Límites de la reforma educativa.** En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. No. 19, Julio-diciembre, México. <http://www.remo.ws/revista/n19/n19-presentacion.htm> Página electrónica
- Rodríguez, G. (2010) **Dos Méxicos: dos formas de vivir la adolescencia.** En *La Jornada* <http://www.jornada.unam.mx/2010/09/24/index.php?section=opinion&article=022a1pol>, 24 de Septiembre. Página electrónica
- Salguero, M. A. (2006) **Territorios simbólicos de los jóvenes en la escuela.** En *Revista de estudios sobre juventud*. Núm. 26. Julio-dic., México.
- Salinas, J. (2009) **Crece el uso de drogas entre adolescentes en 15 municipios del Estado de México** . <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/14/index.php?section=estados&article=034n2est> La Jornada, 14 de Septiembre. Página electrónica
- Sol de México (2009) **El gobierno federal no tiene capacidad para garantizar espacio a 6.8 millones de jóvenes que aspiren ingresar al bachillerato.** [www.oem.com.mx/elsoldemexico/redaccion](http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/redaccion) 6 de Marzo. Página electrónica
- Vigara, T. A.M. y Reyes, P. **Graffiti y Pintadas en Madrid: Arte, lenguaje, comunicación.** <http://www.ucm.es/info/especulo/numero4/graffiti.htm>. Página electrónica
- Weiss, E. et. al. (2008). **Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad.** *Revista de Etnografía y Educación*, Vol. 3, No. 1, marzo, p. 17-31. México

## DOCUMENTOS.

- CEFP (2010). **Desempleo**. Boletín. México: Cámara de Diputados, LXI legislatura. Julio
- CIEJ (2007) **Encuesta Nacional de Juventud 2005. Jóvenes Mexicanos**. México: IMJ
- COMIPENS (2010). <http://www.comipems.org.mx/>. Página electrónica
- CONAPO (2008). [http://www.conapo.gob.mx/pnp/PNP\\_2008\\_2012.pdf](http://www.conapo.gob.mx/pnp/PNP_2008_2012.pdf). Página electrónica
- CONAPO (2010) **Dinámica de la población joven en México**. <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/01.pdf>. Página electrónica
- CDHDF (2007) **Aproximación al contexto social de las y los jóvenes**. <http://www.cd hdf.org.mx.pdf> Página electrónica
- ICESI (2009) **Concentración de los delitos. Victimización incidencia y cifra negra en México** Análisis de la ENSI-6/2009 En [www.icesi.org.mx](http://www.icesi.org.mx) Página electrónica
- IMCA (2007) **Estadísticas. Estado de México:** CIJ <http://salud.edomex.gob.mx/imca/estadisticas.htm>. Página electrónica
- IMJ-CIEJ (2007) **Encuesta Nacional de Juventud 2005. Jóvenes Mexicanos**. México: IMJ
- INEGI (2009 y 2010) **Censo de población y vivienda** <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/dinamica.aspx?tema=me&e=15>
- INEE (2011) **Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior**. [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/PanoramaEMS2009/ems-panoramaeducativo\\_09\\_2.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/PanoramaEMS2009/ems-panoramaeducativo_09_2.pdf). Página electrónica
- OIT (2010) **Informe Trabajo y familia**. México: SER. [http://www.oit.org.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2366:presentacion-del-informe-qtabajo-y-familiaq-en-mexico&catid=117:ultimas-noticias&Itemid=1305](http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2366:presentacion-del-informe-qtabajo-y-familiaq-en-mexico&catid=117:ultimas-noticias&Itemid=1305). Página electrónica
- SEDESOL (s/f) **Servicios que ofrece el programa de desarrollo humano oportunidades**. <http://www.oportunidades.gob.mx/TRANS/fraccion7.htm>. Página electrónica
- SEDUV (2003) **Plan municipal de desarrollo urbano de Ecatepec**. Gobierno del Estado de México, [http://seduv.edomexico.gob.mx/planes\\_municipales/ecatepec/doc-ecatepec.pdf](http://seduv.edomexico.gob.mx/planes_municipales/ecatepec/doc-ecatepec.pdf). Página electrónica
- SEGEM (2006) **Currículum y Proyecto Pedagógico del Bachillerato General**. En Departamento de Bachillerato General, Gobierno del Estado de México. CD
- SEGEM (2008) **Reforma Curricular de la Educación Media Superior**. México, DGEMS, SEMSyS
- SEP (1982) **Congreso Nacional del Bachillerato. Cocoyoc, Morelos, 1982 (Síntesis)** [www.dgb.sep.gob.mx/institucional/sustentolegal/congresonalbach.doc](http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/sustentolegal/congresonalbach.doc). Página electrónica
- SEP (2005). **Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional**. México: FCE
- SEP (2008a) **Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior**. México: SEMS
- SEP (2008b) **Estadísticas Históricas por Estados del Sistema Educativo Nacional**. [www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/xestados/index.htm](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/xestados/index.htm). Página electrónica
- SEP (2009a) **Historia del Bachillerato**. DGB, México [www.dgb.sep.gob.mx/dgb](http://www.dgb.sep.gob.mx/dgb). Página electrónica
- SEP (2009b) **Sistema Nacional de Información Educativa. Indicadores y pronósticos**. [www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_y\\_pronosticos.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html). Página electrónica

**ANEXOS**



## **ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTAS**

### **1. ¿Cuáles fueron las acciones, hechos o situaciones que te llevaron a estudiar en esta preparatoria?**

Información que se obtendrá:

Historia familiar y personal.

Motivos, influencias

Situación ideal y real desde su contexto institucional inmediato.

### **2. Cuando entraste a esta escuela ¿cuáles fueron tus primeras impresiones? ¿Qué fue lo que más te agradó y lo que más te disgustó? ¿A qué cambios te enfrentaste?**

Información que se obtendrá:

Impacto con el nuevo contexto

Expectativas cumplidas y no cumplidas

Lucha interna y externa frente a nuevas normatividades

Cómo nombra y ubica lo instituido.

### **3. Describe cómo ha sido la experiencia de estudiar el bachillerato en esta preparatoria.**

Información que se obtendrá:

Historia

Cómo nombra esta experiencia a modo general

Sentido y valor dado al bachillerato

### **4. ¿Qué significa para ti ser joven?**

Información que se obtendrá:

Cómo entiende su condición de ser joven, identificación, sentido de vida.

Desde qué ámbitos construye su configuración juvenil, saberes. Definición

### **5. ¿Cuáles son las diferencias que encuentras entre tu ser joven fuera de la escuela y tu ser joven dentro de ella?**

Información que se obtendrá:

Elementos que la escuela deja de lado

Identificaciones

Rupturas

Luchas.

Diferenciaciones si las hay

**6 ¿A qué te dedicas además de estudiar? ¿Qué te interesa hacer fuera de la escuela?**

Información que se obtendrá:

Gustos e Intereses

Si existe alguna actividad laboral. Situación económica

Si existe alguna relación con algún grupo juvenil.

Uso del tiempo fuera de la escuela.

Elementos socioculturales

**7. ¿Qué piensas acerca de lo que ves en las calles y lo que te presentan los medios masivos de comunicación?**

Información que se obtendrá:

Qué lectura hace de contextos inmediatos de influencia

Preocupaciones

Inquietudes

**8. ¿Qué es lo que distingue a los jóvenes de esta escuela? ¿Cuáles son las diferencias que hallas en los jóvenes de esta escuela?**

Información que se obtendrá.

Pertenencia

Imagen social como grupo. Indagar una característica o características generales

Problemáticas de clase

Diferenciaciones.

**9. ¿A qué problemas te has tenido que enfrentar para poder realizar tus estudios? ¿Cómo los has enfrentado?**

Información que se obtendrá:

Necesidades y apoyos

Relación con el currículum (exámenes, materias)

Elementos materiales, sociales y afectivos con los que ha contado o no.

Estrategias para su continuidad dentro de la escuela.

**10. Comparando quien eras al inicio de tu bachillerato a quien eres ahora, ¿en qué aspectos te consideras diferente?**

Información que se obtendrá:

- Cambios, transformaciones subjetivas, a qué o quiénes los atribuye.
- Reconocimiento formativo.
- Ubicación de los conocimientos,

**11. ¿Cuáles de los cambios que has tenido puedes atribuírselos al trabajo hecho por tus maestros del bachillerato?**

Información que se obtendrá:

- En dónde coloca la relación con los maestros.
- Qué valor da a la relación con los maestros
- Cómo construye su relación ético-política con los maestros.
- Qué elementos destaca de esta relación para su transformación personal.

**12. ¿Qué cosas te han aportado tus compañeros de clase?**

Información que se obtendrá:

- Identificaciones
- Relación ético-política con los pares.
- Apoyos materiales, emocionales, simbólicos.
- Elementos para su transformación personal.

**13. A lo largo de estos 3 años, ¿cómo te has dado a conocer en esta escuela?**

**(Con tus compañeros, profesores, los demás grupos)**

Información que se obtendrá:

- Cómo se autorreconoce
- Cómo y desde dónde señala su propia diferencia
- Pone en relación algunas cuestiones estéticas
- Esto se relaciona con su concepto de juventud

**14. ¿Qué es lo más importante para ti de estudiar el bachillerato?**

Información que se obtendrá:

- Qué sentido le da al estudiar el nivel medio superior
- Ideales y reconocimiento de la realidad
- Problemáticas nombradas

Ubicación de su persona.

**15. ¿Qué elementos te ha brindado esta escuela para construir tu proyecto personal? ¿Qué haz decidió hacer al concluir tu bachillerato?**

Información que se obtendrá:

Identifica un proyecto para si

Desde dónde construye el proyecto

Qué elementos rescata de la formación recibida

Valor y sentido dado a su formación dentro del bachillerato

**16. ¿A tu parecer qué cosas podría tomar en cuenta la escuela para la educación de los jóvenes?**

Información que se obtendrá:

Ideales

Descontentos

Lucha

Fantasía

Problemáticas

## ANEXO 2. CUESTIONARIO

TE RECUERDO QUE LOS DATOS QUE EMITAS SERÁN TRATADOS DE MODO CONFIDENCIAL PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Contesta o señala según corresponda. Coloca tus iniciales: \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

### A. Con respecto a tu familia.

#### 1. Vives con:

Padre	Madre	1 a 2 hermanos	3 a 4 hermanos	Abuelos	Tíos	Primos
-------	-------	----------------	----------------	---------	------	--------

#### 2. Nivel de estudios de tus padres:

<b>PADRE</b>	Kinder	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Superior
<b>MADRE</b>	Kinder	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Superior

#### 3.Cuál es la ocupación de tus padres:

<b>PADRE</b>	HOGAR	EMPLEADO	OBRAERO	COMERCIANTE	OTRO, ESPECIFICA
<b>MADRE</b>	HOGAR	EMPLEADA	OBRAERA	COMERCIANTE	OTRO, ESPECIFICA

4. ¿Cuál es el municipio en el que actualmente vives? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuántos años llevas viviendo en este municipio? \_\_\_\_\_

#### 6. La casa en la que habitas es:

Propia	Rentada	Hipotecada	Se está pagando	En construcción	Prestada
--------	---------	------------	-----------------	-----------------	----------

7. ¿La casa en la que habitas cuenta con todos los servicios? \_\_\_\_\_

#### 8. Marca los recursos con que has contado para estudiar en tu casa:

Escritorio	Mesa	Máquina de escribir	Computador	Impresora	Libros	Habitación privada para estudiar	Material de papelería
Fotocopias	Internet	Calculadora					

**9. Si trabajabas o trabajas actualmente:**

Número de horas Dedicadas a trabajar en la semana	21 a 30 horas	16 a 20 horas	11 a 15	5 a 10 horas
---	---------------	---------------	---------	--------------

¿En el bachillerato has contado con alguna beca? ¿Cuál y por cuánto tiempo?

---

**B. Prácticas académicas.**

Para llegar a la escuela eres:	Puntual		Impuntual	
--------------------------------	---------	--	-----------	--

Para entrar a tus clases eres	Puntual		Impuntual	
Realizas tus tareas en casa:	Siempre		Casi siempre	Nunca

En clase discutes tus puntos de vista con los profesores	Siempre		Casi siempre		Nunca	
--	---------	--	--------------	--	-------	--

En la entrega de tus trabajos eres:	Puntual		Impuntual	
-------------------------------------	---------	--	-----------	--

Número de horas diarias dedicadas a lecturas escolares	1 a 2	3 a 4	5 o más
--	-------	-------	---------

Número de horas diarias dedicadas a trabajos escolares	1 a 2	3 a 4	5 o más
--	-------	-------	---------

**C. Señala las actividades que realizas para estudiar.**

Lectura		Elaborar resúmenes		Elaboración de Fichas		Estudio individual	
Estudio en equipo		Elaboración de mapas conceptuales		Elaboración de gráficas		Elaborar preguntas	

Elaboración de cuadros		Memorización en voz alta		Memorización por escrito.		Grabación y escucha de la voz	
------------------------	--	--------------------------	--	---------------------------	--	-------------------------------	--

**Para estudiar lo haces:**

Solo		En equipo		En silencio		Con música		Con televisión encendida	
------	--	-----------	--	-------------	--	------------	--	--------------------------	--

**D. Prácticas culturales.**

**1. ¿Qué lecturas prefieres hacer?**

Periódicos		Comics		Revistas de		Libros de	
------------	--	--------	--	-------------	--	-----------	--

**2. ¿Qué género musical es el que prefieres?**

---

**3. ¿Cuántas horas diarias ves televisión y qué ves?**

---

**4. ¿Cuántas horas diarias dedicas a escuchar radio y/o música?**

---

**5. ¿Con qué frecuencia acudes a la biblioteca?**

---

**6. ¿Te agrupas con otros jóvenes para realizar alguna manifestación cultural, política o religiosa?**

---

**7. Marca las actividades que puedes realizar durante un semestre de estudio pero que no tenga que ver con la asistencia o evaluación escolar.**

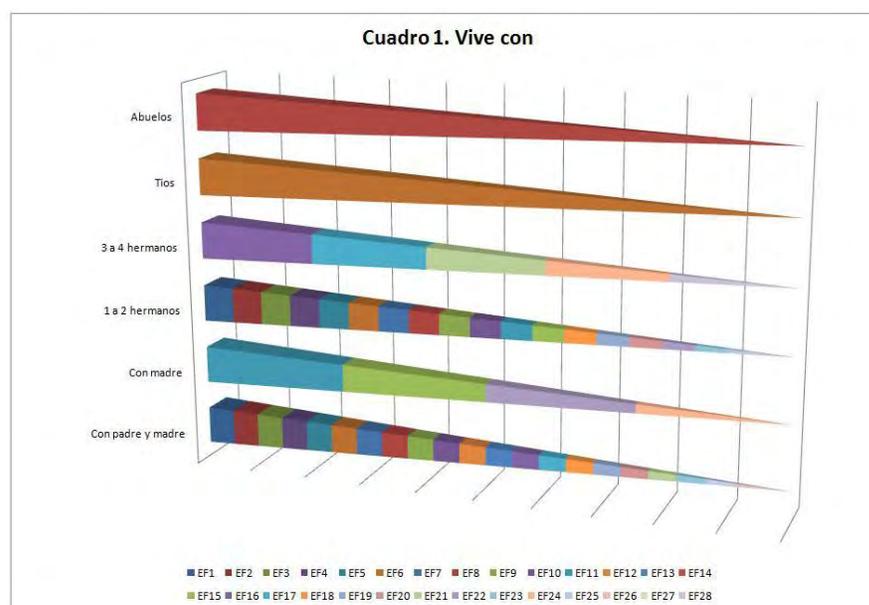
Acudir al teatro		Ir a conciertos		Jugar videojuegos		Ir a exposiciones de arte o danza	
Ir al cine		Ir a bailes		Ir a museos		Ir a eventos deportivos	

## ANEXO 3 CUADROS Y GRÁFICOS.

### ❖ Cuadro 1. Con quiénes viven.

CUADRO 1. VIVEN CON*										
Con padre y madre	M	H	Con madre	M	H		1 a 2 hermanos	3 a 4 hermanos	Abuelos	Tíos
EF1	X		EF11	X		EF1	X			
EF2		X	EF15		X	EF2	X			
EF3	X		EF22		X	EF3	X			
EF4		X	EF24	X		EF4	X			
EF5	X					EF5	X			
EF6	X					EF6	X			X
EF7	X					EF7	X			
EF8		X				EF8	X		X	
EF9		X				EF9	X			
EF10		X				EF10	X			
EF12	X					EF11	X			
EF13	X					EF12	0			
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF16		X				EF13	0			
EF17		X				EF15	X			
EF18		X				EF16		X		
EF19		X				EF17		X		
EF20		X				EF18	X			
EF21		X				EF19	X			
EF23		X				EF20	X			
EF25	X					EF21		X		
EF26	X					EF22	X			
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	X					EF23	X			
<b>SUBTOTALES</b>	<b>10</b>	<b>12</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	EF24		X		
<b>TOTALES</b>	<b>26</b>					EF25	X			
						EF26	X			
						EF28		X		
								5	1	1

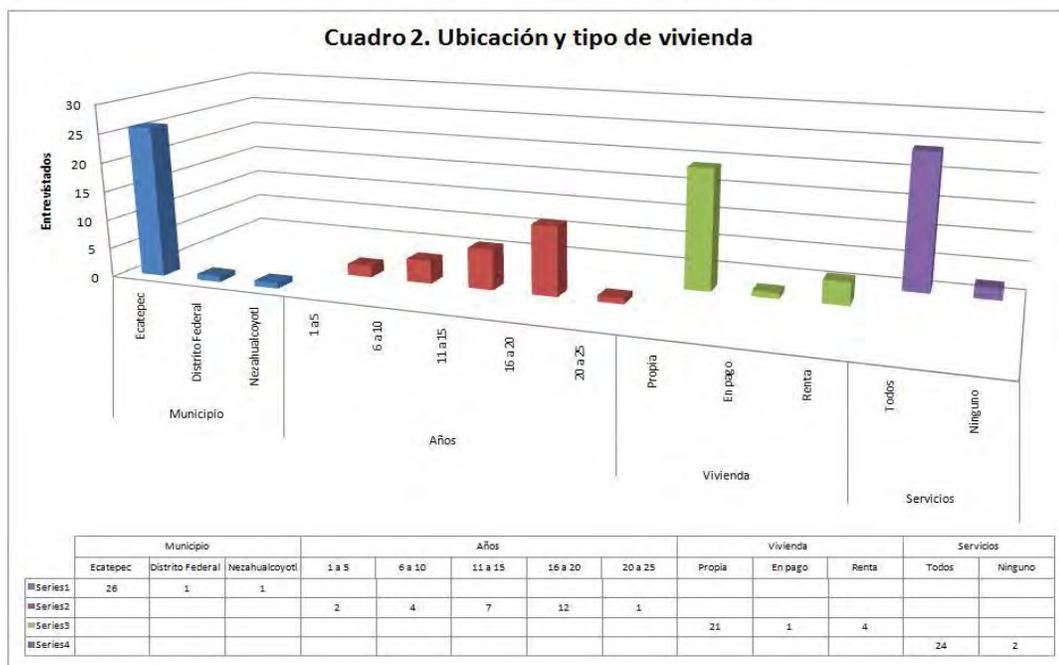
\*De los 28 jóvenes entrevistados, 2 no contestaron cuestionario por ausencia, EF14 Y EF27



❖ Cuadro 2. Ubicación y tipo de vivienda

CUADRO 2. UBICACION Y TIPO DE VIVIENDA

	MUNICIPIO	AÑOS	VIVIENDA	SERVICIOS
EF1	Ecatepec	6	Propia	no
EF2	Ecatepec	12	En pago	Todos
EF3	Ecatepec	4	Rentada	Todos
EF4	Ecatepec	17	Propia	Todos
EF5	Ecatepec	11	Propia	Todos
EF6	Ecatepec	15	Propia	Todos
EF7	Ecatepec	15	Propia	Todos
EF8	D.F.	17	Propia	Todos
EF9	Ecatepec	14	Rentada	Todos
EF10	Ecatepec	15	Propia	Todos
EF11	Ecatepec	7	Propia	Todos
EF12	Ecatepec	18	Rentada	Todos
EF13	Ecatepec	18	Propia	Todos
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15	Ecatepec	17	Propia	Todos
EF16	Ecatepec	4	Propia	Todos
EF17	Ecatepec	17	Propia	Todos
EF18	Ecatepec	18	Propia	Todos
EF19	Ecatepec	16	Propia	Todos
EF20	Nezahualcoyotl	6	Propia	Todos
EF21	Ecatepec	19	Propia	Todos
EF22	Ecatepec	17	Propia	Todos
EF23	Ecatepec	21	Rentada	Todos
EF24	Ecatepec	10	Propia	no
EF25	Ecatepec	17	Propia	Todos
EF26	Ecatepec	18	Propia	Todos
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	Ecatepec	14	Propia	Todos
	PROMEDIO	14		



❖ Cuadro 3. Horas dedicadas a trabajar por semana y becas recibidas

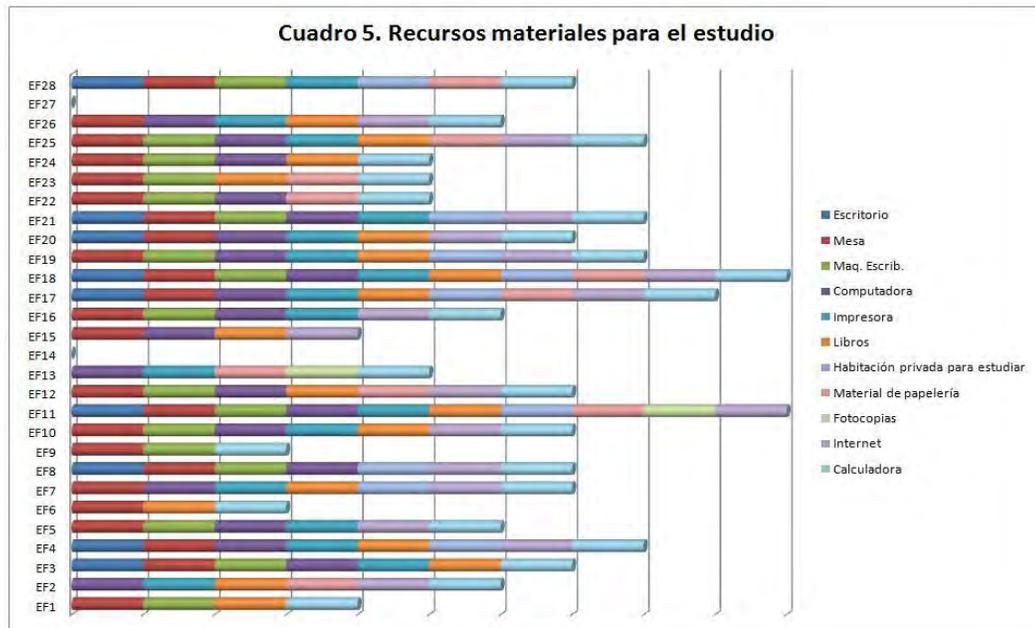
CUADRO 3 HRS DEDICADAS A TRABAJAR POR SEMANA Y BECAS RECIBIDAS						
	5 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 30	BECA	TIEMPO
EF1		X				
EF2						
EF3						
EF4						
EF5					Sabe	1 semestre
EF6			X			
EF7						
EF8	X					
EF9		X				1 año
EF10					Sabe	1 año
EF11						
EF12	X					
EF13						
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15			X		Municipal	1 semestre
EF16						
EF17	X					
EF18			X			
EF19	X				Municipal	1 año
EF20						
EF21				X		
EF22			X			
EF23		X				
EF24				X	Oportunidades	3 años
EF25					Oportunidades	1 año
EF26					Oportunidades	1 año
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28						
TOTAL	4	3	4	2		





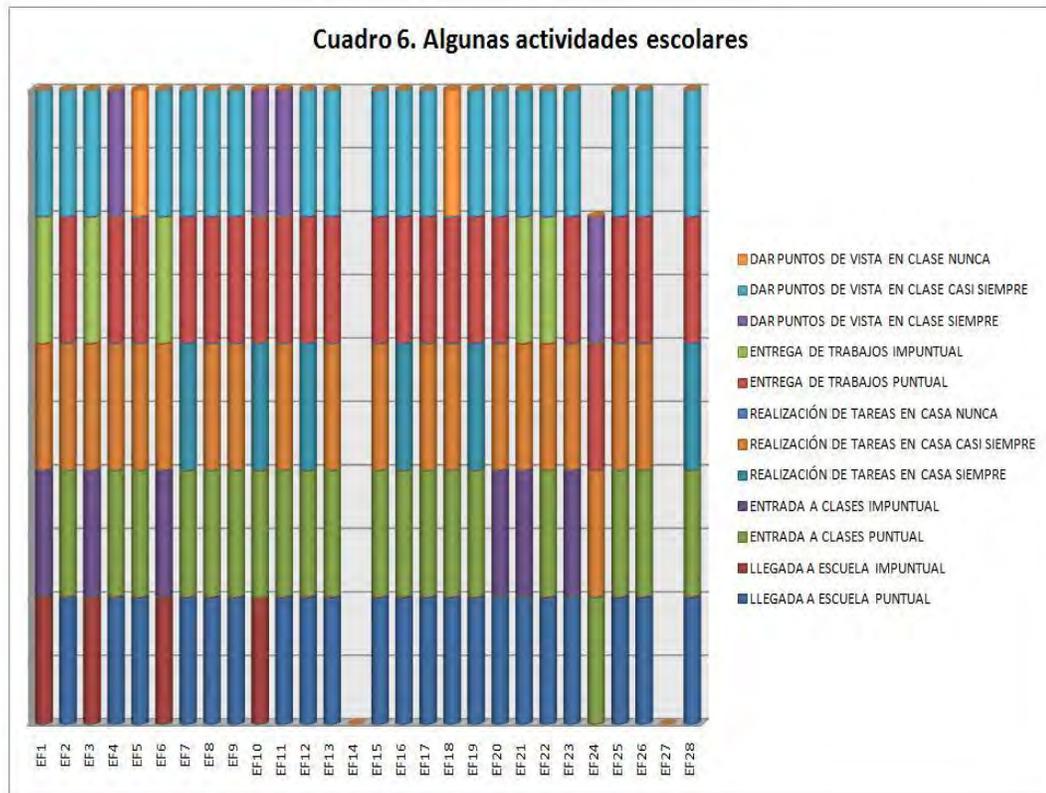
❖ Cuadro 5. Recursos materiales para el estudio.

CUADRO 5 RECURSOS MATERIALES PARA EL ESTUDIO											
	Escritorio	Mesa	Maq. Escrib.	Computadora	Impresora	Libros	Habitación privada para estudiar	Material de papelería	Fotocopias	Internet	Calculadora
EF1		X	X			X					X
EF2				X	X	X		X		X	X
EF3	X	X	X	X	X	X					X
EF4	X	X		X	X	X	X			X	X
EF5		X	X	X	X					X	X
EF6		X				X					X
EF7		X		X	X	X	X			X	X
EF8	X	X	X	X			X			X	X
EF9		X	X								X
EF10		X	X	X	X	X				X	X
EF11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
EF12		X	X	X		X		X		X	X
EF13				X	X			X	X		X
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15		X		X		X				X	
EF16		X	X	X	X					X	X
EF17	X	X		X	X	X	X	X		X	X
EF18	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
EF19		X	X	X	X	X	X			X	X
EF20	X	X		X	X	X				X	X
EF21	X	X	X	X	X		X			X	X
EF22		X	X	X				X			X
EF23		X	X			X		X			X
EF24		X	X	X		X					X
EF25		X	X	X	X	X		X		X	X
EF26		X		X	X	X				X	X
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	X	X	X		X		X	X	X		X
TOTAL	9	24	17	21	17	18	9	10	3	17	25



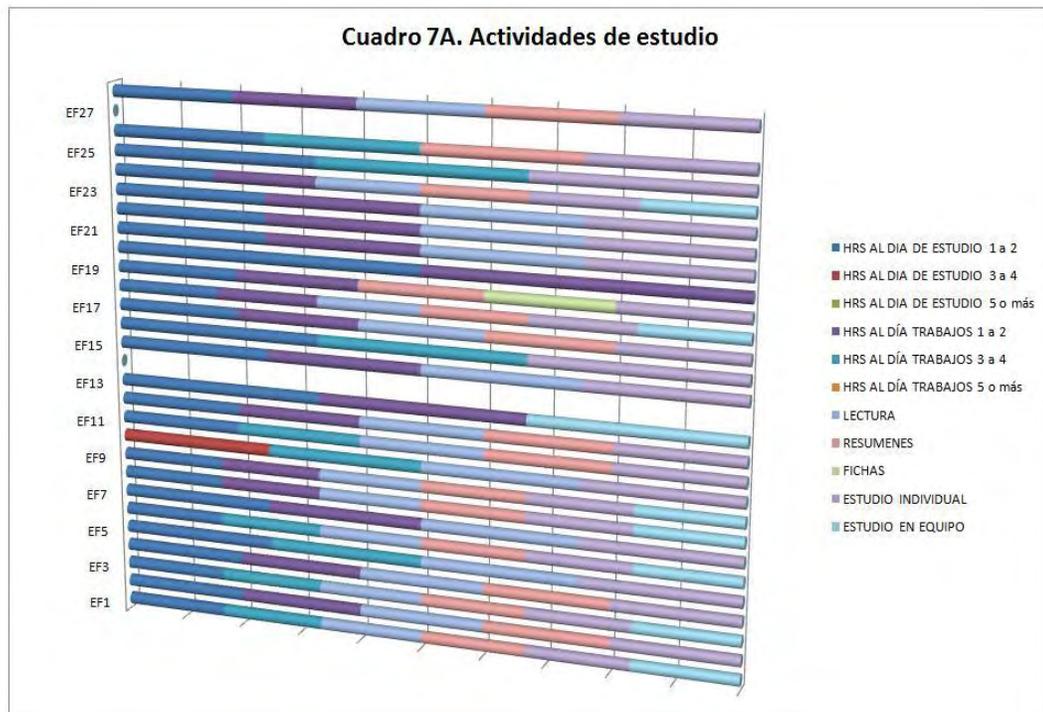
❖ Cuadro 6. Algunas actividades escolares

CUADRO 6. ALGUNAS ACTIVIDADES ESCOLARES												
	LLEGADA A ESCUELA		ENTRADA A CLASES		REALIZACION DE TAREAS EN CASA			ENTREGA DE TRABAJOS		DAR PUNTOS DE VISTA EN CLASE		
	PUNTUAL	IMPUNTUAL	PUNTUAL	IMPUNTUAL	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA	PUNTUAL	IMPUNTUAL	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
EF1		X		X		X			X		X	
EF2	X		X			X		X			X	
EF3		X		X		X			X		X	
EF4	X		X			X		X		X		
EF5	X		X			X		X				X
EF6		X		X		X			X		X	
EF7	X		X		X			X			X	
EF8	X		X			X		X			X	
EF9	X		X			X		X			X	
EF10		X	X		X			X		X		
EF11	X		X			X		X		X		
EF12	X		X		X			X			X	
EF13	X		X			X		X			X	
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15	X		X			X		X			X	
EF16	X		X		X			X			X	
EF17	X		X			X		X			X	
EF18	X		X			X		X				X
EF19	X		X		X			X			X	
EF20	X			X		X		X			X	
EF21	X			X		X			X		X	
EF22	X		X			X			X		X	
EF23	X			X		X		X			X	
EF24		X	X			X		X		X		
EF25	X		X			X		X			X	
EF26	X		X			X		X			X	
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	X		X		X			X			X	
TOTAL	21	5	20	6	6	20		21	5	4	20	2



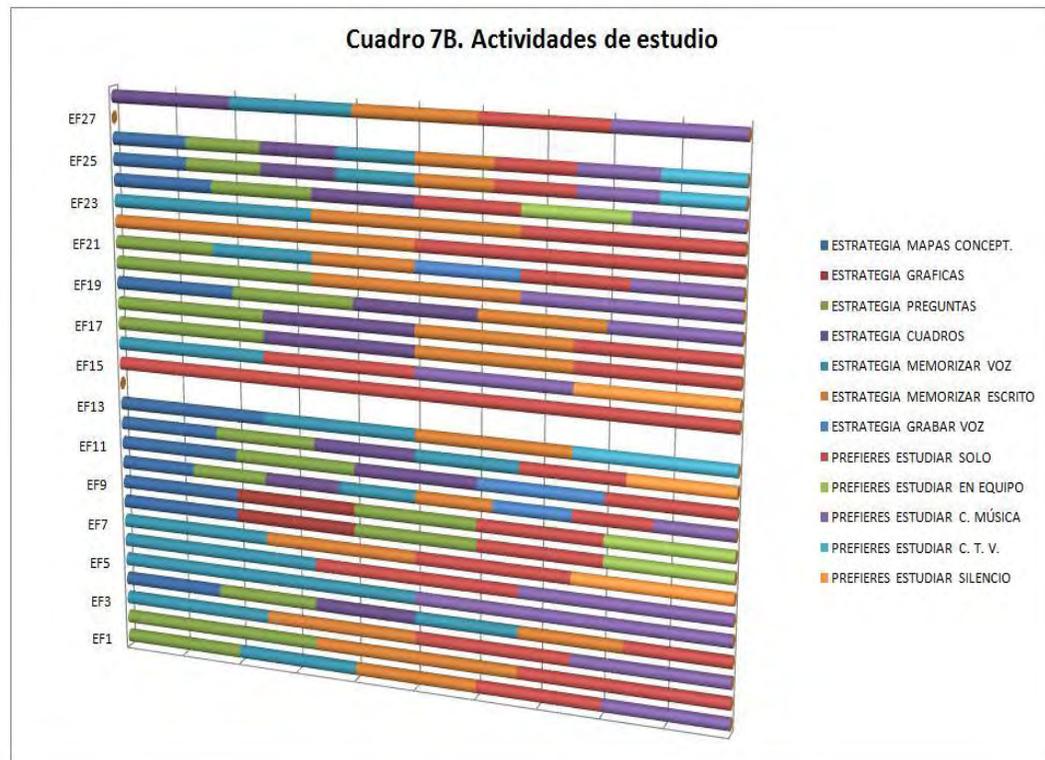
❖ Cuadro 7A. Actividades de estudio

CUADRO 7A ACTIVIDADES DE ESTUDIO											
	HRS AL DIA DE ESTUDIO			HRS AL DIA TRABAJOS			LECTURA	RESUMENES	FICHAS	ESTUDIO INDIVIDUAL	ESTUDIO EN EQUIPO
	1 a 2	3 a 4	5 o más	1 a 2	3 a 4	5 o más					
EF1	X				X		X	X		X	X
EF2	X			X			X	X		X	
EF3	X				X		X	X		X	X
EF4	X			X			X	X		X	
EF5	X				X		X			X	
EF6	X				X		X	X		X	X
EF7	X			X			X			X	
EF8	X			X			X	X		X	X
EF9	X			X			X	X		X	X
EF10		X			X		X			X	
EF11	X				X		X	X		X	
EF12	X			X			X	X		X	
EF13	X			X							X
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15	X			X			X			X	
EF16	X				X					X	
EF17	X			X			X	X		X	
EF18	X			X			X	X		X	X
EF19	X			X				X	X	X	
EF20	X			X							
EF21	X			X			X			X	
EF22	X			X			X			X	
EF23	X			X			X			X	
EF24	X			X			X	X		X	X
EF25	X				X					X	
EF26	X				X			X		X	
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	X			X			X	X		X	
TOTAL	25	1		17	9		20	15	1	24	8



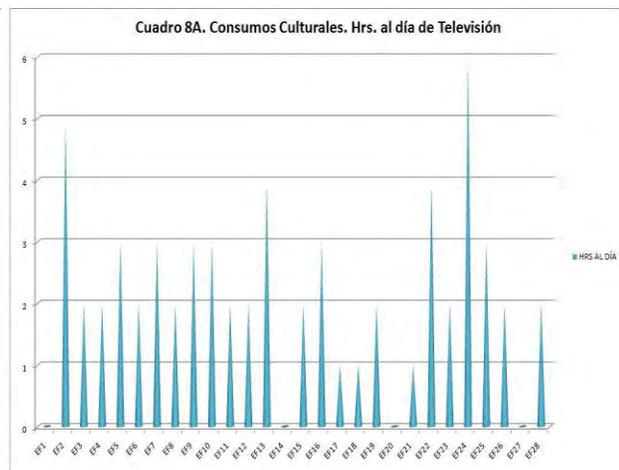
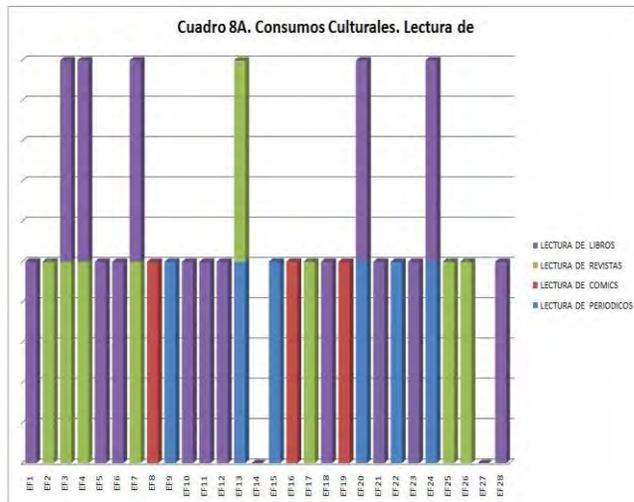
❖ Cuadro 7B. Actividades de estudio

CUADRO 7B ACTIVIDADES DE ESTUDIO													
	ESTRATEGIA								PREFERIES ESTUDIAR				
	MAPAS CONCEPT.	GRAFICAS	PREGUNTAS	CUADROS	MEMORIZAR VOZ	ESCRITO	GRABAR VOZ	SOLO	EN EQUIPO	C. MUSICA	C. T. V.	SILENCIO	
EF1			X		X	X		X		X			
EF2			X			X		X					
EF3					X	X		X		X			
EF4	X		X	X	X	X		X					
EF5					X					X			
EF6					X			X		X			
EF7					X	X		X				X	
EF8	X	X	X					X	X				
EF9	X	X	X					X	X				
EF10	X		X	X	X	X	X	X		X			
EF11	X		X	X			X	X					
EF12	X		X	X	X			X				X	
EF13	X				X	X					X		
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
EF15								X					
EF16					X			X		X		X	
EF17			X	X		X		X					
EF18			X	X		X		X					
EF19	X		X	X		X				X			
EF20			X			X				X			
EF21			X		X	X	X	X		X			
EF22						X		X					
EF23					X	X		X					
EF24	X		X	X				X	X	X			
EF25	X		X	X	X	X		X		X	X		
EF26	X		X	X	X	X		X		X	X		
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
EF28				X	X	X		X		X			
TOTAL	11	2	16	11	15	17	3	22	3	13	3	3	



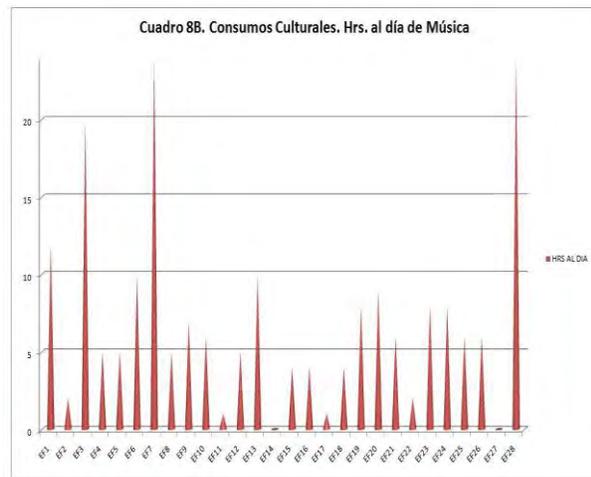
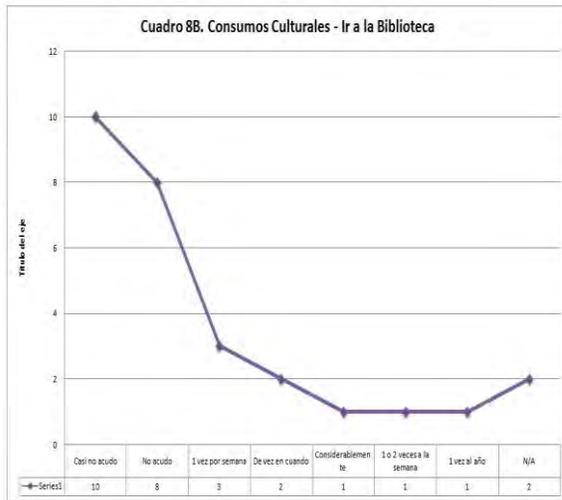
❖ Cuadro 8A. Consumos culturales.

CUADRO 8A. CONSUMOS CULTURALES								
EF	LECTURA DE				HRS AL DIA	TELEVISION		
	PERIODICOS	COMICS	REVISTAS DE	LIBROS DE		PROGRAMAS		
EF1				no especificó	0			
EF2			deportes		5	videos musicales	series	
EF3			x	no especificó	2	telenovelas	noticias	
EF4			entretenimiento		2	caricaturas		
EF5				novelas/tragedia	3	canal 5	canal 7	
EF6				no especificó	2	series		
EF7			música	terror	3	series cómicas		
EF8		x			2	el chavo animado	204	101
EF9	x				3			
EF10				novelas y arte	3	realitys	culturales	conciertos
EF11				enciclopedia	2			
EF12				literatura	2	history		
EF13	x		x		4	videos musicales		
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15	x				2			
EF16		x			3	videos musicales		
EF17			automóviles		1			
EF18				suspenso	1			
EF19		x			2	futbol		
EF20	x			historia	0			
EF21				no especificó	1	comedia		
EF22	x				4	deportes	caricaturas	
EF23				no especificó	2			
EF24	x			texto	3 a 6	noticias	caricaturas	
EF25			espectáculos		3	telenovelas		
EF26			espectáculos		2	telenovelas		
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28				mitologia	2			



❖ Cuadro 8B. Consumos culturales

IR A BIBLIOTECA		MUSICA						
		HRS AL DIA	GENEROS MUSICALES					
EF1	Casi no acudo	12	Rock	House	Punk	Dance	Electro	Otros
EF2	Casi no acudo	2	Reggaeton					
EF3	Casi no acudo	De 15 a 20	Rock	House	Trance	Minimal	Reggae	
EF4	Casi no acudo	5	Pop rock	En inglés				
EF5	No acudo	3 o más	Disco	80'	90'			
EF6	Casi no acudo	10	Pop	Electro	Rock			
EF7	1 vez por semana	todo el día	Rock	Pop				
EF8	De vez en cuando	5	Rock					
EF9	De vez en cuando	7	Bachata					
EF10	1 vez por semana	6	Pop	Clásica	Bachata			
EF11	1 vez por semana	1	Indie	Experimental	Rock	Independiente		
EF12	Considerablemente	5	Rock	Electrónica	Ska			
EF13	Casi no acudo	10	Pop					
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15	Casi no acudo	4	Reggaeton					
EF16	1 o 2 veces a la semana	4	Rock					
EF17	No acudo	1	Reggaeton					
EF18	No acudo	4	Reggaeton					
EF19	Casi no acudo	8	Reggaeton	Salsa	Banda	Pop		
EF20	1 vez al año	9	Rap					
EF21	No acudo	6	Reggae	Roots				
EF22	Casi no acudo	2	Trance	Psycho				
EF23	No acudo	8	Salsa	Narcocorridos	Rancheras	Románticas		
EF24	Casi no acudo	6 a 8	En inglés	Rock alternativo				
EF25	No acudo	6	Pop					
EF26	No acudo	6	Pop					
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	No acudo	todo el día	De todo					



❖ Cuadro 8C. Consumos culturales. Actividades extraescolares en un semestre.

CUADRO 8C CONSUMOS CULTURALES ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN UN SEMESTRE									
	TEATRO	CONCIERTOS	VIDEO JUEGOS	EXPOSICIONES DE ARTE O DANZA	BAILES	MUSEOS	EVENTOS DEPORTIVOS	CINE	TOTAL
EF1		X		X	X		X	X	5
EF2		X	X		X		X	X	5
EF3		X		X	X			X	4
EF4	X	X	X			X	X	X	6
EF5				X		X	X	X	4
EF6		X		X	X			X	4
EF7		X	X			X	X	X	5
EF8	X	X	X		X	X	X	X	7
EF9		X					X	X	3
EF10	X	X		X		X	X	X	6
EF11	X	X	X	X		X		X	6
EF12		X				X		X	3
EF13	X	X			X	X		X	5
EF14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF15		X	X	X	X		X	X	6
EF16	X		X		X	X		X	4
EF17	X		X				X	X	4
EF18		X	X	X	X		X	X	6
EF19	X	X	X			X	X		5
EF20			X						1
EF21		X	X		X	X	X	X	6
EF22		X	X		X		X	X	5
EF23		X	X	X	X	X	X	X	7
EF24		X			X	X		X	4
EF25								X	1
EF26								X	1
EF27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
EF28	X	X		X	X	X	X	X	7

