



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

*Trayectorias educativas fragmentadas: Los estudiantes de la UACM  
Entre el trabajo, la familia, la escuela y la exclusión*

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
JUAN CARLOS LÓPEZ MARTÍNEZ

ASESORA DE TESIS: Dra. Corenstein Zaslav Martha  
Facultad de Filosofía y Letras  
SINODALES: Dra. Barrón Tirado María Concepción  
Facultad de Filosofía y Letras  
Dr. Casanova Cardiel Hugo  
Facultad de Filosofía y Letras  
Dra. Gómez Sollano Marcela  
Facultad de Filosofía y Letras  
Mtro. Pasillas Valdés Miguel Ángel  
Facultad de Filosofía y Letras



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.

## ÍNDICE

Contenido	Páginas
Dedicatoria .....	6
Agradecimiento .....	7
Presentación .....	8
Introducción a la tesis.....	14
<b>CAPÍTULO 1: Dialogar para comprender .....</b>	<b>20</b>
1.1 La entrevista.....	21
1.2 La trayectoria.....	31
<b>CAPÍTULO 2 En el interior de un proyecto_ .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 La UACM .....</b>	<b>38</b>
2.1.1 Breve historia del proyecto educativo.....	39
2.1.2 Primeras definiciones del proyecto educativo .....	43
2.1.3 Exposición de motivos .....	47
2.1.4 Algunos aspectos críticos en el desarrollo de la UACM .....	56
2.1.5 Datos sobre particularidades de la comunidad estudiantil.....	60
<b>2.2 La educación en el Estado Nación.....</b>	<b>64</b>
2.2.1 La educación liberal en el estado nacional .....	65
2.2.2 Algunos elementos históricos de la universidad masiva.....	67
2.2.3 La educación como institución en el estado mexicano (keynesiano) ....	75
<b>2.3 La educación neoliberal .....</b>	<b>77</b>
2.3.1 Primeras reformas neoliberales en el campo educativo mexicano.....	83
2.3.2 La evaluación en la educación neoliberal .....	87
<b>2.2 A manera de cierre.....</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO 3: Buscar en las relaciones sociales: el tiempo y el espacio .....</b>	<b>96</b>
<b>3.1 El tiempo social .....</b>	<b>97</b>
3.1.1 El tiempo como estructura instituida desde la política .....	108
<b>3.2 El espacio social .....</b>	<b>118</b>
3.2.1 Las Ciudades.....	134

3.3 Socialización: agente y habitus .....	146
<b>CAPÍTULO 4: Entre la familia, el trabajo y la escuela .....</b>	<b>148</b>
4.1 El trabajo.....	148
4.1.1 La palabra trabajo.....	151
4.1.2 El trabajo, primeras definiciones .....	152
4.1.3 Fordismo y Taylerismo .....	155
4.1.4 Toyotismo.....	161
4.1.5 El trabajo neoliberal en las experiencias de los entrevistados.....	164
4.2 La familia.....	176
4.3 La escuela: Trayectorias fragmentadas en el sistema educativo público .	194
4.3.1 Entre la segmentación y la fragmentación del sistema educativo .....	195
4.3.2 Las trayectorias: entre la educación básica y el ingreso a la UACM...	198
4.3.3.1 La educación básica .....	199
4.3.3.2 El final de la secundaria y el concurso de selección .....	217
4.3.3.3 El bachillerato .....	221
4.3.3.3.1 El bachillerato tecnológico .....	222
4.3.3.3.2 El bachillerato propedéutico .....	228
4.3.3.4 Los concursos de selección para la educación superior .....	237
Reflexiones finales.....	246

#### Fuentes consultadas

Bibliografía citada.....	254
Documentos citados .....	258
Páginas electrónicas .....	258

#### Anexos

Aexo I: Ejemplo de trayectoria familiar.....	261
Anexo II: Ejemplo de trayectoria laboral .....	265
Anexo III: Guía de entrevistas.....	269
Anexo IV: Cuadro de entrevistados .....	274
Anexo V: Exposición de motivos de la Ley de la UACM.....	275

**A Tania**

**Por una vida de volar conmigo  
y ser mi viento y mi cometa**

**A Rodrigo**

**El guía de las palabras**

**A Ariadna**

**Artesana de mil historias  
y pastora de sueños**

**Agradecimiento:**

Quiero agradecer a mi madre quien, sin preguntarlo, me arrastró por este camino -para ser exacto al jardín de niños- y sin descanso me acompañó en todo momento; al inicio cuando lloraba en la puerta de la escuela y también cuando tomé puntual venganza rechazando - casi con éxito- toda enseñanza de primaria y secundaria. Siguió a mi lado (animando), a mi espalda (empujando) y adelante (mostrando el camino... - y jalando-); hasta que esto de la educación se convirtió en mi principal interés y nudo, no sólo de mi trayectoria, sino también de mis investigaciones. Esta tesis no habría existido sin su sorprendente y constante compañía y apoyo.

A mis profesores les agradezco sus esfuerzos por dedicar su vida a generar conocimiento, en particular a Tere Garduño en primaria, David Block, Javier Orozco y Juan Pablo Viqueira, en secundaria, a Maru Nadal, Eugenio Filloy y Eugenio Barbera en CCH. ¡Que orgullo haber sido estudiante en sus aulas!

También quiero dejar constancia de mi agradecimiento al Ingeniero Manuel Pérez Rocha por emprender el proyecto de la UACM, sostener con honestidad la construcción autónoma de la institución frente a las diferentes presiones políticas y, claro esta, por haberme considerado para colaborar con él en diferentes momentos de su administración; lo aprendido en ese breve espacio de tiempo marco profundamente mi trayectoria.

No puedo dejar de agradecer a los estudiantes que, con gran generosidad, me hicieron partícipe de sus historias y me dejaron meterme en sus zapatos, sin más límites que los que yo establecí.

Es imposible no agradecer a quien me ayudó a iniciar el proyecto de la presente investigación: José Antonio Serrano, y a quién con profesionalismo, inteligencia y paciencia lo retomó a medio camino para llevarlo a buen puerto: Martha Corenstein.

## PRESENTACIÓN

### Los inicios.

En mayo de 2002 me entrevisté con el entonces coordinador académico de la Universidad de la Ciudad de México (UCM) y en junio empecé a trabajar en esta área. La primera tarea fue sumarme a la recepción de los aspirantes a integrarse como estudiantes a la entonces UCM, grupo conformado por quienes habían sido parte de los cuatro mil aspirantes, pero habían quedado fuera por lo que no habían podido integrarse a la primera generación. Mi tarea inicial fue la de encargarme de una mesa en la que debía explicar las licenciaturas y entregar volantes informativos sobre éstas. La primera sorpresa que tuve fue que la población que ingresaba al deportivo donde se llevaba a cabo el proceso tenía una edad promedio superior a los 30 años, por lo que no se les podía llamar “jóvenes aspirantes” pues lo considerado *normal* para ingresar a una licenciatura oscila entre 18 y 19 años. Éstos habían participado, en incontables ocasiones, en concursos de selección en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN); y continuaban queriendo cursar estudios superiores, a pesar de haber sido rechazados en múltiples ocasiones. Ahí nació mi interés por saber si habría un común denominador que las englobara en un grupo o en varios.

En el tiempo en que trabajé en la Coordinación Académica –de junio de 2002 a agosto de 2005- desarrollé funciones de todo tipo y nivel<sup>1</sup>, como supongo ocurre en toda institución al momento de su fundación. Esta condición me otorgó el privilegio tanto de poder conocer e interactuar con todas las áreas, como de participar en el propósito general en la Coordinación Académica y la Rectoría: el de impulsar la conformación de una

---

<sup>1</sup> Entrega de volantes informativos a los aspirantes a estudiantes de la UACM, coordinador de la Comisión Académica (órgano de reunión de todos los coordinadores de las diferentes áreas de la UACM –Coordinación Académica, Coordinadores de los tres Colegios, Coordinador de Difusión Cultural, Coordinador de planeación, Coordinador de Espacio Estudiantil, Coordinador de Certificación, Coordinador de planteles, etc.), organizador de la dictaminación de los profesores contratados de licenciatura y posgrado, organizador de los procesos de dictaminación para la contratación de nuevos profesores, asistente, apoyo y, por un tiempo, responsable, en la formulación de planes y programas de estudios de todos los niveles de la universidad, elaboración y negociaciones para el establecimiento de un calendario escolar, coordinación de planeación académica, elaboración de padrones electorales de profesores, diseño y producción de las carpetas de tutoría para los estudiantes, elaboración de materiales de apoyo a los estudiantes, coordinador del programa de integración en el plantel Centro Histórico, logística para los eventos del primer encuentro de la universidad y la Ciudad de México, elaboración, reproducción y compaginación de la agenda del estudiante, participación en la comisión de tutoría, diseño de la primera semana de inducción del Programa de Integración, docencia en la misma, impartición de clases de Estudios Sociales e Históricos-Ciclo Básico de todas las carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales-, Introducción a la Comunicación –Curso optativo de la carrera de Comunicación y Cultura-, Taller de Identidad Conocimiento y Aprendizaje –Programa de Integración-, etc

comunidad de aprendizaje entre docentes y estudiantes. La pregunta que me hacía sobre los estudiantes estaba a nivel de sentido común: ¿quiénes son los estudiantes? Sabía que en 2003, de las generaciones 2001, 2002 y 2003, permanecían en la institución 1585 estudiantes y contaban con un promedio de edad superior a los 27.5 años y de ellos trabajaba el 58.8%, según el *Perfil del estudiante de licenciatura de la Universidad de la Ciudad de México*. (UCM-Espacio Estudiantil, 2003: 19-23)

Encontré que muchos de ellos eran trabajadores del Gobierno del Distrito Federal y algunos se vinculaban al Partido de la Revolución Democrática. Ya a partir de 2004 el perfil empieza a transformarse, la edad de los aspirantes se va reduciendo acortando el tiempo entre los estudios previos y su ingreso a la Universidad, y no se identifican, en particular, con algún partido político. Por lo que las interrogantes se reformularon. Debo señalar que los aspirantes a la Universidad de la Ciudad de México (UCM, la autonomía la obtiene en 2005 y pasa a ser la UACM) eran tema de debates entre quienes ocupaban las diferentes coordinaciones, las preguntas que nos formulamos eran, entre otras: ¿La finalidad de la UCM era un proyecto para rechazados de otras instituciones? ¿Cambiaría la composición de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCM cuando salieran las primeras generaciones del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Distrito Federal? ¿La UCM poco a poco se convertiría en primera opción para los egresados de los diferentes bachilleratos? ¿A los estudiantes de primeros semestres únicamente les interesan los estudios de los primeros semestres como preparación para presentarse a los concursos de selección de otras instituciones?

Mis primeros intentos por reformular y responder a estas interrogantes se expresaron en mis participaciones en reuniones de trabajo –con muchos otros académicos y administrativos–; era indispensable diseñar y coordinar la semana de inducción-introducción y el programa de integración (conocido como Programa de Acercamiento entre 2002 y 2003) de la Universidad para detectar las dudas que tuvieran los estudiantes de nuevo ingreso, muchas veces no expresadas, sobre la Universidad y así brindarles respuestas. Esto en primera instancia; más adelante se debía trabajar, en algunos casos arduamente, para que los estudiantes contaran con los conocimientos indispensables para incorporarse a los estudios iniciales de su plan de estudios. En este trabajo se privilegiaron talleres sobre matemáticas, expresión oral, definición de proyecto, estrategias de estudio,

características de la universidad y sus prácticas docentes, entre otros. Dicho programa también debía producir conocimiento sobre los aspirantes y estudiantes, que permitiera diseñar un puente entre los programas de los primeros semestres de licenciatura y los conocimientos activos de los estudiantes.

No fue muy distinto cuando me correspondió apoyar en el diseño curricular de la institución. Además de las fórmulas que la SEP brinda y las herramientas de expertos en el campo (como las trabajadas por la doctora Rosa María Torres, asesora de la institución en aquellos días), se debía definir el perfil de egreso de los estudiantes para los diversos planes y programas de estudio, lo que me remitía a su contraparte; es decir, a partir de estos planes de estudio, los expertos en el campo profesional y los especialistas en las áreas de conocimiento y disciplinas involucradas, debían establecer los conocimientos, las habilidades y las actitudes con las que deberían de salir los egresados de una determinada licenciatura. Pero ¿cuál era el punto de inicio? ¿Cuáles eran los conocimientos, actitudes y habilidades requeridos para iniciar una licenciatura, necesitarían un ciclo de estudios extraordinarios para estar listos?

En ese entonces los datos que arrojaban algunos órganos nacionales e internacionales eran alarmantes –hoy no lo son menos– :

Los indicadores que proporcionaba la Secretaría de Educación Pública y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE<sup>2</sup>), que establecían para identificar si los ciudadanos estaban alfabetizados para la vida diaria en ciencias, matemáticas y tecnología, colocaban a México en el último lugar de los 28 países miembros:

- o 2003 Las pruebas se realizaron con estudiantes mexicanos de 15 años cuyas calificaciones eran aprobatorias en el área en cuestión, esto es, satisfacían o excedían las expectativas sobre los propósitos de aprendizaje, a criterio de sus profesores. El resultado fue el siguiente:  
En dominio de lectura, en el nivel más alto de comprensión se situó el 1%, en tanto que en el nivel más bajo, lo cual quiere decir que estaban por debajo de la comprensión textual, estaba el 44% de los examinados.

---

<sup>2</sup> Los datos sobre los estudios que mencionamos de la OCDE pueden ser vistos desde la página de internet [\\_HYPERLINK "http://www.oecd.org/home/0,2605,fr\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html"](http://www.oecd.org/home/0,2605,fr_2649_201185_1_1_1_1_1_1,00.html) (la de la representación en México es: [\\_HYPERLINK "http://www.oedemexico.org.mx/"](http://www.oecd.org/home/0,2605,fr_2649_201185_1_1_1_1_1_1,00.html) [consultados en agosto de 2004]

- En el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, realizado en los países miembros la OCDE<sup>3</sup> a estudiantes del nivel básico, México ocupaba el último lugar en educación primaria y secundaria en ciencias y matemáticas desde 1995 a la fecha<sup>4</sup> (2001).
- En el estudio de la OCDE (*Programme for International Student Assessment 2000*) dado a conocer en 2001, sobre la capacidad matemática y científica se determinó que la mitad de los estudiantes mexicanos de 15 años que fueron examinados, no son capaces de “realizar tareas simples, las que implican resolver un problema de un solo paso, recordar y reproducir datos matemáticos básicos y completar operaciones simples” (En Zorrilla Alcalá, 2008: 279)
- En el ciclo escolar 2000-2001, la Dirección General de Evaluación Educativa de la SEP, llevó a cabo una evaluación al 73.5% de los estudiantes de los tres grados de secundaria, sobre los programas de Biología, Español y Matemáticas, en la cual se muestra que al término del ciclo desconocían alrededor del 50% de los contenidos estudiados en el año, según los programas oficiales<sup>5</sup>.
- En las evaluaciones aplicadas por la OCDE (2003) en las universidades de los países miembros se destaca que entre los grupos de estudiantes de nuevo ingreso coexisten alumnos que dominan los conocimientos correspondientes al grado inmediato anterior, con otros que se ubican en los propósitos de aprendizaje correspondientes a cinco grados escolares previos, -para nuestro país corresponde al primero de secundaria-. Por lo cual se puede afirmar que los resultados que se consignan en el certificado de bachillerato no garantizan la apropiación sobre los saberes que refieren y, por tanto, no dominan conocimientos y habilidades que son necesarios para iniciar con posibilidades de éxito sus estudios superiores.

Estos datos, correspondían a las preguntas sobre la dificultad de abrir oportunidades educativas en el nivel licenciatura a estudiantes egresados de los diversos bachilleratos, sin embargo dejaban de lado uno de mis objetos de estudio pues no respondía a la pregunta sobre quiénes eran los estudiantes: ¿Ocupar el primer o último lugar de la OCDE cómo modificaba mi trabajo? El dominio de contenidos de conocimientos previos de una

---

<sup>3</sup> Bajo la conducción de la Asociación Internacional de Evaluación del Logro Educativo (IEA). Algunos de los indicadores y pruebas utilizadas pueden consultarse en la página [\\_HYPERLINK "http://www.snee.sep.gob.mx/"](http://www.snee.sep.gob.mx/) del Sistema Nacional de Evaluación Educativa de la SEP [consultada en mayo de 2010]

<sup>4</sup> Esta información, ocultada por el gobierno por seis años, puede consultarse tanto en los indicadores de la OCDE de 1995, como en la prensa nacional de junio de 2001, cuando se dio a conocer. La información puede consultarse en la página de internet: [\\_HYPERLINK "http://www.ife.edu.mx/index.htm"](http://www.ife.edu.mx/index.htm), en particular los resultados mencionados están en [\\_HYPERLINK "http://www.ife.edu.mx/Foro\\_Rend\\_Ctas\\_Edu\\_Basica\\_Oct\\_05/Rend%20Ctas%20Edu%20Basica.htm"](http://www.ife.edu.mx/Foro_Rend_Ctas_Edu_Basica_Oct_05/Rend%20Ctas%20Edu%20Basica.htm) [consultada en mayo de 2010]

<sup>5</sup> Según información presentada en noviembre de 2001 por El Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C. a partir de datos de la SEP. Existen evaluaciones de otros organismos internacionales como UNICEF o el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, cuyos resultados son semejantes a los anteriores. El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto PISA) de la OCDE arroja gráficas que permiten ilustrar la situación educativa vivida por los estudiantes en el transcurso de su trayectoria educativa.

población de origen desconocido ¿en qué forma me hablaba de los estudiantes de la UACM? Los datos daban pistas importantes para reconocer algunas generalidades, pero no brindaban elementos para cualificar lo cuantificado y, por tanto, me ofrecían más información sobre los intereses de la SEP y la OCDE en evaluar y justificar sus evaluaciones, que sobre los estudiantes de nuevo ingreso. Esto revela que las instituciones educativas y población sujeta a estas evaluaciones se homogeniza, como si todas contaran con las mismas condiciones -económicas, geográficas, docentes, culturales-, de manera que sólo se consideran los resultados de las pruebas como diferencia entre los evaluados, lo cual nos habla de que persiguen otro objetivo que es el de legitimar y establecer un examen masivo (como panacea) que se toma como sinónimo de evaluación. Se masifica pero nos revela poco o nada de los estudiantes, aun cuando estas instituciones sean medidas y jerarquizadas.

En los intentos por definir las dudas (jugando con el tema no podía dejar de parafrasear: “elaborar la pregunta que interroga por el sentido del [...]” estudiante de nuevo ingreso de la Universidad de la Ciudad de México), el problema adquiría nuevas dimensiones, pues además del Programa de Integración y el perfil de ingreso, entre 2002 y 2004, se sumaba la deserción, la cual se presentó como un problema que podía justificarse por la falta de institucionalización vivida de los estudiantes y la edad de los mismos, ya que las primeras generaciones eran personas con obligaciones familiares y laborales que absorbían su tiempo y definían su espacio, limitando su movilidad e impidiendo que introdujeran nuevas responsabilidades. Estas condiciones<sup>6</sup> espacio-temporales debían de ser transformadas para que lograran realizar sus estudios, debido a la tensión que producían con la nueva obligación de estudiar. Sin embargo estas respuestas no parecían suficientes, la deserción era parte del problema: ¿por qué se van los estudiantes?

Este tópico se me presenta en forma de responsabilidad laboral por primera vez cuando llega a mis manos, no recuerdo en qué forma –como en la mayoría de los casos, ya que las responsabilidades a las que había que dar respuesta se sucedían de manera vertiginosa-, una solicitud de Rectoría para formular un cuestionario a los estudiantes que

---

<sup>6</sup> Karen Kovak (El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar, en Marchesi, Álvaro y Eva María Pérez El fracaso escolar una perspectiva internacional. Editorial Alianza, Madrid, 2003. Pág. 55) señala, en su análisis sobre el estudio que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE [1998]: Overcoming failure at school, París, OCDE) realizado entre 1995 y 1998 establece la incongruencia que existe entre el certificado obtenido por el estudiante y las habilidades, conocimientos y actitudes que domina.

no se habían reinscrito en el semestre 2003-1; el pretexto era el de explorar las causas del abandono. Se trataba de invitarlos a regresar a los estudios. Este ejercicio lo llevaron integrantes y responsables de las diversas coordinaciones, rector incluido. Las respuestas no se registraban y en general se privilegiaba el diálogo al cuestionario, porque lo que se pretendía era convocar al estudiante para que se reincorporara a sus estudios. Por medio de llamadas –en 2003- primero, más adelante como coordinador del programa de integración en Casa Libertad (2005-2006), y por último en el plantel Del Valle (2006-2007)- logré recabar una multiplicidad de datos que me remitían a personas con complejas problemáticas cruzadas<sup>7</sup> que afincaban la justificación de su abandono a los estudios a causa de que: familia, trabajo y estudio se entretejían limitando su disposición de tiempo-espacio, entre las cuales no faltaba la salud –de familiares y propia-, los embarazos, los problemas económicos, la falta de tiempo, el haber sido aceptados en otras instituciones públicas, el cambio en sus condiciones laborales, cambio de prioridades, desilusión de la institución o de sus posibilidades en ésta, etc.- Todo este conjunto me llevó a pensar en reformular las preguntas de manera sistemática y no sólo a quedarme con el sentido común o con justificaciones externas. El problema, a mi juicio, requería respuestas cualitativas, no por despreciar lo cuantitativo, que siempre he disfrutado cuando logro encontrar su argumentación cualitativa, sino porque ésta me permitiría reformular las preguntas para continuar mi investigación. Era el momento adecuado pues había dejado las responsabilidades administrativas (agosto de 2005), y ahora me dedicaba a la docencia. Para tratar de obtener estas respuestas, pues continuaba mi preocupación por la búsqueda de soluciones, me decidí por formular preguntas y construir respuestas; esto, pensé me ayudará a comprender.

Fue en ese momento cuando tomé una línea definitoria a seguir: para comprender era necesario dilucidar cómo se construye la trayectoria de los aspirantes a los estudios universitarios y el porqué de su determinación de ingresar al nivel educativo inmediato superior. Para profundizar en esto necesitaba escuchar, registrar y analizar la voz de los estudiantes, conocer su trayectoria y los procesos que los habían llevado a integrarse a la UACM.

---

<sup>7</sup> Como señala Pinto (2002) son problemáticas multicausales.

## Introducción a la tesis

En la presente investigación el primer problema fue identificar, definir y poner en palabras lo que quería trabajar ¿Cómo delinear mi interés el cual, además, ronda entre la justicia social y la educación pública? El punto de tensión inicial se sitúa en la reproducción de una sociedad altamente diferenciada. En ella se monopolizan las oportunidades de los habitantes desde su formación en la escuela básica, al tiempo que se incide en las expectativas e intereses de los estudiantes para que se piensen a sí mismos en un futuro próximo trabajando en campos de desarrollo profesional, en la lógica de que a partir de éstos se pueden obtener recursos y enriquecer a la sociedad en la que viven, pues es mediante el ejercicio de sus conocimientos, habilidades y actitudes como lo lograrán. Es decir, se alientan expectativas al tiempo que se limitan las posibilidades para lograrlas; de ahí surgen los más de 200 mil rechazos que anualmente hacen el intento de ingreso a la universidad, tan sólo en la Ciudad de México<sup>8</sup>.

La transformación que lleva a un niño que vive como abandono de la madre cuando por primera ocasión lo deja en su escuela, hasta que manifiesta su deseo de ser incluido en el espacio educativo en el nivel licenciatura, donde la exclusión parece ser la condena, requiere ser explicada y, a primera vista, las expectativas que se producen socialmente en torno al éxito parecen dar la primera respuesta. Sin embargo representa múltiples problemas, desde ahí pruebo a definir mi interés: quiero estudiar la trayectoria y los procesos de selección y exclusión que produce la sujeción<sup>9</sup> al sistema de educación pública.

Estar sujeto a un proceso social implica asumirlo como propio, que consiste en ver como natural los procesos educativos por los que la persona transita entre la educación básica y la superior, considerando a las instituciones educativas como las responsables de

---

<sup>8</sup> Esto puede leerse cada año en las notas de los periódicos, en 2013 presentaron solicitud 310 mil aspirantes, a bachillerato, de los cuales el 52% solicitó ingresar a la UNAM; sin embargo esto ocurre año por año, mientras va en aumento la demanda, por ejemplo: “Quedan fuera de la UNAM y del Poli más de 91 por ciento de estudiantes. Sin un lugar, 48 mil 890 jóvenes que pretendían ingresar al Politécnico Nacional”. En el interior de la nota se precisa: “De los 167 mil 668 aspirantes que realizaron examen para ingresar en una de las carreras de la UNAM en el ciclo escolar 2008-2009, 152 mil 991 (91.2 por ciento) no tendrán un lugar, mientras que sólo 14 mil 677 (8.7 por ciento) lograron acceder a la máxima institución educativa del país. En tanto, 48 mil 890 aspirantes a la educación superior en el IPN tampoco obtendrán un espacio. En suma, serán casi 200 mil jóvenes, entre los solicitantes de la UNAM y el Poli, los que quedarán fuera del sistema educativo si no tienen otra opción”. La Jornada 21 de julio de 2008. [Consultada en julio de 2009]

<sup>9</sup> Para Serrano, siguiendo a Michel Foucault, el sujeto es determinado social, cultural e históricamente se construye a sí mismo en relación consigo mismo: “La constitución del sujeto es analizada a través de dos caras, ambas pertenecientes a un mismo proceso: los modos de subjetivación y objetivación. La subjetivación trataría aspectos relativos a lo que el sujeto debe ser, las condiciones a las que está sometido, el lugar que ocupa en el imaginario, o en lo real”, (la objetivación) daría cuenta de las condiciones que permiten que una cosa devenga, o no, en objeto posible de conocimiento” (Serrano, 2008: 67).

organizar el espacio y tiempo de niños y jóvenes con el propósito de otorgarles la formación que les permita una vida laboral, en un campo elegido por ellos y con ingresos suficientes para vivir sin angustias en lo económico. La sujeción parece tener una doble dimensión: el individuo responsable de producirse como un agente aceptable y aceptado en su universo social, laboral y familiar y como contexto sociopolítico que instituye las opciones y oportunidades para que dicho sujeto tenga la posibilidad de producirse. En contraparte se presenta como *contra natura* no concluir los estudios; desviarse del camino instituido por los estudios; esto no significa que no existan otras posibilidades, tan sólo que éstas no son deseables y parecen derivar del extravío del trayecto escolar.

Me parece importante señalar que en este trabajo exploraré en los agentes la existencia de dicha sujeción y de algunas de sus características, las que inciden directamente en los sujetos que la experimentan, pero sin la intención de proponer o impulsar una nueva fórmula que procure justicia en dichos procesos y genere una mejor forma de sujeción del agente, o estrategias para liberarse de ésta. En realidad quiero comprender y, de ser posible, explicar estos procesos.

Las preguntas que me llevan a interesarme en este análisis son varias, y se multiplican en tanto busco delimitar lo que quiero estudiar. Algunas de éstas son: ¿La educación es cuestión de justicia social? ¿A qué se debe que una persona excluida del sistema educativo insista en continuar sus estudios y participe en múltiples concursos de selección? ¿De qué manera los excluidos aceptan los mecanismos y resultados que los caracterizan como rechazados? ¿Cómo conduce y responde la educación escolarizada a expectativas sociales? ¿Cómo los estudiantes aceptan adaptarse a opciones educativas que no solicitaron de antemano, cuando las instituciones que son responsables de emitir los resultados de los concursos de selección, los remiten a éstas? ¿De qué manera queda oculto el hecho de que los egresados del sistema educativo público concursan con desventajas ante quienes egresan de las escuelas privadas? ¿Cómo, en su pretensión de continuar los estudios en el nivel superior, los estudiantes se apropian de prácticas que no les resultan útiles? ¿Cómo construyen sus expectativas de pasar por una licenciatura en una universidad pública? ¿Cómo ellos mismos construyen explicaciones sobre su ingreso o rechazo?... Esos son algunos de los procesos o sucesos que me interesa revisar, no pretendo contestarlas, tan sólo las señalo como detonantes de este proceso de investigación.

Las preguntas expuestas abren múltiples posibilidades que debo acotar, en principio por medio de los compromisos teóricos y metodológicos que asumo para establecer el espacio desde el que inicio y me aproximo al tema y las herramientas de investigación que he de utilizar para construir las respuestas a elaborar o las preguntas que reformularé. Se trata de una investigación sociológica de corte cualitativo, lo que no implica el rechazo a datos estadísticos o numéricos que, producidos desde datos oficiales sirvan para dotar de significado y recuperar la complejidad de una realidad simplificada y homogenizada en la información proporcionada. Así mismo, y por tratarse de una investigación cuya construcción del objeto de estudio pasa por la entrevista sociológica, pretendo retomar la información histórica y contextual (diacrónica y sincrónica) para establecer las categorías teóricas necesarias y llevar a cabo el análisis de los datos empíricos (las trayectorias construidas desde las entrevistas -se anexan ejemplos de trayectoria laboral y familiar-). Para realizar este trabajo, a partir de las dudas expuestas, inicié la revisión de los postulados de autores como: Bourdieu (1990, 1997, 1999, 2000, 2005, 2010, 2013) Durkheim (1986, 1995, 2000, 2002, 2007), Wacquant (2001, 2007a, 2007b, 2008), Arfuch (2005), Giménez (2009), Sennett (1997, 2006, 2007, 2009), Bauman (2001, 2003, 2004, 2005), a través de cuya obra establezco un compromiso teórico metodológico para la definición de la entrevista como metodología de trabajo para la investigación, retomando conceptos teóricos que me permitan generar una re-presentación del espacio histórico social transitando por categorías como campo, agente, *habitus*, tiempo, reproducción, espacio, institución, diálogo, consumo, trabajo, interacción, símbolo, neoliberalismo, malestar, respeto, estructura, entrevista. Para integrar estos aspectos a mi tema de investigación me fue necesario retomar los trabajos de investigación de autores como Díaz Barriga (2008a, 2008b) Ordorika (2004, 2006) Pérez Rocha (1992, 1996, 2008), entre otros, con la finalidad de exponer el desarrollo de aspectos históricos y sociales que a nivel internacional, nacional y local me permiten describir las condiciones históricas sociales en que se producen las trayectorias. Recupero algunas representaciones, constructos y análisis desarrollados por estos autores para poder explicar el trabajo profesional y la profesionalización, la evaluación, algunas características de las reformas, desde el neoliberalismo en el terreno educativo que han generado la transformación de este campo - en particular el universitario-. Además de los autores mencionados recurrí a las obras de

otros para describir las posturas existentes en torno a las categorías empíricas surgidas de las entrevistas: familia, escuela y trabajo: caso, este último en el que se entrecruzan la postura neoliberal laboral y el campo educativo por compartir la lógica económica y política. Para ello retomo a: Adam Smith (2001), Keynes (1926), Hayek (2012), Friedman (1980, 2002, 2005a, 2005b, 2008, 2012) Hobswam (1997) y Antunes (2001) así como algunos de sus seguidores y críticos. Otros autores de cuyos textos he retomado ideas y desarrollos que me permitieron la comprensión de diversos aspectos de los temas expuestos, y que aparecen a lo largo de la investigación son: Foucault (1976, 1997), Glazman (1998), Canclini (1995), Norbert Elias (1989), Pinto (2002), Beck (2006), Dubet (2005, 2007), Goffman (2001), Meneses Morales (1988, 1991, 1997), Medina Espino (2005), Guzmán (2004), etc. Desde algunas de sus obras me fue posible definir elementos contextuales, actualizar categorías y conceptos o contrapuntear argumentos que vertebran esta investigación.

El presente trabajo se inicia con la ubicación de los entrevistados en la UACM, El siguiente capítulo para lo que establezco la metodología de investigación donde expongo la entrevista como forma de acercarme y recabar información para tratar los aspectos sociales que se expresan en los ahora estudiantes de la UACM, y la manera de como trabajé ésta, tomando en cuenta las trayectorias que se cruzan entre las de los agentes y lo diseñado desde las instituciones educativas. Después sigo con la historia del proyecto educativo de la UACM, sus primeras definiciones y detallo la exposición de motivos que llevó a la Asamblea Legislativa a darle el carácter de autónoma a la Universidad de la Ciudad de México, para realizar este entrecruce entre la trayectoria de y las características de los estudiantes de la UACM con el sistema educativo describo el contexto de la educación masiva con un breve recorrido por algunos elementos históricos y los cambios que ha sufrido en nuestro país, haciendo particular énfasis en las últimas grandes reformas que se producen en el contexto de la política neoliberal. Para establecer las trayectorias retomo las categorías sociales de tiempo, espacio y socialización, explicando algunos aspectos teóricos e históricos de las mismas, la manera en que organizan la vida urbana y el entrecruce de espacio y tiempo que da lugar al encuentro entre los estudiantes y la UACM. La última categoría social que trabajo: socialización, la abro para dar cabida a las categorías empíricas que surgen de los temas que vertebran las narraciones de los estudiantes entrevistados, a

saber: trabajo, familia y escuela; las dos primeras categorías las abarco primero desde aspectos teóricos e históricos, para aterrizarlas en sus elementos empíricos que dan sustento a su análisis, mientras que con la categoría de escuela recuperé los elementos expuestos en el contexto histórico de la educación y las consecuencias del neoliberalismo en la educación para mostrar la trayectoria educativa que fija el recorrido de los estudiantes, en su paso por un fragmento del sistema educativo en las escuelas frontera, y la manera como no logran evitar la fragmentación de su propio trayecto, debido a la fragmentación y desinstitucionalización que caracteriza el circuito educativo que recorren; con ello entro a las reflexiones finales.

El trabajo de investigación de campo constó de 12 entrevistas realizadas entre junio de 2008 y septiembre de 2009, con estudiantes de la generación 2007 de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, buscando que entre los entrevistados estuvieran presentes personas con las diversas características que tienen quienes componen los estudiantes de la generación 2007. De esta forma entreviste a tres estudiantes inscritos –al momento de la entrevista- en el Colegio de Ciencias y Humanidades, tres en el Colegio de Ciencia y Tecnología y seis inscritos en las carreras del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, para que existiera una proporción parecida a la de la población de la UACM, todos se encontraban inscritos en cursos del Ciclo Básico correspondientes a su colegio. Por la misma razón busqué siete personas entre los 20 y 24 años de edad, tres entre los 25 y 29, y dos de treinta o más en el momento de la entrevista. Si bien busque estas proporciones sin pretender una posible generalización de los resultados, sí buscaba contar con las narraciones más diversas y ricas posibles; sin embargo, desde un principio pude ver que algunos datos no correspondían con la información oficial, en particular respecto a las carreras y colegios de los entrevistados, quien buscando asegurar su ingreso solicitaban inscripción en las carreras que creían de baja demanda, algunos de ellos permanecieron en éstas, sin embargo otros cambiaron de licenciatura. En 2012 hice tres entrevistas de seguimiento-control a estudiantes entrevistados originalmente entre 2008 y 2009.

Al final del presente trabajo presento reflexiones, a manera de análisis final, de las trayectorias académicas de los estudiantes y su interdependencia con el espacio y tiempo vivido con la condición del sistema educativo, la vida familiar y su inserción al mercado

laboral; sobre estos dos aspectos anexo ejemplos de la trayectoria familiar y laboral derivadas de las entrevistas originales.

## CAPÍTULO I: Dialogar para comprender

Mi búsqueda está dirigida a un entrecruce entre la producción del agente<sup>10</sup> social en su forma individual y social, es decir, a ese doble movimiento que lleva a una persona a desear incorporarse a un campo y a la forma en que los campos sociales configuran a la persona de manera que introyecta deseos y expectativas educativas que lo impulsan a buscar formarse en las instituciones educativas que, a su vez, legitiman y alimentan dichos intereses.

La respuesta parece obvia: habrá que dialogar con quienes viven estos procesos; es en este punto que la entrevista se me presenta como una metodología a seguir para producir la información que me permita explicarme el problema<sup>11</sup>. Sin embargo las dudas sobre si dicha metodología<sup>12</sup> es un medio válido no se hacen esperar. Cuando en un texto se habla de la entrevista como técnica o como método de aproximación científica, se conjuran las críticas a este método de trabajo de manera que lo primero que encuentro son cuestionamientos: ¿No son las entrevistas información sesgada por el entrevistador? ¿No dependen del contexto? ¿No es la información que deriva la suma de subjetividades de entrevistado y entrevistador? ¿Es un medio susceptible de producir información válida para las ciencias sociales? es decir ¿Tiene alguna relevancia científica? En principio no encontré respuestas claras, pareciera que la defensa de la entrevista se basa en que los datos estadísticos generan las mismas dudas y no ofrecen una vía para acercarme a las personas que se apropian de las normas de la educación oficial y sus estrategias de inclusión y exclusión; por tanto inicio con un acercamiento a la entrevista como medio de emprender una investigación sobre mi punto de interés.

---

<sup>10</sup> Agente es la categoría que utilizo siguiendo la concepción expuesta por Pierre Bourdieu, como explico más adelante.

<sup>11</sup> Bertely, M. M, Corenstein reafirman que la intención de la investigación cualitativa –etnográfica- es profundizar “en la interpretación de las categorías sociales de los participantes y en el develamiento de relaciones significativas construidas socialmente a través de la inter-subjetividad” (en Rueda, -coord-,1994: 182).

<sup>12</sup> Es necesario oponer “A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos metodológicos en recetas de cocina científica [...] un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe representarse a sí misma y en función del caso particular” (Bourdieu, 2008: 20-21).

## 1.1 La entrevista

Ante la primera pregunta: ¿qué es la entrevista? la primera respuesta que se me presenta es “un diálogo”, es decir un intercambio de opiniones, testimonios, anécdotas, historias personales. Es intercambio, pero uno singular en el que los sujetos no interactúan desde el mismo plano, el entrevistador busca al entrevistado con una intención pre-construida, lo elige a partir de que ha vivido, está viviendo o conoce algo, que es o se relaciona de forma directa con el tema de la entrevista.

En la entrevista el entrevistador da la palabra, Geertz (1989) advierte que para algunos autores investigar, como parte de la etnografía es dar voz, ante esta concepción me entran algunas dudas para mi investigación ¿y que voz puedo ofrecer yo? ¿Darle voz a alguien es llevar su palabra ante unos sinodales? O, en el mejor de los casos, ponerla en un artículo donde algunos especialistas en algo -si consigo atraer su atención- puedan acceder a ella. No es mi caso, no soy alguien que pueda o busque dar voz, y no es lo que origina mi acercamiento a la entrevista; en todo caso me quedo en reconocer su voz, la voz de los estudiantes con los que interactuamos los profesores de la UACM. Si los escucho es porque tienen voz y reconozco este hecho; lo que me mueve en la investigación es, romper mis certezas para así comprender y explicar(me). Dice el mismo autor que investigar es “ampliar el sentido de la vida” (Geertz, 1989: 149), esto es acercarse a la experiencia y producir en uno una experiencia que amplíe el sentido de la vida y, de ser posible, ponga a disposición de otros un medio para hacer lo propio, y no me refiero a un texto, sino a un medio de investigación, de experimentar; es decir de vivir una experiencia “ello significa (una tarea en la que ya es mucho no fracasar del todo) inscribir un presente, transmitir con palabras “como es” estar en algún lugar concreto de la cadena vital del mundo: *aquí*, como dijo Pascal, en vez de *Allí*; Ahora, en vez de Entonces” (Geertz, 1989: 153).

Además la entrevista no iguala, no convierte, a quien da la entrevista, en un igual o desigual; en la entrevista no se ocupa la misma posición, como señalé antes, no es un diálogo entre iguales, el entrevistador determina al entrevistado, la voz de arranque de la entrevista es la pregunta del entrevistador ¿me deja (s) hacerle (te) una entrevista? Es más ¿me deja hacerle una entrevista sobre...? Con estas palabras la demanda del entrevistador señala y denomina al entrevistable y, al mismo tiempo, entrona el tema en un sólo movimiento: qué tema tiene importancia y quién conoce de primera mano y puede hablar

de eso por ser un informante digno de ser escuchado al grado de fijar sus palabras en una grabadora; en esos términos, más que hablar de dar voz, diría que se le otorga el lugar de la voz, es decir, lo que vivió y conoce lo hace importante para mí, el investigador ¿gusta ocupar ese lugar? un juego de egos que intervienen en las respuestas y estructuran la narración<sup>13</sup>.

Si considero que el fenómeno social de sujeción a los procesos de selección y exclusión dados en el sistema educativo público es susceptible de ser tratado como objeto de estudio (siguiendo a Durkheim cuando señala que “La primera regla y la más fundamental es considerar los hechos sociales como cosas” (Durkheim, 1986:53)—con énfasis en el “como”, que deja claro que no son cosas- y que el primer acercamiento será por medio de preguntarles a quienes viven y vivieron esa sujeción, implica que yo señale a quienes se ajustan a esa descripción y que ellos acepten esa categoría (o aquella que ante ponga como pretexto para la entrevista) como propia y narren desde ésta la experiencia que según ellos se ajusta y los hace ser sujetos dignos de ser entrevistados. Así pues la demanda denomina al entrevistado, le asigna un lugar e impone un primer punto de vista que es aceptado por el entrevistado y que le permite estructurar su narración para satisfacer la demanda<sup>14</sup>. En ese sentido, es un diálogo desigual debido a la –indeseable– violencia (simbólica<sup>15</sup>) que lo inaugura y que coloca al entrevistador como autoridad en tanto que es quien autoriza, es decir, hace autor de la narración de su experiencia al entrevistado. Pero no por ello deja de ser un intercambio, lo que el entrevistado vivió sólo puede ser

---

<sup>13</sup> La vida de las clases dominadas “es estudiada desde las alturas, desde un punto de vista económico y político, en investigaciones que, en esta época concreta, no pasan por el relato de vida. Es imaginada en el discurso periodístico y de las novelas de las clases dominantes, (sobre todo las obreras) alimenta. A partir del momento en que el medio campesino y obrero acceden a la práctica de la escritura (y en particular al relato de vida), lo harán a partir de imágenes de sí mismos formadas que encontrarán en su camino” (Lejeune, 1986: 341)

<sup>14</sup> Siguiendo a Lejeune, la intervención por medio de la entrevista es un acto de violación o de “voyerismo”, una forma de abuso de poder. Palabras que, según el mismo autor, resultarán sin duda demasiado fuertes: y de hecho, casi todos los entrevistadores y escritores intentan por todos los medios, tanto por auténtico respeto como por necesidad práctica, atenuar al máximo lo que podría tener de odioso o de condescendiente la relación de la entrevista, para ocultar la relación de dominación en la que se basa su modo de trabajar. Y por otro lado, los modelos elegidos se sienten valorados al ser escuchados, algo que a veces les sorprende (“mi vida no es interesante”), aunque la mayoría de las veces encuentra en ello un deseo de palabra insatisfecha. Pero está claro que el sistema de entrevista no es reversible, el intercambio tiene un sentido único, sin reciprocidad. La memoria pura o la palabra auténtica recogida parece así tener “dos sujetos” que la sustentan: el que fugitivamente, cuando se realiza la entrevista se acuerda y habla, y el que escucha, construye el recuerdo y lo integra en el mundo de la escritura” (Lejeune, 1986:358).

<sup>15</sup> Por violencia simbólica retomo el constructo de Bourdieu y Passeron: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a las relaciones de fuerza” (1998: 44) La violencia simbólica implica la aceptación, por parte de quién es dominado, de la condición de violencia, de manera que naturaliza dicha relación desigual.

convertido en narración por el entrevistado, aun cuando derive de la pregunta del entrevistador quien denota, detona y organiza la narración, esta fue vivida por el que responde y es quién la verbaliza. Sobre este tema advierte Bourdieu “no hay duda de que el interrogatorio científico por definición excluye la intención de ejercer cualquier tipo de violencia simbólica capaz de afectar las respuestas” (1999: 528) a pesar de no ser deseable, el interrogatorio impone y desde ahí construye.

La narración que se produce, es del entrevistado, provocada por el entrevistador desde sus preguntas, de manera que no se trata de un testimonio neutro sino dirigido: *habla de esto, adapta tus respuestas a lo que me interesa, que eres tú, como te afectó lo que viviste o de lo que fuiste testigo*; esta forma de destacar el objeto de interés, intentando que el entrevistado deje fuera o minimice otros aspectos de su pasado, afecta al objeto de conocimiento modificando su percepción desde la intencionalidad de conocerlo, es decir que el investigador participa en su construcción al colocarlo como tema, al centrar un fenómeno social como punto de inicio de una narración que entreteje una explicación de su ser desde el tema a tratar.

¿Cómo proceder entonces? ¿Es evitable esta intervención de manera que se cuente con un objeto de estudio *puro* que no sea modificado por la mirada del investigador? ¿Es deseable o necesario buscar distancia para no afectar al objeto? Para Bourdieu “la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posibles sus actos, inevitables de construcción” (2010: 528) para ello se debe:

en primer lugar, intentar conocer los efectos que pueden producirse sin saberlo a raíz de esa especie de intrusión siempre un poco arbitraria que está en el origen del intercambio (en particular, por la manera de presentarse y presentar la encuesta, los estímulos brindados o negados, etcétera); es tratar de poner de relieve la representación que el encuestado se hace de la situación, de la encuesta en general, de la relación particular en la que se establece y de los fines que persigue, y explicar las razones que lo llevan a aceptar participar en el intercambio (Bourdieu, 2010: 528).

Entonces se hace necesario reconocer las condiciones del intercambio lingüístico, es decir, ¿quién soy yo en relación al otro y desde dónde responde? En la presente investigación la demanda que ejercí como entrevistador surge de mi lugar como su profesor, o profesor de la institución donde estudian, lo que implica una desigualdad que se

añade al hecho de que el estudiante acepte contestar mis preguntas; además las entrevistas las hago en el espacio universitario<sup>16</sup> para ser preciso, en mi cubículo, situación que refuerza mi condición de autoridad-entrevistador. Todo parece reforzar las condiciones de una relación desigual (docente-estudiante, persona formada-persona en formación, investigador-investigado, persona mayor-persona menor, estudiante de maestría-estudiante de licenciatura) donde mi derecho a preguntar esta naturalizado de antemano, lo que se añade a que la diferencia del lenguaje queda justificada, así como el hecho de que ejerza mi juicio sobre sus respuestas, lo que esperan aun cuando no estemos en situación de entrevista ¿es esto un impedimento? Para Bourdieu no, incluso llega a propiciar esta situación cuando en el capítulo final de *Miseria del mundo* indica que “se decidió dejar a los encuestadores la libertad de elegir a los encuestados entre sus conocidos, o entre personas a las cuales podían ser presentados por éstos” (2010: 530) y más adelante indica que se “añaden las relaciones de encuesta en las que puede superar parcialmente la distancia social gracias a las relaciones de familiaridad que lo une al encuestado y a la franqueza social, favorable al hablar claro, que asegura la existencia de diversos lazos de solidaridad secundaria capaces de dar garantías indiscutibles de comprensión bien dispuesta”; incluso señala que el sociólogo puede legitimar la relación que surge en la entrevista, por medio del tono y del contenido de sus preguntas “sin fingir anular la distancia social que los separa” (2010: 532), al ponerse mentalmente en el lugar del entrevistado y colocarse en el espacio social que ocupa y lo produce, se puede hacer que la entrevista cobre sentido para él, lo que debe uno intentar hacer que ocurra desde la presentación y reiterarlo durante todo el proceso. Lo anterior se refiere a construir el lugar del entrevistado, de sus categorías<sup>17</sup> sociales; ser estudiante y que un docente te pregunte reafirma una relación de familiaridad legitimada. Ponerse en el lugar del encuestado es por una parte reconocer el contexto en el que se dio su trayectoria, de lo que hablaré más adelante, y por la otra reconocer el problema de construir el lugar desde el que escuche, porque existe la posibilidad de no escuchar sino aquello que confirme mi trayectoria.

---

<sup>16</sup> Sandín Esteban, M. Paz (2003) Habla de la entrevista en el espacio natural, es decir, a mi juicio, el espacio o contexto en que cobra práctica la definición del agente; en mi caso es el estudiante en el plantel de la universidad.

<sup>17</sup> El agente se circunscribe a “los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 187); dichas categorías son parte de su habitus, por lo cual se requiere una explicación más amplia sobre este tema y el de los capitales con que cuenta el agente y desde los que también construye sus relaciones y se incorpora a los campos sociales.

Lo anterior implica que el investigador debe llevar a cabo una vigilancia epistemológica -dice Bourdieu<sup>18</sup>-, para lo cual debe reconocer y reconstruir su interés de manera que pueda suspender su juicio sobre la narración y el entrevistado; dejar fuera juicios y prejuicios que constituyen parte del interés que tengo en el tema, que me involucran y empujan a ocuparme en investigarlo. Reconocer el interés, la manera en que me reconozco en éste desde mi trayectoria, para poder dejar a los entrevistados construir su narración sin guiarlos, es decir, sin tutelar sus respuestas para que confirmen mis conclusiones previas, ya sea por medio de que repitan mis palabras, juicios y afirmaciones o sean el reflejo, contrario, que reafirme la necesidad docente de presencia.

La estrategia es la suspensión del juicio, un trabajo que debe sostenerse con honestidad a lo largo de toda la investigación, con particular cuidado en la entrevista y la transcripción. Se trata de tener presente que un motivo vertebral de la investigación académica es que se quiere conocer, no confirmar lo que ya se piensa o cree saber. Es decir, es en el ejercicio de regresar sobre mi experiencia, lo que ahora puedo reconstruir de ésta, donde reconozco la idea desde la que entiendo e interpreto lo estudiantil, por ello es una categoría que deriva de mi trayectoria, es decir de mis maneras de vivir la experiencia estudiantil como estudiante, maestro, exposición a medios de comunicación, influencias académicas, así como en las estrategias y negociaciones ejercidas en mi relación con ésta. Dicha reflexión me da elementos para intentar evitar la naturalización de mi experiencia; lo que ocurre cuando extrapolo mi concepción de lo estudiantil diciendo o justificando que ser estudiante contiene siempre los elementos y categorías que se relacionan con mi trayectoria. La reflexividad sobre mi trayectoria rompe las certezas y autoriza la sorpresa de escuchar al otro y encontrar una experiencia ajena, la de la persona a la que le pregunto.

Esta reflexión sobre mi saber da lugar a que defina, desde mi interés explícito sobre el tema de investigación, las precategorias con las que iniciaré mi construcción, precategorias que pueden ser de carácter empírico, teórico o analítico<sup>19</sup> -en tanto la

---

<sup>18</sup> La vigilancia epistemológica parte de la reflexividad, esto es a la reflexión de las condiciones del investigador como sujeto social, formado en un contexto socio cultural específico que responde al contexto en que se desarrolla. La investigación reflexiva, aplicable a la investigación cualitativa implica, según Alvesson y Skoldbeg: Sistemática y rigurosidad en las técnicas y procedimientos de investigación; clarificación de la primacía de la interpretación, conciencia del carácter político-ideológico de la investigación, y, reflexión en relación al problema de la representación y la autoridad. (Erickson, 1997).

<sup>19</sup> Bertely (2000: 64) en Conociendo nuestras escuelas. un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, propone la triangulación teórica en la que se refiere a las categorías sociales (empíricas) como representaciones y acciones sociales inscritas en el discurso y práctica lingüísticas y extra lingüísticas de los actores, a las categorías teóricas -en los términos que

aplicación de la teoría a la práctica para su explicación-; como punto de partida definir mis precategorias derivadas de mi experiencia, aquellas derivadas de las teorías, y estudios que me determinan, al inicio, como investigador de..., y las precategorias con las que me explico mi interés y objeto de estudio; implica tener claro que es un ejercicio a repetir constantemente, y que va definiendo la forma en que integro nueva información en la construcción de la investigación; así, de mis precategorias, derivo los temas a tratar en la entrevista, los sujetos a entrevistar y el contexto en que habré de desenvolverme como entrevistador, este es un ejercicio constante-. Derivadas de la información de las entrevistas, retomo las que serán las categorías empíricas, es decir, los temas, agentes, campos, circunstancias, acontecimientos, irrupciones, conflictos, negociaciones y objetos que aparecen reiteradamente indicados por los entrevistados; así como la forma en que se narran y las explicaciones que sobre estos dan; con esto reformulo las categorías iniciales desde las categorías empíricas derivadas de las entrevistas.

La entrevista entonces es una construcción en la que interviene el entrevistado y el entrevistador, una construcción que se trabaja desde un tema predefinido por el investigador al inicio del diálogo y desde el que se justifica la elección del entrevistado por su contacto con el tema o proceso social de estudio, para que narre algo de su vida en tanto cuenta una relación, pasada y presente o sólo pasada. Este punto Arfuch lo explica con palabras de De Man (1984: 68) al citar que “el “momento autobiográfico” resultará entonces de “un alineamiento entre dos sujetos involucrados en el proceso de lectura, en el cual se determinan mutuamente por una sustitución reflexiva” el destacado es mío)” (Arfuch, 2005: 61). Se trata de que se involucren dos sujetos, con la claridad de que uno registra la vida del otro, para su posterior lectura.

Cuando se detona la narración, para realizar el registro de la entrevista, aparecen otras dificultades. En las entrevistas la narración no es un conjunto de acontecimientos secuenciados cronológicamente vividos en una expresión individual ¿La vida es un conjunto de vivencias que produce una unidad individual en el tiempo? ¿Es de esas vivencias pasadas que se habla en las respuestas del entrevistado? Parece lógico presuponer que las respuestas se organizan siguiendo una narración cronológica, en la que aparece de

---

señale arriba- y las categorías del interprete (analíticas) que se desprenden de la fusión de su propio horizonte significativo y del sujeto interpretado.

inicio a fin la relación del entrevistado con el tema de interés; sin embargo en ocasiones las respuestas del entrevistado imbrican diferentes temporalidades, espacios e interacciones sociales, de manera que unos acontecimientos irrumpen sobre otros, un momento se intercala en una secuencia lejana en el tiempo porque el entrevistado encuentra alguna relación, no necesariamente explícita o clara para el entrevistador. Se trata de lograr que el entrevistado exprese “a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de ésta. Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones a las que está ligada, y que forma parte, más o menos intensamente, de la experiencia del sujeto”. (Mallimaci y Giménez; 2006: 177). Detonar la narración del otro en ocasiones implica sacarle unas pocas palabras con tirabuzón y otras poner en orden tres o cuatro afluentes de información que forman parte de una narración en la que se mezclan vivencias, espacios sociales y temporalidades<sup>20</sup>; esta mezcla de historias de repente cobra sentido para el que narra, quien descubre que eso que le ocurrió justifica o da origen a una situación que hoy vive, algunos acontecimientos cobran el carácter de efecto o causa de otros; con suerte estas reflexiones se relacionan con nuestro tema.

Bruner señala, sobre este punto, que Aristóteles utilizó la idea de mimesis en su *Poética* al decir que “La mimesis consistía en captar “la vida en acción”, elaborando y mejorando lo que sucedía” (2006: 63), y con ello indica que la narración del entrevistado, que como habíamos señalado, surge de la pregunta por algo que se ha vivido, implica los significados que le da hoy el narrador; los recuerdos en ocasiones han sido reelaborados para explicarse porque ocurrieron las cosas y su intervención en éstas, y en otras cobran significado durante la respuesta, anécdotas sueltas que encuentran su lugar para explicar; lo narrado es significado por

el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula. El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que tenemos que poner en relación con la trama. Pero la configuración de la trama se debe, a su vez, extraer a partir de la secuencia de acontecimientos. (Bruner, 2006: 60-61).

---

<sup>20</sup> En ocasiones parece un ejemplo vivo de los postulados de Bruner sobre la memoria a largo plazo de carácter relacional y las entre cinco y nueve memorias a corto plazo con las que responde el entrevistado y con las que intenta comprender desde alguna lógica el entrevistador.

En este proceso de significar el pasado desde el presente –que incluye al entrevistador, el tema y el espacio social; pero también las condiciones actuales de existencia del narrador y sus expectativas, intereses y deseos- implica que las narraciones pueden ser “reales” o “imaginarias” sin menoscabo de su poder como relatos. Bourdieu lo establece cuando afirma que:

el relato autobiográfico siempre está inspirado, por lo menos en parte, por el propósito de dar sentido, de dar razón, de extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva [...] Esta tendencia a convertirse en el ideólogo de la propia vida seleccionando, en función de un propósito global, unos acontecimientos significativos concretos y estableciendo entre ellos unas conexiones que sirvan para justificar su existencia y darle coherencia, como las que implica su institución, en tanto que causas o, más a menudo, en tanto que fines (Bourdieu, 1997: 75).

El narrador nos habla de lo ocurrido, de lo vivido y del significado; José Antonio Serrano lo advierte de la siguiente forma: “la biografía tiene la ilusión (*illusio*) de rescatar la experiencia de sí de manera directa, vale más aceptar que se trata de una construcción a partir de una posición presente” (2007: 166) -Cabe destacar el lugar como estudiantes de la UACM, que tienen en el presente los entrevistados-.

La pregunta sobre si ¿el entrevistado narra hechos? También conlleva la pregunta ¿el entrevistador busca que se narren hechos? Esto claro, no se trata de coleccionar mentiras, pero esta última pregunta tiene múltiples respuestas dependiendo de la investigación, en la presente me parece pertinente la postura expuesta por Arfuch quién resalta que lo significativo de la narración no recae en el acontecimiento referido:

no es tanto el “contenido” del relato por sí mismo –la colección de sucesos, momentos, actitudes– sino, precisamente, las estrategias. –ficionales– de auto-representación lo que importa. No tanto la “verdad” de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modos de nombrar (se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro yo. Y en esa cualidad autoreflexiva, ese camino de la narración, el que será, en definitiva, significativo (Arfuch, 2005: 60).

Ahora bien, la entrevista no concluye con la grabación de la narración; para el investigador se repite en el registro escrito, que se torna una reedición del momento de la entrevista, no sólo se trata de obtener un testimonio, una vida o sucesos y acontecimientos ocurridos, o no, significados dados por un sujeto, sino, como señalé antes, es un diálogo que se reedita al momento de retomarlo para transcribirlo, es un regresar en esta

construcción y reconstrucción que produce la investigación. Para Bourdieu comprender y explicar son la misma cuestión. La condición que da lugar a la entrevista es la necesidad de información previa que sirva de contexto a la producción de las entrevistas con los sujetos. La escritura y la transcripción de las entrevistas tiene nuevamente el riesgo de simplificarlas, obviarlas imponiendo la interpretación desde la transcripción, por ello requieren también de estrategias de vigilancia por medio de la reflexión. Escribir es una manera vital de pensar sobre los propios datos “las ideas analíticas se desarrollan y ensayan en el proceso de redactar y representar” (Coffey y Atkinson, 2003: 130), es necesario reconocer la escritura como una forma de análisis, que requiere de sostener la concentración en la experiencia y en la vida narrada de los agentes sociales.

La interpretación que ha de ejercerse en todo momento, de manera reflexiva y la vigilancia implica nuevamente el compromiso de renunciar a modelos y unidades preestablecidos y que constituyen certezas que podrían hacer que quede sordo ante las experiencias narradas. Saber que no existe El estudiante, El estudio, El trabajo, El trabajador, La universidad, ni otras unidades positivas *per se*. Este tipo de unidades se generan y establecen cuando se simplifica el lenguaje para facilitar la comunicación desde el sentido común; pero en la investigación, deben de considerarse eso: simplificaciones propias del sentido común y no realidades naturales con significado único para todos los seres humanos. Para el entrevistado estas unidades se significan de forma parecida, ya que las comunica en los mismos términos, pero construidas desde experiencias distintas y distantes y sólo sí ejerzo una escucha crítica dejando a un lado mis propios conceptos seré capaz de apreciar la diferencia y estar en posibilidades de construir la comprensión de la diversidad de prácticas y experiencias que varían en tiempo y espacio y de sujeto a sujeto, dando lugar a significados distintos; Carlota Guzmán lo expresa con claridad al decir sobre los estudiantes que:

El reconocimiento de la diversidad estudiantil implica la ruptura con modelos preestablecidos del estudiante. Se considera que no hay una definición única y válida del estudiante, ni de la condición estudiantil, sino diversas maneras de vivir la experiencia estudiantil. Se parte de que actualmente la universidad está ocupada por un público estudiantil heterogéneo en cuanto a sus características personales, académicas, a sus trayectorias y a sus motivaciones. (Carlota Guzmán, 2004: 11)

No se trata de confirmar una identidad prefigurada, se trata de escuchar. Siguiendo la concepción metodológica expresada por Bertely (2000), la estrategia se reitera con los elementos teóricos; la construcción de información teórica sobre las categorías que se delinearon en las entrevistas; la cual se ha de encontrar en investigaciones y desarrollos científicos previos, me permite establecer la explicación académica sobre lo que me dicen las entrevistas, una vez recabada la información teórica, desde las precategorias teóricas – como guía inicial de la búsqueda de información- y de las categorías empíricas se establecen definiciones –extensas- de las categorías teóricas y se contrastan con las categorías empíricas, lo que me lleva al análisis e interpretación, y a la exposición de la investigación.

Es importante tener en cuenta que todo esto ocurre desde un campo de trabajo de pertenencia, es decir, en la integración o en la búsqueda de aceptación a un campo, comprendido como un espacio de prácticas sociales que cuentan con sus temas y medios legítimos de investigación, el tema del campo lo retomare más adelante.

La información de la investigación puede derivar de la narración del entrevistado, pero también de la observación y de procesos previos y paralelos de investigación<sup>21</sup>, lo que implica que para la presente investigación la columna vertebral es la información proveniente de las narraciones, sin embargo la comprensión del contexto y de los procesos sociales e históricos que interfieren directamente en la conformación del agente social que narra son centrales. La sujeción a los procesos de selección y exclusión del sistema educativo implica al agente y al sistema educativo, es en la interacción de exclusión e inclusión que se establece entre ambos lo que define mi tema de investigación, y por tanto me exige una revisión del sistema educativo a partir de las categorías de análisis. De esta forma establecer algunos elementos sobre la exclusión e inclusión, posterior a la descripción del sistema, implica hacer referencia a los estudiantes desde la generalidad de estudiantes de la UACM (en particular de la generación 2007, en que se ubican los entrevistados seleccionados), antes de entrar al trabajo con las narraciones.

---

<sup>21</sup> Frederick Erickson resalta que la información cuantitativa no se excluye en la investigación cualitativa. El término adecuado para referirse a los diferentes enfoques de las investigaciones cualitativas o de observación es interpretativo, por ser a) inclusivo, b) no elimina o rechaza el uso de elementos cuantitativos y c) Es el aspecto clave presente en los diferentes enfoques. Por ello se refiere a la investigación como observacional participativa interpretativa. Sobre lo cuantitativo en investigaciones de índole cualitativo estoy de acuerdo siempre que los datos cuantitativos tengan su interpretación y explicación cualitativa. (Erickson, 1997).

El centro del trabajo son las narraciones en que se establecen las relaciones de: consensos, conflictos, intervenciones, demandas, intercambios, integración y rechazo entre agente-estudiante y campos educativo; ya que la información de la sujeción la planteo de origen en el estudiante que tiene el interés o la apuesta que justifica pensar su vida desde su futura formación profesional. Se trata de explorar los conocimientos que los agentes elaboran, sus conceptos, modelos y esquemas que utilizan para dar sentido a la experiencia, y que se modifican al incorporar experiencias nuevas, siempre en una dimensión histórica y sociocultural, en la que se construye<sup>22</sup>.

Desde la narración, la información que se trabaja implica reconocer las características generales del agente y del campo como construcción, que dan lugar a las interacciones mencionadas que se presentan en la narración y derivan de él o los sistemas adquiridos de esquemas y disposiciones sociales para la percepción, apreciación y acción, que es como Bourdieu define el *habitus*. El entrevistado es un agente que busca ingresar a una universidad y dentro de ésta a una licenciatura, que es el camino de acceso al campo profesional de su elección para incorporarse a un campo de trabajo; en este sentido es un agente que se “instituye entre dos *realidades*, el *habitus* y el campo, que son dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cuerpo, institución incorporada” (Bourdieu, 1997: 9). Con la entrevista pretendo introducirme a esa historia e institución que introyecta y exterioriza el agente; ya que en la entrevista *se conecta, a los sujetos en una relación inter-subjetiva constante, donde se moviliza lo imaginario y lo simbólico del mundo cultural y social* (Serrano, 2004: 127-134)

Se trata de retomar la forma en que se construyen los esquema del agente y como los utiliza, en el contexto educativo, en particular al momento de determinar e intentar incorporarse a la educación, para ello le pregunto directamente al agente y una vez que cuento con su narración aún hace falta construir, es decir, elaborar con esas entrevistas la trayectoria del agente.

## 1.2 La trayectoria

Se trata de *trayectorias fragmentadas* que se presentan desde las entrevistas de los agentes. El término de *trayectorias fragmentadas* me parece adecuado debido a que las interacciones

---

<sup>22</sup> En este caso sigo las ideas expuestas por Sandin (2003).

entre personas, entre personas e instituciones y entre instituciones se fragmentan constantemente, quedan fragmentos que no embonan entre sí. Esto ocurre con la interacción entre quienes se inscriben en los diversos niveles del sistema educativo, estudiantes con estudiantes y con personas que laboran en el campo educativo formal y el Sistema Educativo Nacional. Éste último en su nombre (construido en el discurso político) ya da una idea de la unidad, misma que se revienta, utilizando el término de Tiramonti, y fragmenta las trayectorias de los agentes que buscan dicha unidad entre un nivel y el siguiente. El sentido desde el que puedo interpretar la fragmentación de las trayectorias está en las narraciones de los entrevistados, las cuales no muestran una vida única, una experiencia que se prolonga a lo largo del tiempo sin fisuras ni rompimientos, como un continuo en el tiempo y en el espacio; al escuchar las narraciones encuentro experiencias del agente en plural, con continuidades y rompimientos, accidentes, cambios de dirección, trayectos sin propósitos explícitos o con multiplicidad de sentidos contradictorios o sin relación.

Las trayectorias dan cuenta de interacciones, entre personas y organismos, que configuran estrategias, valores, intereses, expectativas y prácticas incorporando la que buscan aquello que para ellos tiene valor, un determinado capital (en los términos de Bourdieu, 2003: 101. Pinto, 2002: 155. Vázquez, 2002: 100). Son experiencias e historias articuladas en una narración que alguien, el agente o actor, hace sobre sus experiencias en el campo social, para lo cual le da unidad desde el presente. En estas narraciones se entrelazan expectativas, intereses y deseos con valores y estrategias propias de los diversos campos (nuevamente en términos de Bourdieu, Wacquant, 2005: 188. Vázquez 2002: 118) en los que interviene o busca intervenir el agente desde la *illusio* en la que se reconoce.

Bourdieu propone la *illusio* como una categoría de análisis en la que reúne deseos, valores, intereses, no necesariamente consientes, que configuran la búsqueda del agente por obtener capital, esto es, por contar con las características que le den el reconocimiento y admiración de los integrantes del campo en el que busca desarrollarse o se desarrolla. Para este autor la *illusio* se origina en la inhibición de las pulsiones (Bourdieu, 1999. Proceso descrito por Freud, que sintetiza en *El malestar de la cultura*, 1970); cuando se desvía el deseo pulsional de su objeto original, ya sea porque es un objeto vetado por la sociedad, o porque su obtención se restringe y sólo es accesible a quién cumple con las características y sigue una serie de pasos en un proceso que legitima tanto el deseo como el objeto de éste. La pulsión

inhibida produce al agente y su *illusio*, produce al actor con el impulso de alcanzar y ser reconocido por los demás con derecho al objeto de deseo; en términos de Bourdieu: al capital definido en el espacio social al que pertenece el agente. (Bourdieu, 1999: 218-220).

La *illusio* se construye socialmente, al inhibir la pulsión, y se vuelve parte del agente, parte de su cuerpo (se acuerpa, dice Bourdieu) al internalizar creencias, habilidades, actitudes, deseos, intereses y prácticas, que le permiten actuar en y con el mundo (Pinto, 2002: 56; Vázquez, 2002: 24), lo que es visible en las reacciones voluntarias e involuntarias que tiene ante situaciones o personas que son investidas por los valores que él admira y lo llevan sonrojarse o ponerse nervioso en su presencia, volveré sobre este punto más adelante. La *illusio* marca lo que es deseable para todos los integrantes de un campo y la forma legítima de alcanzarlo; así, se convierte en *capital*, esto es, en lo que es necesario buscar y tener.

En la génesis del agente inicia su incorporación al espacio social, por vía de la familia se construye la *illusio*, el interés en invertir en un campo de relaciones sociales; invertir en términos de reconocer, reconocerse y estar en disposición de percibir, valorar y actuar para alcanzar el objetivo de ser identificado y ocupar un lugar entre quienes conforman el campo. Interés que se gesta, en primera instancia, en ese orden doméstico en el que se integra al niño como ser social desde la mirada de los otros “su ser es un ‘ser percibido’ un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los demás” (Bourdieu, 1999: 220). Se establece el reconocimiento, en la relación con los otros, y guía la búsqueda de una percepción positiva, de la aceptación, de contar con capital simbólico que dé lugar al amor propio derivado del reconocimiento de los demás y, también, lo lleva a aceptar renunciaciones y sacrificios, a limitar, contener y atrasar el momento de obtener satisfacción.

El actor social hace presente su *illusio* en la narración, los intereses, deseos expectativas y medios, así como la organización social que ha incorporado, las disposiciones que acuerpa; en la narración fluye el sentido del trayecto del que habla; la trayectoria es la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997). Desde este concepto de trayectoria se puede estudiar y poner en juego a los agentes y campos al destacar continuidades y discontinuidades.

Al narrar su trayectoria el actor social narra las posiciones que ha ocupado, las relaciones que ha sostenido en el espacio social (Bourdieu). Cuando el actor social narra las

posiciones que ha ocupado, rellena huecos o construye puentes, produciendo la unidad en una dirección o meta justificada desde el presente, desde la *illusio* que le permite darse un lugar en el campo social y legitimarse, a la vez que legitima dicho campo. Esto es, reconoce lo que le dicen que vale, lo que ha integrado, acuerpado, lo busca, lucha por ello y así lo legitima. Acepta y valida los caminos y estrategias para incorporarse al campo al que aspira a integrarse, así mismo reconoce también sus rituales y procesos, reconoce las fronteras y las reglas; de esta manera legítima, desde la *illusio*, el proceso y éste o los procedimientos que pueden concluir con su exclusión y marginarlo del objeto de su deseo.

Las trayectorias pertenecen a los agentes; se narran como un continuo que es atravesado por escenas de luchas con enemigos, a través de pasajes agrestes y oscuros, en la soledad o en compañía, con triunfos avasalladores y derrotas paralizantes; en la narración se pone en juego una distancia entre el agente y su *illusio*, la trayectoria sufre saltos o interrupciones, y el actor social narra cómo se reinstala el orden, para ello sobrepasa los obstáculos y recupera el sentido, ese sentido que adquieren las acciones del pasado, a los ojos actuales del agente que narra, y que en su momento tal vez no tuvieron, que fueron incidentales y que ahora son una prueba de que el agente ocupa un lugar respecto al campo social –estudiante de educación superior-.

Para conocer las posiciones sucesivamente ocupadas por el agente se requiere un acercamiento directo al estudiante por medio de la entrevista, ya que sólo él es capaz de explicar las posiciones, el orden y la forma en que fueron ocupadas, y lo que implica ésta ocupación; a la vez, para poder identificar las características de las posiciones ocupadas y posibles de ocupar se requiere reconocer el espacio de referencia y las presiones a las que está sometido, se requiere un análisis del espacio para hablar de este por dentro y por fuera, y analizar las transformaciones que ha tenido; ya que en los términos citados se trata de poder explicar las interdependencias de ambos movimientos para contar con los elementos que permitan construir las trayectorias desde las entrevistas y llevar a cabo una explicación coherente de las mismas.

Desde la narración se construye la trayectoria; pero en este caso la referencia es a trayectorias fragmentadas, esto es, el agente destaca la unidad al volver a dar cuerpo en su presente, como integrante del proyecto de educación superior de la UACM, a lo ocurrido, desde la intencionalidad del narrador que dibuja propósitos y motivos en el agente narrado,

como en las relaciones temporales, habla de una sola historia en la que marca las diferencias, continuidades y repeticiones que lo hacen “único”:

Es la unicidad de cada vida la que alimenta en el relato la certeza –necesaria- de lo singular. Repetición, como espejo tranquilizador que nos devuelve, más allá de la peripecia individual, del éxito o fracaso, la misma historia: aquella que puede permitirnos la inclusión –la ilusión- de un “nosotros”. Y en esa oscilación se dibuja también el dilema, la tensión irresuelta entre la utopía de las vidas deseables y aquéllas verdaderamente existentes (Arfuch, 2005: 254-255).

La narración marca múltiples historias referidas a situaciones y vivencias paralelas que hablan de vidas del agente, de situaciones, la vida son experiencias, vivencias, contextos; se vive al mismo tiempo el enamoramiento, la pelea con el hermano, el padre desempleado, los problemas económicos y la aprobación de una materia y reprobación de otra. Son diversas las historias definidas por el universo social, y el contexto familiar o el espacio social, las luchas vividas, los antecedentes escogidos, los cambios generados, todas ellas con motivos, territorios, tensiones, vivencias, resoluciones, que le dan a las experiencias de vida una relativa autonomía, y que el agente narrador trenza y relaciona en una, mientras aparecen y desaparecen en la narración, o narraciones (Dosse, F. 2007). Leonor Arfuch, en *El Espacio Biográfico*, lo resume de la siguiente forma:

se dibuja así las grandes coordenadas del espacio biográfico: el peso de la infancia, la trama familiar, los modelos de éxito, las creencias, el despuntar de nuevas autonomías, las estrategias de auto creación –y también de auto control-, los valores biográficos en boga, la fabulación identitaria, las representaciones de sí como constitutiva de esas identidades, la afirmación de las diferencias, la levedad y pesadez del ser, en una palabra, la exaltación del haber vivido, de haber atesorado una experiencia (Arfuch, 2005: 254).

El espacio social no está fijo, los campos están en permanentes tensiones y transformaciones. En la incorporación de un agente a un campo el movimiento es mutuo, el interés por incorporarse e incorporar está presente en las dos partes y puede no concretarse; el agente busca en el espacio social, en el campo en el que considera necesario desarrollarse, sobre el que ha construido expectativas, valores, intereses, actitudes y saberes y habilidades, su *habitus*, en el que ha reconocido las reglas de desarrollo y prestigio que pretende hacer propias, con las que juzga y se juzga:

un principio de visión y división común, unas estructuras cognitivas y evaluativas idénticas o parecidas: constituye por ello el fundamento de un ‘conformismo lógico’ y un ‘conformismo social’ (las expresiones son de Durkheim), de un consenso prerreflexivo, inmediato, sobre el sentido del mundo, que constituye el

origen de la experiencia del mundo como mundo del sentido común (Bourdieu, 1999: 227).

Los agentes determinaron llevar a cabo una trayectoria académica escolarizada y depositar, en esta estrategia instituida, la ilusión de ampliar sus posibilidades, desde los múltiples motivos con los que configuran sus expectativas: estabilidad económica y familiar, adquisición de conocimientos y habilidades, de reconocimiento familiar, de posibilidades de reconocimiento laboral, certificación. En fin, capital académico a traducir en capital social y económico.

Como señalé antes: la institución escolar, *el Sistema Educativo*, como agente, también produce y reproduce en sus narraciones un imaginario de continuidad, en el cual, a cada año de vida corresponde un ciclo escolar y que va de primaria a licenciatura; en el que el gobierno abre oportunidades a la infancia como futuro y, a un tiempo se satisfacen indicadores para aparecer como un país con el capital humano necesario para atraer capital de inversión extranjera, etc. Dicho imaginario es reforzado desde su génesis en el campo social por el discurso político ciudadano por los medios de comunicación, por las historias donde el estudio es la estrategia de vida para lograr estabilidad, éxito, realización, espacio que configura el ser joven, en formación. Es el mismo espacio donde se construye uno de los límites legítimos al ascenso laboral, un espacio, el campo educativo, para adquirir las características propias de un producto deseable por las empresas, para aumentar las posibilidades de ingresos mayores. Las trayectorias se convierten en el material de trabajo (se anexa una trayectoria laboral y una familiar al término del trabajo).

Lo que tenemos con la trayectoria es el producto de una interacción social, no de un narrador que se narra en tiempos y espacios ausentes “el sujeto es el único ser que puede dar cuenta, poner en tela de juicio sus actos, valorar la historia que produce con los otros que le dan plena existencia. A este proceso que enlaza lo interno con lo externo se le reconoce como intersubjetividad, que es la posibilidad de construir, de dar significado al lazo social. Lo interno y lo externo mantienen un vínculo indefectible” (Serrano, 2007: 129).

Las categorías<sup>23</sup> que se ponen en juego y que puedo dilucidar, al analizar las entrevistas, permiten contemplar las interrelaciones con un panorama más amplio de

---

<sup>23</sup> Término que proviene de khata, indicativo y ágora; por lo que se quiere decir aquello que esta en el espacio central a la vista de todos para ser juzgado o, lo que se pone a juicio de los ciudadanos.

construcción de la *illusio* y los campos, de los integrantes del tiempo y espacio social, de los capitales que busca y legitima, de los procedimientos que reconoce y desconoce para la obtención de dichos capitales, del *habitus* del agente, de la violencia simbólica, ésa que el narrador sufre y justifica. La trayectoria es una narración de vida en la que se destaca esa relación social-individual indisoluble (¿o mejor: irresoluble?) que produce y reproduce a los agentes, los campos y los capitales; en palabras de Serrano:

Sujeto y campo están engranados a través de la acción. La acción del sujeto se califica de contingente en el sentido de no tener una finalidad prevista que perseguir, esto es, condición de posibilidad para la creación de la historia social y de la biografía individual: La acción produce historia, creación humana (2007: 143).

## **CAPÍTULO II: En el interior de un proyecto**

Al reconocer que lo observado es relativo al lugar desde el que se observa, es necesario insistir en que es en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, espacio donde se originan mis dudas y desde el cual busco construir respuestas (y reformular preguntas), donde llevé a cabo una aproximación a sus estudiantes. Por ello, presento una breve explicación sobre dicho proyecto educativo en el siguiente apartado partiendo de algunos datos de su breve historia y de las ideas centrales de documentos internos y externos emitidos por la institución, en particular la justificación de la propuesta para otorgar la Autonomía que presentó la UCM a la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. A los integrantes del cuerpo docente también dirijo estas palabras (junto con los integrantes del campo pedagógico, espacio en el que busco la inserción y el reconocimiento como par); ya que la pregunta pedagógica que se hace presente en diferentes momentos de mi trayectoria en éste proyecto educativo es ¿los profesores sabemos quiénes son los estudiantes a los que dirigimos la palabra? ¿a quiénes le exigimos esfuerzo y resultados? Si es posible explicarme quiénes son los estudiantes desde su trayectoria, esta explicación ¿será útil para de romper la sordera que desde la certeza de conocer a los estudiantes nos impide a muchos entrar en contacto con ellos?

Las narrativas de los estudiantes, que se dan en las entrevistas, se reestructuran a partir de que se reconocen como estudiantes de educación superior, es decir, como estudiantes de la UACM, que se convierte en el espacio que rearticula y abre o reestablece las expectativas de los entrevistados, ya que la existencia de este proyecto educativo y el ingreso al mismo por parte de los estudiantes entrevistados, se convierten en el espacio-tiempo desde el que se produce la narración y reordena las experiencias narradas, dándoles sentido desde el presente, en el han logrado la ingresar a una educación de “nivel superior”.

### **2.1 La UACM**

Para comprender cómo se configura la comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de la que forman parte los estudiantes cuyas trayectorias son objeto de mi estudio, me parece necesario reconocer la política educativa del Gobierno del Distrito Federal que dio lugar a la creación de la Universidad de la Ciudad de México (UCM, más tarde UACM); así como el contexto en el que se inserta, es decir, la política

educativa vigente en el Estado Neoliberal y las prácticas que ha generado en los últimos años, en particular aquellas que definen el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles del sistema educativo.

### **2.1.1 Breve historia del proyecto educativo**

La política educativa del primer gobierno electo del Distrito Federal está marcada por su origen. El elemento detonante de los compromisos educativos que asume se origina en relación con la lucha de los vecinos de Iztapalapa que en 1996 emprendieron acciones de protesta para evitar que se abriera un penal de alta seguridad en la ex cárcel de mujeres ubicada en la salida a Puebla, quienes cerraron la salida a Puebla, pararon la construcción y se enfrentaron a granaderos exigiendo: “PREPA SÍ – CÁRCEL NO” -como aún se puede ver en una pinta hecha en una de las torres de seguridad de la ex-cárcel de mujeres-.

Cabe recordar que la comunidad que habita en torno a la ex-cárcel de mujeres se conforma por pueblos originarios del Valle de México y por habitantes que se ubicaron en torno a la Cárcel de Mujeres Santa Martha Acatitla por contar con familiares presos. La construcción de este penal se decretó en marzo de 1950 y fue inaugurado en 1952. En 1954 se traslada la población femenil de la crujía “L” de Lecumberri. La cárcel funciona hasta 1982 cuando se llevan a las últimas 300 ocupantes a las instalaciones del Hospital Penitenciario<sup>24</sup> (Avendaño Martínez, 1998), quedando desocupado hasta 1997 cuando el último Regente de la ciudad, Oscar Espinosa Villarreal, plantea su remodelación y reapertura como Centro de Rehabilitación Social de Seguridad Media. El mismo mes que se anuncia la remodelación, los vecinos de las colonias Santa Marta Acatitla, El Éden, San Sebastián, Paraíso, La Joya, La Joyita, Unidad Habitacional Morelos, Coronado, Jalpa, Ejército de Oriente, Miravalle, Iztlahuacan y Miguel de la Madrid y los pueblos de San Pedro Potrero, inician la resistencia con la demanda “educación sí, cárcel no”, que poco a poco se convertirá en “*prepa sí, cárcel no*”. La resistencia civil inició con el cierre de la Calzada Ermita Iztapalapa, a lo que responde el GDF enviando a los granaderos, por lo que los vecinos de la Sierra de Santa Catarina determinaron montar un plantón permanente en la entrada de la ex-cárcel impidiendo que continuaran las obras, y el 9 septiembre de 1997

---

<sup>24</sup> Para mayor información se puede consultar: El Final de Lecumberri: Reflexiones sobre la prisión, de Sergio García Ramírez (1979) y de Avendaño Martínez, Roberta (1978) De la libertad y el encierro, La Idea Dorada.

decidieron iniciar por su cuenta las clases en el patio de la cárcel. Sin apoyo oficial, montaron carpas a manera de aulas y con profesores voluntarios se cubrieron las necesidades educativas de los vecinos. Cabe precisar que en ese momento en Iztapalapa habitaba una población de 170 mil personas de las que 30% eran menores de 10 años, y era una de las entidades con mayores carencias en servicios educativos, muestra de ello es que en 1995, el 25% de la población del DF entre 6 y 14 años que no sabía leer ni escribir vivía en esta demarcación. Para demostrar la fuerza de la demanda de servicios educativos los vecinos organizan una consulta en la que se respalda el proyecto de la preparatoria, ya nombrada como Casa Libertad. Este movimiento se prolongó hasta coincidir con la primera elección del jefe de gobierno del Distrito Federal en el que el Ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas<sup>25</sup>, quién era candidato, se reunió con las comunidades de Iztapalapa y se comprometió a cumplir dicha demanda y reconocer los esfuerzos por instalar la preparatoria en la llamada “Casa Libertad”.

La propuesta llevó a generar una instancia para integrar políticas educativas del Distrito Federal y se expresó en el programa de gobierno: *Una ciudad para todos. Otra forma de gobierno* (Cárdenas, 1997), donde se destacó la inexistencia de una política pública para que se atendiera la demanda educativa de la población.

En 1997 la educación pública básica en la Ciudad de México era (y sigue siendo) responsabilidad del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La educación pública media y superior era atendida por la UNAM, el IPN y la UAM. La Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social (SESDES) del Departamento del Distrito Federal se coordinaba con las instancias mencionadas para ver lo relativo a esta materia, pero no tenía competencia directa ni programas sustantivos, lo cual se reflejaba en su estructura orgánica, pues ni siquiera tenía una dirección general dedicada a lo educativo” (Evalúa DF 2011: 10).

La idea expresada en el programa era establecer un proyecto educativo integral para la capital del país, ya que en materia educativa existía un nivel de rezago que hacía inequitativa e insuficiente la estructura existente. Esto aunado a que hasta entonces no se habían fundado estructuras administrativas para que el GDF desempeñara una función educativa (Cárdenas, 1997: 61), fue lo que se tomó en cuenta entre otras muchas carencias

---

<sup>25</sup> Candidato que gana la elección con 48.09% de los votos, 22% por arriba del más cercano contendiente, Alfredo del Mazo (25.80%), del Partido Revolucionario Institucional.

para diseñar y sentar las bases del nuevo proyecto del sector educativo (Medina Espino, 2005).

La preparatoria Casa Libertad fue la primera expresión social y se inauguró en diferentes ocasiones. En 1998, ya como primer Jefe de Gobierno Electo del Distrito Federal, Cuauhtémoc Cárdenas, cumple su compromiso de campaña y respalda la iniciativa ciudadana ordenando el inicio de los estudios del inmueble para adaptarlo como centro educativo y el 22 de junio de 1999 Rosario Robles, Jefa de Gobierno Suplente, inaugura las primeras aulas en el interior del edificio las cuales reciben en agosto del mismo año a los estudiantes de una nueva generación que se sumaron a los que habían iniciado su formación en el patio y dan lugar a la primera Institución de Educación Media Superior (IEMS) del DF. Con López Obrador, jefe de Gobierno del Distrito Federal en el periodo de 2000 a 2006, se recuperó como una de las preparatorias que fundó en cada delegación y así celebró el egreso de la primera generación (descartando las generaciones egresadas de Casa Libertad, en la lucha por apropiarse del capital político que generaban las políticas educativas del DF).

Siendo aún jefa de Gobierno Rosario Robles, en abril del año 2000, es aprobada la ley de Educación del Distrito Federal, por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF), la cual se publica el 8 de junio del mismo año. Entre sus 188 artículos destaca, para los fines de la presente investigación, el 4º en que se establece que el Gobierno del Distrito Federal tiene la obligación de atender y prestar educación preescolar, primaria, secundaria y media superior a todos los habitantes de la entidad. Además atenderá, promoverá e impartirá todos los tipos, niveles y modalidades educativas, incluida la educación superior. La creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), a través de un decreto expedido por la entonces jefa de gobierno Rosario Robles, el 30 de marzo del 2000, estableció el bachillerato dependiente del GDF como un organismo público descentralizado de la administración pública, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado a la Secretaría de Desarrollo Social, teniendo “por objeto impartir e impulsar la educación de tipo medio-superior en aquellas zonas en las que la demanda sea insuficiente y así lo requiera el interés colectivo”. (Decreto, 2000: 2). Las facultades del IEMS consisten en establecer, organizar, administrar y sostener planteles en el DF, expedir los certificados de estudio, diplomas y reconocimientos (Medina Espino,

2005). Este antecedente incorpora y da continuidad a la preparatoria de Casa Libertad y se enlaza con el proyecto del Gobierno de López Obrador, quien propone en su campaña la creación de una preparatoria por delegación y, ya como jefe de gobierno, decreta la creación de la Universidad de la Ciudad de México (UCM) el 26 de abril de 2001.

La propuesta de crear una preparatoria por delegación y una universidad para constituir una red de planteles situados en las zonas de la ciudad que carecen de instituciones públicas de nivel superior, se justificó con el diagnóstico presentado por el gobierno capitalino en el que se enfatiza la falta de correspondencia entre la distribución geográfica del sistema de Educación Media Superior y Superior en el DF y la demanda educativa. En el diagnóstico, además se califican a los programas de estudio de obsoletos, y se resalta el hecho de que en más de 20 años no se habían creado escuelas públicas de bachillerato general en el DF, a pesar del crecimiento de la población; también se señala que cada año miles de jóvenes quedan excluidos de la Educación Media Superior y Superior, por tanto, el nuevo proyecto fue dirigido a los sectores de la población, que sufren ésta carencia en mayor medida (Medina Espino, 2005).

En abril de 2001 se emite en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el Decreto de Creación de la Universidad de la Ciudad de México:

El sector descentralizado de la Secretaría de Desarrollo Social fue reforzado con la creación de la Universidad de la Ciudad de México. Su objetivo: Impartir educación en el nivel superior, haciéndola accesible a los habitantes del Distrito Federal, y sus actividades: Desarrollar e instrumentar modelos alternativos de educación superior en el Distrito Federal, así como los planes y programas de estudio correspondiente; impartir educación superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, buscando que preferentemente se atienda a los sectores más desfavorecidos de la sociedad del Distrito Federal; expedir certificados de estudios y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel superior; promover e impulsar la difusión, divulgación y extensión del conocimiento y la cultura (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 24 de abril de 2001.)” (GDF, 2002).

El Consejo de Gobierno compuesto por funcionarios del GDF y la rectoría de la UCM, expidió el Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, el 29 de enero de 2002 (Coordinación de planeación de la UACM, 2007:12). En dicho estatuto se establece la estructura legal formada por: rectoría, coordinación de planeación, coordinación de difusión, coordinación de certificación y coordinación académica, tres colegios –responsables de la ejecución de los planes de estudio- y academias (grupos de

profesores responsables de un curso o taller, de un área de conocimiento o de un plan de estudio, a los que el docente se encuentra adscrito desde su contratación por dictamen).

El órgano rector fue el Consejo Asesor que cumplió sus funciones junto con el Rector; en 2005 fue nombrado el primer órgano colegiado electo: el Consejo General Interno, paritario entre profesores y estudiantes, con presencia y voto del Rector y representación de administrativos. Este órgano discutió y aprobó el presupuesto y algunos de los lineamientos de organización de la universidad; junto con el Consejo Asesor, estuvieron en funciones hasta la instalación del primer Consejo Universitario electo en 2007. Las tareas inmediatas del primer Consejo Universitario implicaron la elaboración y aprobación del cuerpo legal de la universidad: Estatuto General Orgánico, Estatuto de Personal Académico, Estatuto de Personal Administrativo y otros reglamentos. Sin embargo, sus debates internos, la confrontación con Rectoría y la penetración de las posturas del Gobierno del Distrito Federal –desde la Secretaría de Educación- que procuraron modificar el proyecto, generaron que éste no cumpliera con sus responsabilidades, de forma que al término de los dos años lectivos se aprobó un Estatuto General Orgánico que dejaba pendiente y en manos del siguiente rector la decisión sobre asuntos presupuestales, de seguimiento, fiscalización y organización –norma 4-. En esas condiciones se procedió a nombrar a la siguiente Rectora: la Doctora María Ester Orozco (marzo de 2010- enero de 2013), misma que había formado parte del Consejo Asesor de la Universidad y era directora del Instituto de Ciencia y Tecnología del Gobierno del Distrito Federal<sup>26</sup>.

### **2.1.2 Primeras definiciones del proyecto educativo**

La creación de la UCM (después, UACM), -como antes la del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal- se justificó en el discurso del Gobierno del Distrito Federal y de los académicos participantes en la discusión inicial de dichos proyectos educativos, desde las ideas y anhelos democráticos que se mencionan en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual señala que la educación ha de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser

---

<sup>26</sup> El periodo en que la señora Ester Orozco Orozco fungió como rectora, de marzo de 2010 a febrero de 2013, no lo analizo en el presente trabajo porque la investigación se lleva a cabo entre 2007 y 2009.

humano” sobre una formación democrática, “considerando la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. La educación, establece el artículo tercero, se comprende como un ejercicio de responsabilidad social para detonar el crecimiento y desarrollo democrático del país. Esta responsabilidad recae en las autoridades gubernamentales por estar a su cargo la administración de los recursos que los habitantes generan para el gasto público.

Los elementos que fueron configurando el proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal se enunciaron en mensajes, entrevistas, discursos y volantes. Uno de los mensajes, considerado central para el proyecto (editado y distribuido a medios, a estudiantes de nuevo ingreso y a trabajadores de la UCM en el transcurso de los siguientes cuatro años) es el que da el entonces Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador en la inauguración del primer ciclo escolar, 2001-2002, de la UCM (López Obrador, 2001). En éste se destaca que en 1982, -en esta entidad federativa-, las cifras oficiales eran las siguientes: 192 mil estudiantes en escuelas y universidad públicas y 43 mil en privadas. En cambio en 1999, más de 200 mil estudiantes se encontraban inscritos en universidades públicas y 114 mil en privadas, lo que representó un incremento en la matrícula de las instituciones privadas de 168% en comparación con el 7% de crecimiento en las instituciones públicas. Subrayando que a los jóvenes que pretenden alcanzar un lugar en alguna de las instituciones que consideran la educación un bien público y no privado, se les hace cada vez más difícil alcanzar un lugar a causa de la competencia a la que se tienen que enfrentar. Las medidas y reformas político educativas que han propiciado el avance de las instituciones privadas por sobre las públicas de las últimas dos décadas (1980-1990) refleja principios político-ideológicos contrapuestos a la política educativa impulsada por el Gobierno del Distrito Federal a partir de 1997, como veremos más adelante.

En el decreto de creación emitido en 2001, se establecieron las siguientes atribuciones para la Universidad de la Ciudad de México (UCM):

- Desarrollar e instrumentar modelos alternativos de educación superior en el DF, así como los planes y programas de estudio correspondientes.

- Impartir educación superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, buscando que preferentemente se atienda a los sectores más desfavorecidos de la sociedad del DF.
- Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel superior.
- Promover e impulsar la difusión, divulgación y extensión del conocimiento y la cultura (Decreto, 2001, p. 5).

Cuando inicia actividades en septiembre ofrecía ocho carreras de licenciatura<sup>7</sup> y tres posgrados, como puede verse en el cuadro uno. Los planes de estudio se estructuran para que en cuatro o cinco años sean cursados, según la licenciatura elegida, siempre y cuando el estudiante cuente con las condiciones para dedicarse tiempo completo -40 horas a la semana- a sus estudios. En caso de que el tiempo de dedicación sea parcial, su estancia para concluir el plan de estudio también se prolonga, por ello no se consideró un tiempo límite para que el estudiante sea dado de baja de no concluir sus estudios en el tiempo programado: “en ningún caso hay tiempo límite para concluir los estudios universitarios” (Adriana Medina Espino, 2005).

En el siguiente cuadro aparece la oferta educativa original con que inicio funciones la UCM.

#### **Oferta Educativa Inicial de la UCM**

<b>Ciclo Básico de Formación en Ciencia y Tecnología</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano</li> <li>2. Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales</li> <li>3. Ingeniería en Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones</li> </ol>
<b>Ciclo Básico de Formación en Humanidades y Ciencias Sociales<sup>27</sup></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciencia Política y Administración Urbana</li> <li>2. Filosofía e historia de las ideas</li> <li>3. Comunicación y Cultura</li> <li>4. Historia y Sociedad Contemporánea</li> </ol>
<b>Ciclo Básico de Formación en</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Licenciatura en Salud</li> </ol>

<sup>27</sup> En el colegio de Humanidades y Ciencias Sociales se han incorporado los siguientes planes de estudio a la oferta educativa: Creación Literaria, Arte y Patrimonio Cultural, Sociología (antropología) y Derecho.

<b>Ciencias y Humanidades</b>	
-------------------------------	--

Fuente: Tríptico *Bienvenidos a la Universidad de la Ciudad de México*, 2001-2002.

Los estudiantes ingresan, luego de su inscripción a la universidad, en el Programa de Integración de la UCM, el cual abarcó en la primera generación 8 talleres, de los cuales era obligatorio cursar 5 para desarrollar 40 horas de trabajo académico a la semana (si el estudiante se inscribía como tiempo completo) (Universidad de la Ciudad de México, 2001: 2-7). El objetivo de este semestre fue, desde un principio, incorporar al proyecto de trabajo a los estudiantes y subsanar las deficiencias de los estudiantes derivadas de su paso por el bachillerato (Medina Espino, 2005) o a causa de haber abandonado sus estudios años atrás. Este primer programa de integración fue presentado a los estudiantes con el siguiente esquema:

#### **Cursos y talleres del Programa de Integración a la UCM**

Área de las Humanidades	Área de las Ciencias
1. Curso-Taller de Instrumentos para el Trabajo Intelectual	1. Curso de Física
2. Taller de Proceso de Conocimiento y Educación	2. Curso de Química
3. Curso de Pensamiento Crítico	3. Curso de Biología
4. Curso de Historia	4. Curso de Matemáticas

Fuente: UCM, 2001.

El Programa de Integración fue modificado en sus contenidos y duración, luego de que en su primera ejecución los cursos se prolongaron por más de ocho meses, de manera que algunos estudiantes aún no habían concluido sus talleres cuando ya estaban cursando el primer semestre del Ciclo Básico; se determinó que para la segunda generación (cuando se denominó Programa de Acercamiento) tendría un calendario fijo de 6 semanas y constaría de cinco cursos para todos los estudiantes. Las modificaciones continuaron y en 2004 quedó establecido en un semestre de 16 semanas<sup>28</sup> y 3 Talleres: Identidad, Conocimiento y Aprendizaje, Taller de Expresión Oral y Escrita y Matemáticas.

Los docentes fueron contratados en su mayoría con plazas de tiempo completo, en un principio como asesores del Gobierno del Distrito Federal, hasta que en 2005 se obtiene

<sup>28</sup> La Secretaría de Educación Pública establece que un semestre consta de entre 15 y 18 semanas de clase.

la Autonomía. Desde ese momento son nombrados profesores-investigadores; ya que se consideró que la tarea de investigar en educación superior es intrínseca a la de docencia. La investigación que se establecía como necesaria era sobre los contenidos de los cursos y su constante transformación y actualización, así como sobre los procesos y construcción de experiencias de aprendizaje (este es un punto conflictivo ya que la concepción de los profesores sobre su labor en investigación no correspondía ni corresponde con la expuesta, punto que retomaré más adelante).

Desde su inicio, tanto la propuesta educativa de las preparatorias como la de la UCM, contemplaba dos tipos de evaluación: una de carácter diagnóstica y formativa cuyo propósito se vincula directamente con el proceso educativo y cuya frecuencia es determinada por el docente según las características del grupo y el programa de estudios; la otra se realiza con la finalidad de extender certificados, reconocimientos, títulos y grados académicos y se lleva a cabo al término de los cursos impartidos y a mitad del ciclo, para que quienes cuenten con los conocimientos por haberla cursado antes o por su formación previa, puedan acreditarla.

### **2.1.3 Exposición de motivos**

Es en la exposición de motivos de la ley que otorga autonomía a la ahora Universidad Autónoma de la Ciudad de México donde se establecen y explican los principios institucionales. Éstos deben de ser considerados como la guía de las acciones que lleva a cabo la comunidad universitaria en todos sus espacios, de manera que cada integrante de la Universidad concrete dichos principios en la vida académica que impulsa; aun cuando en algunos casos éstos no derivan en responsabilidades y funciones directas.

Por ello los presento como base del proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y sigo, sintetizando en la exposición, los nueve puntos en que se divide:

- I. Aumentar las oportunidades de educación superior.
- II. Crear un espacio académico autónomo.
- III. Instituir una universidad de carácter público.
- IV. Desarrollar un proyecto innovador.
- V. Constituir una comunidad académica.
- VI. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento.
- VII. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes.
- VIII. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados.

## IX. Establecer una relación responsable con la sociedad. (UACM, 2005: 3)

Cabe aclarar que como todo cuerpo de principios, éstos son una proyección y por tanto están cargados de ideales que difícilmente pueden ser comprendidos de manera homogénea y aplicados de la misma forma en la institución. Me interesa dejar claro que, como ocurre con estos documentos fundacionales, muchos de los principios expuestos no son conocidos o no generan consenso entre los profesores y estudiantes, y por tanto no alcanzan a influir en las prácticas cotidianas de todos los miembros de la comunidad universitaria. Por ello, y sin pretender una mirada crítica en este apartado, retomo y explico el cuerpo del proyecto ideológico de la universidad, sintetizando y, en algunos casos complementando, la justificación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (anexo), que llevó a la Asamblea Legislativa a otorgar la Autonomía:

### I. Aumentar las oportunidades de educación superior.

A partir de la justificación elaborada para la presentación a la Asamblea Legislativa del Distrito Federal del proyecto de ley que otorga la Autonomía, la UACM se propone promover el desarrollo intelectual, cultural y científico de la población del Distrito Federal para lo cual valora el conocimiento y la cultura, más allá de su valor comercial, con el fin de multiplicar las oportunidades de aprender<sup>29</sup>.

Desde este postulado se justifica la distribución geográfica de los planteles de la UACM: Centro Histórico (entre la colonia Obrera y la colonia Centro), “Casa Libertad<sup>30</sup>” (en la salida a Puebla en el antiguo edificio de la Cárcel de Mujeres), San Lorenzo Tezonco (cerca del Centro de Readaptación Social Oriente y a la orilla de lo que fuera el tiradero de

---

<sup>29</sup> “La universidad pública debe asumir que su materia de trabajo es la cultura misma; el conocimiento es cultura, es resultado del trabajo, de la actividad social, colectiva, de generación tras generación. El cometido de la universidad es contribuir con este trabajo cultural a la construcción de una sociedad democrática, justa y libre, en la que el estudiante asume activamente el trabajo de “aprender a aprender”, “aprender a ser” y “aprender a hacer” [...] el estudiante será visto como miembro de una sociedad y una cultura en las cuales vive y a las cuales transforma y enriquece con su acción”. (Pérez Rocha, 2008).

<sup>30</sup> Como señale antes, el origen del proyecto educativo de Casa Libertad toma su nombre de la lucha de la población por lograr que se estableciera un plantel educativo de nivel medio superior en lugar de reabrir la cárcel de Santa Martha: Para lo cual se movilizaron por más de dos años cerrando la avenida, cerrando las obras de remodelación y finalmente iniciando clases en las afueras del edificio, hasta que el gobierno del DF hizo suyas las demandas, inició la inversión para remodelar el edificio y contratación de profesores para atender las necesidades educativas en la zona.

basura de San Lorenzo Tezonco<sup>31</sup>), Gustavo A. Madero-Cuautepec (atrás del Reclusorio Norte). Sus planteles se encuentran ubicados en espacios donde la oferta educativa pública de nivel superior era nula, con la intención de integrar a la población de las zonas circundantes. Para ello desde los inicios de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, se consideró necesario el seguimiento y apoyo de los estudiantes, establecer la tutoría y la asesoría como parte de las actividades docentes, un programa de integración que sea planeado y programado en atención a grupos a partir de los conocimientos que los estudiantes dominan y desarrollando aquellos necesarios para su desempeño en su licenciatura.

Los espacios de los planteles construidos expresamente para albergar a los estudiantes de la UACM (San Lorenzo Tezonco y Cuautepec) contemplaron la construcción de espacios para concretar el acompañamiento de los estudiantes por los docentes en clase, tutoría y asesoría, de manera que en las aulas y cubículos pueda cobrar sentido el seguimiento y evaluación de los procesos y resultados, desde la recolección y organización de la información, hasta la interpretación y evaluación de la misma por parte de la comunidad universitaria.

## II. Crear un espacio académico autónomo.

El establecimiento de los espacios académicos autónomos de la UACM<sup>32</sup> inicia en la administración de su patrimonio y recursos y busca impulsar la educación con sentido social, generando la producción de conocimientos que garanticen el ejercicio pleno de la libertad de pensamiento:

La universidad es el lugar en el que nada debe de estar a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la idea tradicional de crítica, ni siquiera la autoridad de la forma “cuestión”, del pensamiento como “cuestionamiento”. La autonomía se considera la única condición posible para la universidad, es la distinción necesaria con los centros e institutos al servicio de finalidades e intereses económicos de todo tipo (Derrida, 2002: 14).

---

<sup>31</sup> tercero en importancia de la capital ya que recibía cerca de 2000 toneladas de basura diarias y albergaba a 2500 pepenadores, fue clausurado en 1985, pero siguió recibiendo casajo y basura de forma clandestina hasta un par de años antes de la construcción del plantel universitario (Jiménez Cisneros, 2001: 465)

<sup>32</sup> Cabe recordar que en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México prevalece el derecho positivo mexicano (UACM, 2005: 5)

La exclusión de intereses ajenos a la universidad es condición necesaria para el libre ejercicio de la comunidad académica desde los intereses que le son propios, a saber, el aprendizaje desde el estudio, la docencia y la investigación, que cimientan “la posibilidad para que, de manera crítica, analítica, inteligente y autónoma pueda contribuir al desarrollo de la sociedad generando conocimientos y referentes de pensamiento humanístico y científico” (UACM, 2005: 6).

### III. Instituir una universidad de carácter público.

En este punto de la justificación presentada a la ALDF se establece que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es una institución pública, lo que implica que ha de buscar que todos tengan cabida en igualdad de condiciones, independientemente de su singularidad social o económica. Deriva de este principio que los cursos que se imparten son para todo aquel que le interese, siempre y cuando cuente con los conocimientos previos necesarios para aprovecharlo y exista cupo en el grupo<sup>33</sup>. Así mismo se establecen “condiciones de estudio, en la flexibilidad de sus programas que, sin mengua de su calidad y rigor académico, se adaptan a las condiciones de vida y disponibilidad de tiempo de los estudiantes” (UACM, 2005: 8), de manera que no sean factores que impidan el acceso o la permanencia en el proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

La universidad autónoma y pública se funda en el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y a decirlo públicamente; a hacerlo público (Derrida, 2002).

### IV. Desarrollar un proyecto innovador.

Resumiendo el punto cuatro de la justificación de referencia la UACM considera como mandato el de ser un proyecto innovador que retome experiencias e investigaciones educativas<sup>34</sup> para:

---

<sup>33</sup> Lo mismo se da en el caso de la certificación ya que cualquiera que le interese, inscrito o no en la universidad, puede optar por certificar los conocimientos que domina, siempre y cuando exista el comité de certificación y siga los procedimientos propios del área.

<sup>34</sup> “Las instituciones de enseñanza superior son intrincados sistemas sociales, encargados de una tarea inminentemente humana como es la educación, y están estrechamente vinculados con otros sistemas y realidades sociales a su vez complejos. Por tanto, en su evaluación y transformación es imprescindible, entre otras cosas, la aplicación de los conocimientos y métodos

- Establecer modernos métodos de enseñanza-aprendizaje.
- Generar criterios modernos de diseño curricular.
- Instituir sistemas de evaluaciones eficaces y confiables.
- Brindar atención personalizada a los estudiantes.
- Vincular la docencia y la investigación.
- Contribuir a la reforma académica de la educación superior que requiere el país.
- Generar e instituir las herramientas y mecanismos que garanticen la relación con la sociedad para el conocimiento y la elaboración de propuestas para la atención de las problemáticas de ésta.
- Conformar estructuras flexibles y dinámicas desde las que se asimilen las experiencias positivas y reformulen los diseños curriculares.

En sus fundamentos se considera que para ello la evaluación debe ser sistemática, que vaya desde la generación y sistematización de la información, hasta los procesos de análisis de la misma, con el fin de lograr congruencia entre procesos y propósitos, fortalecer la investigación educativa (teórica, experimental, básica y aplicada) y vincular sus resultados con los procesos de toma de decisiones por medio de autoevaluaciones con sentido crítico. Las estructuras de la universidad, aún no establecidas en su totalidad por el Consejo Universitario, deberán dar pie, junto con los procesos formales, a la evaluación permanente de la planeación, programación, diseño y administración de los programas educativos en que se determinarán las problemáticas particulares y generales de la universidad.<sup>35</sup>

#### V. Constituir una comunidad académica.

Una comunidad<sup>36</sup> se constituye desde los propósitos comunes de sus integrantes y los procesos legítimos que establecen para alcanzarlos. La Universidad Autónoma de la

---

más avanzados de las ciencias y de las humanidades; la evaluación administrativa y financiera de los sistemas educativos, e incluso la evaluación técnico- pedagógica, deben apoyarse en un marco teórico y conceptual explícito y consistente que tome en cuenta los elementos pertinentes del conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico y antropológico” Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior. (Pérez Rocha, 1992).

<sup>35</sup> Para el exrector Manuel Pérez Rocha la Universidad tiene el propósito y la obligación de asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas, así como la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados “Los planes y programas de estudio, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los reglamentos promoverán que todos y cada uno de los estudiantes puedan alcanzar los más elevados niveles de formación, a partir de una exigencia efectiva de rigor científico y académico, y tomando en consideración las condiciones específicas y los proyectos de cada educando” (La Universidad de la Ciudad de México Manuel Pérez Rocha <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf> [consultado en enero de 2010]). Para ello es importante la evaluación constante,” esto es, la revisión de la eficacia de las acciones, de las acciones, de la calidad de los resultados, de la adecuación y eficiencia de los medios utilizados, de la pertinencia misma de las acciones” (Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior. Extracto de una conferencia dictada en la Universidad de Rosario, Argentina, en noviembre de 1992. Manuel Pérez Rocha).

<sup>36</sup> La comunidad se construye desde las articulaciones de sus miembros, sus reivindicaciones y sus prácticas, lo que da lugar a propósitos en común en torno a los cuales se manifiesta la voluntad que reúne a sus miembros. Con ello no se eliminan las

Ciudad de México pretende constituir en una verdadera comunidad al fundarse en el interés por el saber y la producción de conocimiento, a partir de organizarse en academias y colegios, fundados desde centros de interés académico (campos y áreas de conocimiento) de sus integrantes (UACM, 2005: 10).

Los organismos docentes (hasta el día de hoy: Academias) deben trabajar: los planes y programas de estudio, que aterrizan en la docencia y el estudio en aula, asesorías, tutorías, así como en la generación y ejecución de programas de investigación, y en la difusión y vinculación con las comunidades. Las actividades de la academia son coordinar el trabajo docente que, como lo plantea el ingeniero Manuel Pérez Rocha, se expresa en: cursos, tutoría, asesoría, vida colegiada e investigación, y tiene por propósito hacer del estudiante un agente activo de su propia formación, desde la elaboración de planes y programas de estudio hasta el acompañamiento personalizado. El profesor “en la UACM tiene como trabajo contribuir al desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones: el pensamiento (cognición), las emociones y las acciones. Reconociendo que: conocer es actuar y toda acción implica un conocimiento y ambos están siempre impregnados de afectividad y de decisión” (Pérez Rocha, 1994: 35).

La UACM, como comunidad académica, ha de vertebrar a sus integrantes en el interés común por el conocimiento y la cultura, y buscar que la construcción del saber sea prioritaria ante otros intereses legítimos de los miembros de la comunidad, de manera que, sin abandonarlos, estos últimos sean subordinados al primero.<sup>37</sup> Para ello se busca que los profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, encuentren

---

diferencias, algunas quedan relegadas y otras serán destacadas dando sustento a la búsqueda común; pero todas constituyen los elementos del dialogo y discusión permanente en la construcción del propósito, las reivindicaciones y prácticas que le dan sentido a la comunidad y, de la misma forma, a sus relaciones con el contexto (Laclau y Mouffe, 1987).

<sup>37</sup> Este conflicto lo describe Chantal Mouffe (1999: 115) señalando que: “la distinción entre lo privado (libertad individual) y lo público (respublica) se mantiene, lo mismo que la distinción entre el individuo y el ciudadano, pero corresponden a esferas discretas separadas. No podemos decir: aquí terminan mis deberes como ciudadano y comienza mi libertad como individuo. Esas dos identidades existen en tensión permanente e imposible de reconciliar jamás”. Por ejemplo: la búsqueda de obtener un ingreso digno por parte de los profesores no se contraponga al interés común como ocurre cuando se establecen premios que dan lugar a la competencia entre profesores rompiendo la colaboración que requiere la comunidad; una situación semejante produce la legítima búsqueda de los estudiantes por obtener certificados que les permitan incorporarse a la vida profesional, pero cuando los certificados se convierten en un fin en si mismos se establecen vías ajenas a la lógica académica para obtenerlos, dando lugar a prácticas como la memorización, las trampas en trabajos y pruebas y, en casos extremos, la compra de calificaciones y exámenes, situaciones que se hicieron presentes en las trayectorias de algunos de los entrevistados y de las que más adelante dan testimonio.

en la naturaleza, fines y formas de su propio trabajo, motivos y satisfacciones suficientes para llevarlo a cabo<sup>38</sup>.

La UACM es una institución con pretensiones de garantizar una vida comunitaria basada en el respeto y la colaboración a partir de que el Consejo Universitario instituya ordenamientos y mecanismos que integren la participación de sus miembros para establecer procedimientos de resolución de conflictos académicos reconocidos por todos. Estos han de contemplar desde las reglas básicas de trabajo de grupo en el aula, a fin de corroborar con cada grupo al inicio del semestre, hasta las distintas normas académicas que permitan el desarrollo de una comunidad rica en su diversidad de áreas de conocimiento, corrientes de pensamiento y trabajo desde múltiples posturas teóricas.

Este mandato no se ha expresado en estatutos debido a que ninguno de los tres consejos universitarios electos hasta el presente, han desarrollado las leyes y reglamentos necesarios.

#### VI. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento.

La UACM se pretende como una institución que centre su trabajo en el conocimiento científico, humanístico y crítico,<sup>39</sup> de manera que no le competen ni el conocimiento como mero adiestramiento ni la simple información o propaganda. Se busca generar los espacios para que los estudiantes puedan prepararse para la vida contemporánea en sus diferentes dimensiones: económica, social, política, moral, cultural, laboral y familiar.

La comunidad académica, según los principios de la UACM (2005: 11-13), debe ser un espacio con el ambiente propicio, generado desde sus elementos técnico administrativos, que permitan el desempeño de las funciones de investigación, evaluación, planeación, formulación, promoción y coordinación de una gran variedad de programas educativos; abriendo los espacios para la participación libre y responsable de maestros y estudiantes.

---

<sup>38</sup> En la conferencia inaugural de la Universidad de la Ciudad de México, Manuel Pérez Rocha (2001) profundiza en el tema.

<sup>39</sup> Es necesario aclarar que la crítica no consiste en la denostación o el simple señalamiento de defectos y debilidades; la crítica es el uso de la razón, de la ciencia y de la cultura para develar los prejuicios, los engaños y los autoengaños. El objeto central de la crítica no son las personas, ni los hechos mismos, lo son las falacias, los tabúes, la propaganda, las obsesiones, las traiciones del inconsciente, los estereotipos, la incorporación subrepticia de los intereses en el razonamiento (UACM, 2005: 6).

La libertad de cátedra e investigación ha de garantizar el desarrollo de los planes y programas de estudio, aprobados por la comunidad académica y que, por tanto, respondan a las inquietudes intelectuales de los universitarios, al proponerse que el estudiante, el profesor y el egresado puedan desenvolverse con eficacia, libertad y creatividad.

En la Universidad Autónoma de la Ciudad de México se propone garantizar y propiciar el desarrollo de una comunidad, considerando que implica encauzar las diferencias para que se den en los espacios y con las reglas y el rigor propios del debate académico, para ello pretende darles un espacio que las reconozca de origen y les da la justa dimensión y perspectiva para fomentar la discusión y el diálogo.

#### VII. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes.

Los estudiantes de la UACM son considerados su razón de ser; sus actividades de aprendizaje dan sentido y forman los propósitos de la institución. La producción de conocimiento apunta a la investigación y capacidad creativa de sus académicos y a la formación de sus estudiantes.

Los alumnos son considerados los protagonistas de su aprendizaje y, por tanto, responsables de formarse una cultura propia, desde sus expectativas e intereses (UACM, 2005: 13) La institución, reconociendo que la definición de dichas expectativas e intereses es paulatina y ha de desarrollarse a lo largo de su trayectoria académica. La responsabilidad y autonomía del estudiante para formular su proyecto educativo implica, necesariamente que participe de forma activa y de manera efectiva en los órganos que toman las decisiones que le competen y afectan la vida universitaria, y desde los que habrá de evitarse toda restricción a los estudios que no este plenamente justificada. La institución deberá de buscar establecer estrategias académicas para que los estudiantes que ingresan a la UACM concluyan sus estudios universitarios.

#### VIII. Certificados, títulos y grados otorgados.

Los grados, títulos y certificados emitidos por la UACM serán otorgados bajo la condición ineludible de demostrar los conocimientos correspondientes. Para ello se examina a quienes busquen obtenerlos, con instrumentos evaluados y dictaminados por integrantes de

los órganos colegiados, y de considerarse necesario, por académicos externos a la universidad, con reconocimiento en su área de conocimiento (UACM, 2005: 14-15).

Otro elemento para generar y sostener altos niveles de confianza en el trabajo académico que desarrolla la UACM son los programas académicos que conducen a la obtención de títulos y grados, y que han de satisfacer los requisitos de acreditación de los diversos organismos interinstitucionales, y buscar el reconocimiento e ingreso a las asociaciones de instituciones de educación superior nacionales e internacionales que propicien un mejor logro de sus objetivos.

Un factor más para la universidad, tanto en el sentido de sus obligaciones como de su credibilidad, está en el uso responsable de los recursos financieros, para lo cual el artículo 29 de la ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México establece que “la cuenta pública del año anterior de la Universidad será revisada por la Contaduría Mayor de Hacienda de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.”

La UACM tiene, como toda institución que imparta formación profesional, el propósito de que el universitario al concluir sus estudios, pueda ejercer una profesión y continuar su formación. Elaborar y llevar a cabo un proyecto de investigación y reportarlo en un informe o tesis<sup>40</sup> se considera que hace posible la deconstrucción entre saberes, intereses y expectativas académicas, necesarios para la integración de los conocimientos y habilidades que configuran el ejercicio profesional, acorde con el perfil del egresado que marca el plan de estudios.

La profesión es tanto dominio de una práctica como control de un conocimiento práctico especializado, implica que ninguna profesión “puede concebir un profesional sin la formación teórica adecuada. Y ningún profesional puede estar mucho tiempo sin la actualización de la teoría” (Muriete, 2007: 108). Cabe aclarar que, en este caso, hablo de la profesión como unidad estructural de la sociedad moderna que condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe; tanto en su concepción de práctica social que, con diversos tipos de prácticas profesionales, responde

---

<sup>40</sup> En el acuerdo CA/UACM/01EX/07/07 aprobado por el Consejo Asesor el 15 de febrero de 2007 se establece en el artículo 5 que “para obtener un título profesional de licenciatura será necesario: I. presentar el certificado de bachillerato; II. Haber obtenido la certificación de los dos básico y superior del plan de estudios correspondiente; III. Cubrir el servicio social, de conformidad con las disposiciones aplicables; y IV. Elaborar y sustentar exitosamente un trabajo recepcional, de acuerdo con lo que se define en el título II de este reglamento”. En 2010 el reglamento cambió, y si bien deja de mencionar la tesis, sigue contemplando la elaboración y sustento del trabajo recepcional.

al proceso de acumulación de capital dentro de una división social del trabajo dada; como en su concepción de conjunto de actividades que exige un campo de acción con tensiones internas y externas (Díaz Barriga, Pacheco, 1997).

IX. Establecer una relación responsable con la sociedad.

En este último punto se da forma a la participación social en la comunidad, de manera que la demanda social de educación superior tenga voz en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM, 2005:15-16). Para ello se establece (*lo que aún no ocurre*) el Consejo Social Consultivo que tiene por fin: Instituir una relación responsable con la sociedad e informarle acerca de los resultados del trabajo de la UACM. En este sentido, “deberá analizar las actividades docentes, de investigación y desarrollo, difusión de la cultura, extensión académica y prestaciones de servicios de la universidad” (UACM, 2005: 15).

El Consejo Social Consultivo tendrá que dar seguimiento al compromiso de cooperación y oferta de servicios a la comunidad sustentados en las actividades académicas de la universidad. Éste estará conformado por los diferentes sectores de la comunidad, los cuales podrán discutir por medio de sus representantes.

Desde todos los espacios de la universidad se debe impulsar el aterrizaje de esta idea, no basta con buscar rescatar las demandas sociales, es necesario darles voz a partir de que conozcan el proyecto, sus características y prácticas; recabar y producir la información para que examinen y evalúen los trabajos realizados y propongan nuevos caminos y metas será labor de todas las áreas de la universidad.

#### **2.1.4 Algunos aspectos críticos en el desarrollo de la UACM**

Los principios expuestos en la justificación a la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, no contemplan un aparato crítico o contexto histórico, como es común en este tipo de documentos. Sin pretender suplir esta falta, presento algunos elementos contextuales mínimos, encaminados a mostrar la coherencia de la tesis: la UACM se define desde una perspectiva distinta y contraria a las tendencias y transformaciones recientes del campo educativo vigente.

Un ejemplo de los elementos que considero relevantes es la libertad de enseñanza y aprendizaje en la que encuentro que existe una aproximación no explícita a las nociones propuestas por Humboldt –para la universidad alemana- (ver Bonvecchio, 1998 y Piedras Monroy, 2008): en la que la libertad de enseñanza (*Lehrfreiheit*) y la libertad de aprendizaje (*Lernfreiheit*) dan pie a la unidad entre docencia e investigación; figuras centrales en la definición del docente de la UACM, así como la idea de que el bienestar de la sociedad no sólo deriva del trabajo directo con algunos de sus miembros (los estudiantes), sino de propiciar una actitud en ellos para que se involucren en la búsqueda de bienestar social (“ennoblecen a las personas”). Para Humboldt<sup>41</sup> la libertad y la autonomía de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir de mantener la distancia de estos respecto a los intereses que derivan del campo burocrático o político y, cabe añadir, de los grupos sociales dedicados a la producción de ganancias económicas.

Dichas libertades pueden encontrarse hoy en ideales resignificados como el de estudiante autónomo, en que se sintetizan nociones del constructivismo, y que aparece como sinónimo del estudiante emprendedor, el que se describe en la universidad empresa con el discurso de la excelencia y el liderazgo (Fendler, 2000); este estudiante, con iniciativa e impulso propio requiere, por ejemplo, de la flexibilidad curricular y es aquel del que hablan los planes de estudio de la UACM. Este ejemplo no significa que la UACM pretenda ser una universidad de investigación (como la propuesta por Humboldt), ya que se acota con la propuesta del profesor-investigador, que se aproxima a los postulados de Stenhouse (1987), cuando señala que el docente ha de tener por objeto de estudio la construcción de experiencias de aprendizaje y de conocimiento por parte de los estudiantes. Estas nociones que aparecen en los cursos de formación docente a los profesores que se incorporan a la institución implicaban que los docentes no contaran con proyectos de investigación ajenos a su práctica en el aula; lo que se contraponía con lo que hacían y pretendían muchos de los profesores contratados por la UACM que se manifestaron por la libre investigación, no acotada a los objetos de estudio de su práctica docente, sino

---

<sup>41</sup> Gero Lenhardt dice, en su ponencia La Universidad Europea entre el Estado y el Mercado que “como lo destaca Humboldt [Organisationsplan, 1964], no se puede prescindir completamente del Estado. Ya que el Estado garantiza las condiciones institucionales para la educación. Éste vela porque la universidad no se transforme en un campo de juego de intereses sociales particulares. De esta garantía del Estado dependen las universidades de manera similar que la formación libre de opinión pública y el libre mercado. Si no existiera, el Estado no garantizaría el respeto a las leyes. Así como ésta vela por las condiciones institucionales para la libertad civil, debe también velar por las condiciones institucionales para la libertad académica” (2008: 8).

concebida más en el sentido de herramientas para construir prestigio académico. Cabe aclarar que muchos de los docentes contratados estaban concluyendo o habían concluido poco antes de integrarse, proyectos de tesis para la obtención de grado; de manera que la experiencia docente de los profesores investigadores de la UACM, en el que se comprende a la lucha por un espacio en el campo académico pasa por la investigación y publicación - independiente del trabajo docente- (Becher, 2001). Postura coincidente con los mecanismos de evaluación y acceso a los recursos económicos de los agentes educativos, del Sistema Nacional de Investigadores y los rankings internacionales de las *universidades de investigación* (Ordorika, 2006) que han fortalecido esta idea (entre otras, como la individualización de la investigación científica) al evaluar a las instituciones por su producción de publicaciones e intervenciones y por las referencias que hacen a éstas. De esta forma no se ha alcanzado claridad en la figura del profesor-investigador,<sup>42</sup> el área responsable de impulsar las prácticas docentes (coordinación de Apoyo Académico) renunció a cumplir sus propósitos y funciones a este respecto y se diluyó en ejercicios menores con productos esporádicos, de manera que la definición del trabajo de docencia-investigación quedó determinada por el sentido común de los docentes y es así como se concibe hasta el momento.

Muchos de los aspectos que aparecen en el discurso sobre el diseño de la UACM se piensan en contrapunto con la lógica neoliberal. Desde un principio en sus programas aparece el propósito de generar las condiciones que permitan a los estudiantes incorporarse con posibilidades de éxito a la universidad. Para ello la planta docente contratada se compone con alrededor de un 90% de profesores de tiempo completo; con salario único no sujeto a estímulos,<sup>43</sup> la intención es que la atención del docente se centre en los procesos de construcción del conocimiento del estudiante y de investigación en procesos de aprendizaje de su campo y en las temáticas propias del mismo.

---

<sup>42</sup> Los debates se dieron en las diversas reuniones que se llevaron a cabo en auditorio con temas como el ciclo Básico y la configuración de las academias, como entorno al establecimiento, fallido, del portafolio docente, y, tiempo después y en un carácter individual, con la solicitud y establecimiento de los años sabáticos. La indefinición sobre la docencia en la UACM puede percibirse en que después de diez años de fundada, con dos congresos académicos realizados, aún no se cuenta con un estatuto de personal académico.

<sup>43</sup> Dentro de los argumentos esgrimidos esta lo que marca el artículo constitucional 12,7 fracción VII “a trabajo igual corresponde salario igual”.

La educación masiva se incorpora al proyecto justificada por el artículo tercero constitucional, ya mencionado, como aspiración social de crecimiento y desarrollo, tanto en lo cultural como en las expectativas económicas (Exposición de motivos de la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, 2005:10) la educación destinada a un gran número de estudiantes se considera positiva, en tanto los efectos sociales que se propone; sin embargo se retoman estrategias para brindar un carácter personalizado a los estudiantes por medio de tutorías y asesorías<sup>44</sup> (UACM: 2007); de manera que el docente-investigador sea, también, concebido como tutor-asesor. Sin embargo, los estudiantes de la UACM no encontrarán las carreras a las que aspiran y que son las de mayor demanda en la actualidad, ya que se propone que la atención educativa que brinda esta universidad se dirija a áreas de conocimiento distintas a las que tradicionalmente se atienden en universidades ya establecidas. También se busca responder a necesidades de la entidad, desde la concepción de la universidad para la ciudadanía, por ello se establecen planes de estudio como promoción de la salud,<sup>45</sup> ciencia política y administración urbana, ingeniería en sistemas de transporte urbano, etc. (2005: 9).

Con respecto al estudiante, los esfuerzos se concentraron en un objetivo común que se traduce en apoyarlo para que alcance el nivel universitario, con el fin de que cuente con las condiciones (prácticas) de formación que le permitan realizar actividades económicas para su manutención<sup>46</sup>. Para ello se generó el Programa de Integración, mencionado antes, con el propósito de que los estudiantes contaran con los conocimientos previos necesarios; por lo que se establecieron horarios que les permitieran concentrar el máximo de materias (entre dos y cuatro, según sus responsabilidades económicas y familiares) en el menor

---

<sup>44</sup> Estos principios y ambiciones no fueron producto de acuerdos. Diversos documentos del Ingeniero Manuel Pérez Rocha, rector de la universidad de 2001 a 2010 y negociaciones de las concepciones de la UACM con funcionarios del GDF que planteaban otras necesidades –como la licenciatura en enfermería en la que se trabajó por cerca de tres años, para al final desecharla- fueron pauta en gran parte de los esfuerzos para organizar el trabajo. Otro tanto, lo aportaron las discusiones entre grupos de académicos que se configuraron como academias, proceso en el que se fragmentó el debate dando por resultado prácticas diversas que, sustentadas en argumentos y escritos como parte de los mismos principios, se perdían en interpretaciones grupales o individuales. Todo ello derivaba en conflictos, muchos de los cuales (los más atrevidos) solían concluir en “no entiendes el proyecto”; pocos maestros y funcionarios llegaron a afirmar que “el modelo es inviable”, de cuya conclusión no derivaba la congruente renuncia, sino el silencio y rumor.

<sup>45</sup> En un principio se busca incorporar las escuelas de enfermería del DF a la universidad generando una licenciatura, sin embargo el proyecto no recibe apoyo y se abandona en el segundo año.

<sup>46</sup> Esta posición tampoco pretende ser original. En el mencionado Congreso de Instrucción Pública de 1889-1890, el delegado Ramón Manterola, representante de Tlaxcala, dice en referencia a la necesidad de los padres de familia de disponer de sus hijos para el trabajo en el campo que “existiendo tal necesidad, bien puede prescribirse que los niños concurren á [sic] la escuela en la mañana , ó [sic] en la tarde, cuya medida salva el inconveniente señalado y tiene además su razón de ser económica” (Debates del Congreso Nacional de Instrucción pública, 1889: 290).

tiempo de permanencia en los planteles de la universidad; se buscó que los cursos y talleres descritos en los planes de estudio no sumaran más de 15 horas de trabajo con el profesor en el salón, de manera que el tiempo de estudio externo al aula fuera mayor al que se dedicara a estudiar en ésta (con el consecuente aumento en la carga de trabajo docente necesaria para brindar asesorías y llevar a cabo la revisión y corrección de los ensayos, investigaciones y ejercicios presentados por los alumnos). Aun así, muchos estudiantes desertaron por no tener las condiciones de tiempo y formación.

La diversidad de estas ideas, entre una parte del cuerpo académico, algunos funcionarios y el rector del proyecto, se mostró en los conflictos, debates y búsqueda de consensos que tuvieron lugar para establecer los planes de estudio y los programas de los cursos, seminarios y talleres. Muchas otras prácticas a las que se destinaron gran cantidad de recursos económicos y humanos fueron desechadas o abandonadas por los responsables de su ejecución, como el portafolio docente y de academia o la modificación del Ciclo Básico en 2003. La definición del “proyecto de la UACM” constó de procesos sobrepuestos, contradictorios, largos y desgastantes, que también se perciben en el hecho de que ningún funcionario de los que se nombró entre 2001 y 2002 acompañó al rector hasta el término de su gestión, o en que hoy sólo se conservan los nombres de menos del 10% de los cursos que se impartieron los tres primeros semestres de la entonces UCM.

En ninguno de los problemas mencionados la confrontación fue tan fuerte y alcanzó niveles de violencia física y verbal como durante el rectorado de María Ester Orozco<sup>47</sup>, sin embargo debido a que las entrevistas las realicé antes de su llegada a la rectoría mi trabajo no contempla este periodo.

### **2.1.5 Datos sobre particularidades de la comunidad estudiantil**

Como relaté, la UACM abrió sus puertas a aquellos aspirantes que presentaron su solicitud y un certificado de bachillerato siempre y cuando la institución pudiera atenderlos con el

---

<sup>47</sup> Los acontecimientos referidos se pueden seguir en el periódico La Jornada, como puede verse en algunas de las notas que destacan los conflictos entre marzo de 2012 y marzo de 2013: Martes 24 de julio de 2012: 38 “Sujetos armados irrumpen con violencia en plantel de la UACM en Cuauhtepc, denuncian”, Sábado 22 de septiembre de 2012: 30 “Rectora manipula y confronta a comunidad de la UACM, acusan”, domingo 30 de septiembre de 2012: 29 “Estudiantes de la UACM piden uso de la fuerza para desalojar planteles”, Jueves 4 de octubre de 2012: 36 “Paristas recuperan plantel de la UACM tras rudo desalojo”, domingo 11 de noviembre de 2012: 29 “Opositores responsabilizan a Orozco de cualquier agresión contra ellos”. Entre muchos otros encabezados.

personal disponible y la infraestructura adecuada. Fueron 600 estudiantes en la primera generación, 803 en la segunda y 802 registrados en la tercera (en 2010 sumaban ya alrededor de 10,600 estudiantes inscritos en cursos y en 2012 las cifras suben a 13,000 estudiantes). En sus once años de existencia las características de la población estudiantil ha cambiado, respecto de las tres primeras generaciones: poco más del 40% de los estudiantes de la UACM se inscriben al término de sus estudios de bachillerato, la población de nuevo ingreso está compuesta por jóvenes con un promedio de edad de 23.5 años (ver ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa de 2008). Sin embargo, aun con los cambios señalados, sus estudiantes no responden a la norma estadística de otras instituciones de educación superior.

La UACM, como hemos visto, definió su proyecto con algunos principios y políticas en oposición a los vigentes en la mayoría de instituciones educativas, la estrategia más debatida por actores políticos y medios fue la selección de estudiantes a través de sorteo, es decir, que cuando la demanda de ingreso es superior al cupo se lleva a cabo un sorteo para definir quiénes ocuparían los lugares disponibles: los requisitos para ingresar son los de haber concluido con éxito los estudios de nivel medio superior y anteriores, obteniendo los certificados correspondientes, ser habitante del Distrito Federal, entidad que destina parte de su presupuesto a solventar los gastos que la universidad genera (ALDF, 2004), responder a la convocatoria, y, en caso de existir mayor demanda que oferta, ser sorteado.

En la UACM, de las tres primeras generaciones: el 29.87% señaló, al momento de su inscripción a la institución, que debido a sus obligaciones (laborales y/o familiares) sólo podían dedicar medio tiempo al estudio. En este punto, las condiciones de los estudiantes de la UACM no han variado según los resultados del cuestionario socioeconómico aplicado al momento del ingreso. Por ejemplo, en la generación 2004 los estudiantes que al inscribirse contaban con trabajo remunerado eran el 53.26% (Servicios Estudiantiles UACM, 2004:26), en la generación 2005-I (ese año se dio un doble ingreso) eran el 59.22% (Servicios Estudiantiles UACM, 2006:28), para la generación 2005-II representaban el 48.33% (Servicios Estudiantiles UACM, 2007:30), en la generación 2006 el 53.83% (Servicios Estudiantiles UACM, 2008:40). Además de que alrededor del 50% de la población de la UACM trabaja desde el momento de su ingreso, entre los estudiantes que

no laboran existe la tendencia a buscar trabajo, de manera que en el último año de su licenciatura son pocos los que no dedican parte de su tiempo a algún empleo.

Trabajar y estudiar no siempre es una condición adversa, algunos pueden complementar uno y otro si cuentan con un trabajo afín a sus estudios que, por las características de sus funciones, fortalece su condición de estudiante al tiempo que enriquece su quehacer en el campo laboral (Guzmán Gómez, 2004). Pero esta condición es difícil de cumplir porque sólo se da cuando el estudiante se encuentra en los últimos semestres de su licenciatura, en los que los propósitos educativos académicos tienen directamente un carácter de profesionalización; además de que las condiciones económicas y familiares que llevan a la mayoría de los estudiantes de la UACM a incorporarse a actividades económicas, no les permiten seleccionar el empleo por su coincidencia con su campo de formación. En todo caso, cuando tienen más de una opción, pesan más las condiciones de horario-distancia o salario.

Debido a las políticas de admisión los estudiantes que ingresan a la UACM difieren de las características que sirvieron para definir a los estudiantes universitarios: edad, condiciones económicas, escuelas de procedencia, y la ya mencionada experiencia laboral. Como puede leerse en el Informe Nacional Sobre la Educación Superior 2003, la edad promedio de los estudiantes mexicanos de nivel superior es de 21.3 años. El tiempo efectivo de dedicación a los estudios universitarios varía de subsistema a subsistema; en el subsistema público se estima que un 33.2% labora y en las instituciones particulares en un 26.9%. En términos globales el 68.2% de los estudiantes de las IES no trabajan y sólo el 31.8% sí lo hace. (SEP, 2003: 63) En la UACM, el promedio de edad de los estudiantes de nuevo ingreso de las generaciones 2006, 2007 y 2008 es de 23.5 años y el 53%, en promedio, tiene experiencia laboral antes de iniciar sus estudios universitarios.

Ahora bien, estos son algunos de los postulados, políticas y elementos históricos que configuraron el origen de la UACM e integraron a profesores, estudiantes y administrativos en la construcción de un proyecto universitario. Sin embargo cabe recordar que no es el objeto de estudio de la presente investigación. Los estudiantes que entrevisté tenían como meta realizar estudios de nivel superior, pero su educación familiar, social e institucional, aunada a su trayectoria académica, es decir las reglas escritas y no escritas del sistema educativo, les habían impedido alcanzar su meta. Los estudiantes que habían visto

truncada su estrategia, encontraron en la UACM una oportunidad para continuar sus estudios y decidieron ingresar en ésta, pues, como ya lo he mencionado en diversas ocasiones, la UACM se define por fuera de la normatividad vigente para el ingreso a la educación superior. Esta universidad tiene, en la presente investigación, un sentido topológico con el fin de ubicar a los estudiantes entrevistados en un momento dado de su existencia, así como el espacio desde el que nace la presente investigación.

Debido a que la UACM es una institución del campo de la educación superior que en muchos aspectos se define por oposición a los principios que han predominado en el campo educativo en las últimas décadas, me parece necesario hacer una breve caracterización de las influencias teórico conceptuales que han sido hegemónicas en las reformas y transformaciones en el terreno educativo, las cuales, finalmente, son parte de las trayectorias de los estudiantes entrevistados.

La UACM surge en un campo educativo nacional e internacional que responde a un espacio y tiempo social específico coherente con el sistema político económico vigente. El campo educativo está transformándose de manera permanente, sus fronteras y prácticas de acceso generan nuevas estrategias que abren o restringen el paso a las oportunidades educativas, siendo el más susceptible de transformación constante el de la educación superior. Los estudiantes ingresan en instituciones en permanente transformación, que en su presente parecen inamovibles a sus ojos. Las modificaciones que se han dado en las últimas décadas, han ocurrido mientras los estudiantes que entrevisté llevaban a cabo sus estudios y tomaban las decisiones que configuraban su trayectoria educativa; por ello considero necesario destacar las características de algunas tendencias vigentes en el terreno político y económico en general y en el campo educativo en particular, considerando que en ambos terrenos la hegemonía le ha pertenecido a políticos con posturas neoliberales, y desde éstas se ha generado dirección y sentido al campo educativo. En muchos aspectos, estas posturas y tendencias, como mencioné, van en sentido opuestos a las sostenidas en el proyecto educativo de la UACM que recupera conceptos y propósitos educativos construidos en otros momentos históricos, como en el Estado de Bienestar, e incorpora propuestas recientes.

Ahora bien, mi interés en esta investigación es aproximarme a la experiencia de los estudiantes para delinear su trayectoria académica desde sus palabras, el contexto educativo

en el que se formaron, el circuito escolar del que egresaron, son los elementos que me interesa explorar en la voz de los estudiantes y para ello la metodología seguida para construir la información es la entrevista, la que puede dar sentido cualitativo a lo expuesto hasta el momento. Estas experiencias cobran sentido desde lo educativo, ya que las preguntas que ordenan el trabajo se hacen en la universidad a la que ingresaron en 2007, y sobre las trayectorias que siguieron atravesando diversas escuelas y produciendo experiencias en esos espacios educativos.

## **2.2. La educación en el Estado Nación**

La educación en México y América Latina fue institucionalizada en los llamados Estados Republicanos y masificada en los de Bienestar, formando parte del aparato político que generó los mecanismos de legitimación de la jerarquización social. Desde esta lógica se proyecta el lugar en el que se ingresa al campo laboral y, asimismo, define los ingresos percibidos, considerados consecuencia de los resultados escolares; es decir, a mejores calificaciones y mayor grado académico alcanzado, mejor trabajo y mayor capital económico y social. Así la educación escolarizada se presenta como una estrategia legal y legítima para ascender en la jerarquía social. Esta idea aparece constantemente entre las narraciones de los estudiantes de la UACM entrevistados, quienes ponen sus anhelos para mejorar su condición en esta estrategia educativa, aun cuando encuentran señales contradictorias sobre su vigencia.

La trayectoria educativa de los estudiantes entrevistados se da en medio de las transformaciones que han propiciado las reformas educativas de las últimas décadas, ellos narran como vivieron las medidas ahora existentes para la distribución de los estudiantes y oportunidades (la construcción de inclusión, distribución y exclusión). Poner en contexto este cruce entre escuela, reformas y estudiantes implica, a mi juicio, contar con algunos elementos de la trayectoria histórica del campo educativo en el que se funda el discurso desde el que los estudiantes construyen sus estrategias, y poder cotejarlo con el campo reformado en el que se da su trayectoria.

### 2. 2.1 La educación liberal en el estado nacional

La educación en el Estado Nación es la reafirmación de normas y valores, jerarquías, leyes, prioridades, deseos, intereses sociales, es el establecimiento del deber ser de los ciudadanos e, incluso, de *todos* los seres humanos. La función de la educación es llevar los valores hasta la institucionalización de lo social en sus nuevos miembros: “toda educación consiste en el esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente [...] tiene la educación, precisamente por objeto, el construir al ser social” (Durkheim, 2002: 28) La educación se configura en el cruce de múltiples organismos.

En el Estado Nación la educación la absorbe el gobierno por medio de la escuela:

La educación universal, institucionalizada en la escuela, se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, y sustituye a una función social que era parte de la iglesia. La emergencia de los sistemas educativos públicos, fundamentalmente a lo largo del siglo XIX, es el resultado de esta necesidad de cohesión. El proceso histórico de formación de los estados, por lo tanto, es lo que determina la necesidad de un sistema de instrucción pública que asegure la fidelidad de los ciudadanos a la nación. (Bonal, 1998: 19)

La universidad (occidental) desde su origen, en el siglo XI, fue exclusiva para los miembros jóvenes de las familias que contaban con las condiciones económicas para prescindir de los recursos que dejaban de aportar quienes se dedicaban al estudio, costear su manutención y pagar a los profesores lo pactado para que les enseñaran a sus hijos. Quienes poblaron las universidades pertenecían a familias acomodadas que, sin ser parte de la nobleza, realizaban entre otras actividades, la administración (registro y contabilidad) de los bienes del clero y la nobleza (Santoni Rugiu, 1996). El proceso de la creciente burocracia propició y copó al absolutismo y gestó el Estado burocrático nacional. Un Estado que surgió impulsando banderas desarrolladas en las instituciones educativas como el crecimiento según el mérito –la suma de esfuerzos y resultados- (Kreimer, s/f y Muriete, 2007) en contra de la noción de crecimiento y privilegios conforme a la herencia consanguínea (Bourdieu, 2005). Las implicaciones derivadas de la lucha por erradicar la nobleza del gobierno, entre revoluciones e instauración de gobiernos democráticos, elevaron el ideal de “educación para todos” a principio constituyente. En América Latina cobró presencia en las leyes entre 1860 y 1890. En México se convierte en proyecto

nacional en el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública efectuado en 1889 y 1890 (Cámara de diputados, 1889).

El Estado Nación reproduce la escuela como institución-instituyente de la nacionalidad y las formas de gobierno; esto es, fortaleciendo las estructuras sociales y reconociendo las estrategias de control social; funciones que se naturalizan como parte del proceso de transmisión de conocimientos que el desempeño escolar explicaba, o pretendía hacerlo. Las desigualdades entre los miembros de la sociedad, se legitiman, reproducen o modifican con base, entre otros mecanismos, en la institución escolar reconociendo el valor que se le da al mérito en ésta. El sustento dado a las democracias capitalistas se caracterizó idealmente por la igualdad de oportunidades, sólo el mérito personal establecía las diferencias en los privilegios: “la educación reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales”. (Bonafant, 1998: 21).

La educación como bien público y valor universal lleva al establecimiento de organismos, leyes, reglas y normas, que justifican la definición de los conocimientos a transmitir, y la forma en que se transmitirán, así como aquellos conocimientos que serán suprimidos y excluidos. Es parte de la conversión del estado absolutista en la extensión del sentido común de la familia burguesa, por medio de las revoluciones sociales. La escuela, como derecho constituyente, es pública, gratuita y laica, es decir, atiende a todos los hijos de la patria sin importar su condición económica; la impartición de la educación es responsabilidad del gobierno y se basa (en contenido y lógica) en la ciencia y no en la religión. En México se define con estas características durante el periodo que va de la promulgación de la constitución liberal de 1857 a los congresos de instrucción pública en 1890 (Cámara de diputados, 1889). La escuela del México republicano y liberal, nace diferenciando y excluyendo saberes y prácticas y confrontando usos y costumbres. El campo educativo nacional se establece como estrategia política para sostener, con un nivel aceptable de legitimidad, el sistema económico social, la “cultura es valorada, conservada y transmitida, y en ese sentido cada establecimiento estructura un *statu quo* que resume centralmente ciertas formas exitosas de responder a mandos y demandas de la sociedad mayor, con ciertas formas exitosas de encontrar soluciones.” (Durkheim, 2002: 25)

El concepto de educación nacional, vigente por varias décadas, tiene como estrategia la educación masiva, todos los ciudadanos han de ser educados. El educar es responsabilidad del Estado Nación; generalizar idioma, historia, territorio y cultura, es hacer nación, ésta es una de las primeras medidas que se establecen en el origen de las naciones, y se confirma en 1946 en el artículo 26 apartado 1 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, aprobada por las Naciones Unidas, que dice: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones, en función del mérito” (Declaración Universal de los Derechos del Hombre Artículo 26, primer párrafo). Según el análisis de este texto, que a petición de la UNESCO, realiza Piaget en 1948, la sociedad es la responsable: “El derecho a la educación es, pues, ni más ni menos que el derecho del individuo a desarrollarse normalmente, en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles” (Piaget, 1985: 9). Bajo esta concepción es la sociedad la que debe dar respuesta a las necesidades de desarrollo de los individuos que la integran, para ello ha de establecer los mecanismos necesarios para que todos los integrantes de la sociedad tengan posibilidades de acceso, por ello debe ser gratuita y, en los niveles que no lo fuere tendrá que estar al alcance de todos.

### **2.2.2 Algunos elementos históricos de la universidad masiva**

En 1921, luego de concluido el periodo revolucionario, se reestructuró el sistema educativo mexicano y se establecen cuatro niveles de educación: básica (5-11 años), media (11-15 años), media superior (15-18 años) y superior (18 en adelante), así como modalidades educativas para cada uno. La rectoría de la educación queda en manos del gobierno, como se establece la Constitución de 1917, cuyo Artículo Tercero instauró y refrendo la libertad de enseñanza, la laicidad, la obligatoriedad, la gratuidad y el control del Estado sobre la educación privada –que habían sido convertidos en ley durante el Porfiriato-. En 1921 se fundó el Ministerio de Instrucción Pública, hoy Secretaria de Educación Pública (SEP), organismo responsable de llevar a la práctica estos principios y centro de las acciones y del debate nacional en torno a la educación.

Es a partir de este momento que se pueden distinguir cinco proyectos educativos sucesivos (Latapí, 1998: 22), impulsados desde el gobierno a lo largo del siglo pasado:

- A. El original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural en los años que siguieron a la Revolución;
- B. El socialista (1934-1941);
- C. El tecnológico, orientado a la industrialización, expuesto con Calles (1928) e implementado durante el gobierno de Cárdenas;
- D. La escuela de Unidad Nacional (1943 – 1970);
- E. El modernizador, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta.

*A.- El Original de Vasconcelos*

Los valores fundacionales de este primer proyecto que permanecieron e influyeron en los tres proyectos subsecuentes fueron: la vinculación de la escuela con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico y su cometido de integración social (Latapí, 1998: 22-23). El impulso vasconcelista estuvo guiado por: “El propósito de congruencia total desde el Jardín de niños hasta la Universidad, las técnicas de difusión cultural, los festivales populares, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, la multiplicación de bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la protección del patrimonio cultural, tuvo aquí la inspiración; rechazó, en cambio, el propósito de politizar la educación subordinándola totalmente a los fines del Estado” (Latapí, 1998: 23). La visión vasconcelista, de acuerdo con Latapí, abarcó ocho grandes rubros (Latapí, 1998: 23):

- a) La creación de un ministerio federal de Educación Pública que establecería un poder central fuerte y eficaz;
- b) La alfabetización;
- c) La construcción de locales educativos;
- d) La formación de maestros y su revaloración social. (las misiones culturales y los maestros rurales fueron los más característicos);
- e) La adopción de los principios de la “escuela activa”;
- f) La relación de la educación con otros problemas nacionales (apoyo a la reforma agraria, castellanización de los indígenas, integración del desarrollo...);
- g) La “cultura” como factor de liberación y dignificación. Esto conllevó a la revaloración del libro en la presentación de los “clásicos”;
- h) El establecimiento de la identidad mestiza, como modelo cultural latinoamericano.

Del Ministerio de Educación Pública, se destacaron tres aspectos importantes: la aparición de un organismo “central”, el establecimiento de la institución responsable de las orientaciones técnicas y “políticas” de la enseñanza y por último, la búsqueda de “cohesión” en todo lo que debía ser enseñado.

*B.- Socialista.*

El proyecto de educación socialista (1934-1941), que redactó Narciso Bassols, pretendía acercar la educación al trabajo, incorporando en sus planes y programas la educación tecnológica, la cual contenía tres objetivos tomados de las ideas expuestas por socialistas mexicanos socialismo mexicano:

- 1) “Edificar una economía agrícola centrada en el ejido colectivo,
- 2) Apoyar esta unidad social –el ejido– por la movilización política de los campesinos y los obreros,
- 3) Implantar, finalmente, a modo de corolario de esos propósitos económicos y políticos, un programa educativo activo y cívico, metas que no eran ajenas a México, pero que el cardenismo presentó con nuevo énfasis” (Meneses, 1988: 60).

García Téllez, quien fue titular de la ahora Secretaría de Educación Pública a partir de junio de 1935, durante la administración del Gral. Lázaro Cárdenas, enumeró los fines de la educación socialista:

- a) *Capacitadora* de los niños proletarios para aprovechar los recursos materiales y humanos y ejercer el poder propio del pueblo;
- b) *Obligatoria* por enseñar a los niños a cumplir con su deber y obligaciones cívicas;
- c) *Gratuita* por suministrar el Estado los medios que permitan la asistencia a clases de los niños cuyas necesidades de trabajo se los impiden.
- d) *Científica, racionalista y desfanatizadora* por ofrecer una noción real del universo sujeto a la causalidad y evolución; consiguientemente, liberadora de los prejuicios dogmáticos;
- e) *Activa, funcional y vitalista* al apartarse de la enseñanza libresco y promover el trabajo productivo;
- f) *Coeducativa* por facilitar las relaciones normales entre hombres y mujeres ofreciendo iguales oportunidades a uno y otros;
- g) *Mexicana* al establecer la unificación cultural, lingüística y territorialmente a los grupos sociales heterogéneos (Meneses, 1988: 64).

La concepción socialista se plasmó en los planes de estudio de las diferentes modalidades educativas (rural, militar, obrera, primaria y secundaria) por la relación entre educación y trabajo, incorporó prácticas laborales con la intención de acercar al educando a

las actividades que se desempeñaban en su entorno, así mismo, la educación técnica que se venía dando fue reordenada ofreciendo experiencias con herramientas y maquinarias (García Téllez, 1935: 164).

*C.- Tecnológico, orientado a la industrialización.*

Tal vez la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) sea la manifestación más clara de la urgencia de industrializar al país estableciendo, a su vez, la prioridad en la formación de técnicos profesionales competentes (Latapí 1998: 31); el IPN se conformó desde el Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial, que reunió en un sólo núcleo el Instituto Técnico Industrial, la Escuela Nacional de Constructores y la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, además de administrar las escuelas Prevocacionales y las Vocacionales (Meneses, 1988: 134). El IPN dio pie a la creación de institutos tecnológicos regionales, que pronto se incorporaron a la estructura de la SEP.

*D.- Educación de Unidad Nacional*

Los cambios que dieron lugar a la Educación de Unidad Nacional los inició Octavio Vejar Vázquez quien estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública los primeros años del sexenio de Ávila Camacho, y estableció cuatro objetivos explícitos para la SEP

- 1) Replantear la Ley Orgánica de la Educación Nacional (aprobada en 1939 con carácter socialista.).
- 2) Reorganizar internamente la Secretaría de Educación (Buscando sustituir a los mandos medios que se encontraban ocupados por simpatizantes del proyecto socialista).
- 3) Buscar el ahorro y la participación social para contar con recursos suficientes para enfrentar los retos educativos.
- 4) Lograr la re-unificación del magisterio en un sólo sindicato (el cual se había dividido entre agrupaciones favorables y antagónicas al proyecto de educación socialista).

En 1943 Jaime Torres Bodet es nombrado titular de la Secretaría de Educación Pública –ante los problemas entre docentes en la búsqueda de instaurar la organización sindical- estableciendo el proyecto educativo de Unidad Nacional que dominó de 1944 a 1970, su período inició con la unificación del magisterio en un sólo sindicato. Se cambió el énfasis puesto en la educación rural a la urbana en busca de la industrialización, la institucionalidad política y el fortalecimiento de las clases medias. Con Jaime Torres Bodet (Meneses, 1991: 25) se modifica el artículo tercero constitucional estableciendo la gratuidad de la enseñanza en toda la educación impartida por el Estado, al tiempo que se

elimina el carácter socialista que dicho artículo implantaba, argumentando la unidad como propósito contrario a la lucha de clases y la emancipación de obreros y campesinos por medio del trabajo.

Los elementos que permitieron la institucionalización del proyecto de unidad nacional, en el que se mantuvo el impulso de la educación para el trabajo, fueron: el establecimiento de la SEP como órgano rector de la educación pública, la relación oficial con las organizaciones de padres de familia, la libertad –no oficial- de la iglesia para dominar, por vía de los hechos y sin la intromisión del gobierno, la educación privada, y el establecimiento de un sindicato único incorporado a las fuerzas del partido en el poder. Torres Bodet formó la campaña “Pro Alfabetismo” que, en 1947 el presidente Miguel Alemán estableció como: “ley de medidas permanentes contra el analfabetismo” y que junto con la dirección General de Alfabetización y de Educación Extraescolar prolongaron como estrategias.

El proyecto nacionalista –que incorpora los principios del industrializador- se consolida con los secretarios de educación Manuel Gual Vidal (1947-1952), José Ángel Ceniceros (1952-1958), Torres Bodet (1958-1964) (Latapí, 1998:30) y con Agustín Yañez, (1964 – 1970), lo que permitió sostener los mismos objetivos educativos, hasta principios de los 70.

En su segundo periodo como titular de la Secretaría de Educación Pública, Torres Bodet procura restablecer el crecimiento de la educación y la fundación de escuelas, ya que ésta se había estancado mientras que el crecimiento demográfico había sido en los años anteriores muy superior al de la fundación de escuelas, las que además se habían concentrado en las zonas urbanas. Para dar respuesta estableció El Plan Nacional de Enseñanza Primaria (*Plan de Once Años*), los libros de texto gratuito y el proyecto de alfabetización por televisión. El Plan de Once Años pretendió satisfacer la “demanda real” y aumentar la capacidad escolar para que ningún niño quedara sin primaria. Dicho plan instauró mejoras en las primarias federales existentes e impulsó la construcción de nuevas escuelas. También contempló estrategias de educación a distancia, en las que confluyeron las autoridades educativas del país, con impulso y proyectos propios, y el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa (ILCE), perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El proyecto de

Torres Bodet buscó y obtuvo la aportación de fondos de la iniciativa privada y la cooperación de los estados y municipios (Meneses, 1991: 464-466), que si bien no fueron trascendentes, redefinieron una relación con instituciones no gubernamentales.

Como parte del impulso a la educación se determinó iniciar los trabajos para la publicación de los Libros de Texto Gratuito en febrero de 1959, fecha en que el presidente Adolfo López Mateos creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos por decreto. Los libros anteriores eran de contenidos irregulares y de un costo poco accesible, por ello se consideró necesario establecer los libros de texto gratuito al que todos los alumnos tuvieran acceso para todas las asignaturas (Latapí, 1998: 46) esta medida se anunció a favor de la gratuidad de la enseñanza. La obligatoriedad de los Libros de Texto, que terminó por imponerse en todas las instituciones, públicas y privadas del país, logró el control centralizado y la homogeneización de contenidos, de manera que con estos se enfrentó a un tiempo a la iglesia e iglesia prolongada –sociedad de padres de familia e imprentas privadas- y a los profesores cuya formación y ejercicio docente consideraba desigual, cuando no deficiente.

En el estudio estadístico que presentó la Comisión Nacional para formular un *Plan Destinado a Resolver el Problema de la Educación Primaria en el País* al secretario de Educación pública, Jaime Torres Bodet, y que es antecedente y fundamento del ya mencionado *Plan de Once Años*, luego de reconocer que en 1950 el nivel educativo promedio de la población era de dos grados de escolaridad, nos ilustra sobre lo que se pretendía en el campo educativo:

Según informes recientes [1956] de cada 1,000 niños que logran poner el pie en el primer peldaño de la primaria, sólo uno llega al último grado de la profesional [...]. En resumen, a lo largo de 16 grados que componen una escala educativa completa, de cada 1,000 que ingresan al primer grado de la escuela primaria, desertan 999 y sólo concluye 1 (Secretaría de Industria y Comercio, Departamento de Muestreo, 1961:315).

Con ello destaca que el sistema educativo era concebido como uno y el propósito que le daba unidad era que toda persona concluyera los estudios universitarios<sup>48</sup>.

#### *E.- El proyecto modernizador*

---

<sup>48</sup> Los cambios constitucionales muestran la tendencia en la concepción del sujeto de derecho y acción de las actividades del estado, con respecto a la educación, en 1934 se trataba de “crear en los jóvenes un concepto racional y exacto del universo de la vida social”, para 1946 los propósitos eran inculcar los valores de libertad, justicia y democracia al pueblo de México, y desde 1993 dice “todo individuo tiene derecho a la educación” (Post, 2003: 119-121)

El proyecto modernizador recobra elementos del *proyecto tecnológico* al replantearse la necesidad de vincular la educación con el trabajo. En el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, con los cambios en la Ley Orgánica de Educación y el establecimiento de los nuevos planes y programas de estudio, así como de los nuevos libros de texto, se instituyó el modelo modernizador. El nombramiento del ingeniero Víctor Bravo Ahuja, que lo llevó de subsecretario de Educación Tecnológica y Superior, puesto en el que se desempeñó en el transcurso del sexenio anterior, a Secretario de Educación Pública, es una muestra de la nueva tendencia.

Durante ese tiempo nuevamente se priorizó la relación del trabajo con la educación; creció el uso de la televisión educativa; se estableció un sistema educativo federal que unió, por medio de equivalencias y certificaciones, las diferentes modalidades educativas. También se impulsaron métodos de enseñanza abierta y se fundaron nuevas modalidades de bachillerato lo que permitió atender el crecimiento en la demanda (Meneses Morales, 1991: 353). Todo ello se expresó en programas y leyes que permitieron que estos bachilleratos se formaran proyectándose hacia el siguiente sexenio. La reforma educativa del sexenio de Echeverría incorporó elementos teórico pedagógicos de sectores académicos que se habían manifestado en 1968<sup>49</sup> (Latapí, 1998:32). Entre 1970 - 1976 se incrementó el gasto en el rubro educativo y se impulsaron nuevos mecanismos para compensar la demanda en los niveles medios y de educación de adultos, se estableció el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) –1971- y el Colegio de Bachilleres (CB)-1973-. Así mismo se plantearon nuevos objetivos: “transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades” (Latapí, 1998: 33). A fines de 1974 se proyectó la actualización de planes y programas de primaria y secundaria, con el consecuente cambio de libros de texto gratuitos. La reforma se ajustó a “cinco criterios: el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida; el desarrollo de la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante; y el énfasis en el aprendizaje activo (“aprender a aprender”). La reforma alcanzó con diversa intensidad, todos los niveles escolares; impulsó además los sistemas abiertos” (Latapí, 1998: 33).

---

<sup>49</sup> Tal es el caso de los institutos dedicados a la investigación educativa en el CINVESTAV, entre otros

En el sexenio de López Portillo, con la titularidad de Fernando Solana al frente de la SEP (1977-1982), se “adoptó un conjunto de Programas y Metas del sector educativo, 1979-1982 [...] A partir de cinco grandes objetivos se organizan 52 programas, 11 de los cuales se definen como prioritarios. Todos incluyen metas cuantitativas precisas y acuerdo con calendarizadas hasta el año de 1982” (Meneses Morales, 1991: 301), los cuales fueron, de acuerdo con Meneses Morales (1997: 215-216) los siguientes:

1. Asegurar la educación básica a toda la población.
2. Vincular la educación terminal con el sector productivo de bienes y servicios.
3. Elevar la calidad de la educación.
4. Mejorar la atmósfera cultural del país.
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo (Meneses Morales, 1997: 215-216).

La meta de la política social del gobierno dejó de ser la sociedad-nacional y se dividió –o segmentó- en una diversidad de públicos –ejemplo de la diferencia positiva que fue apareciendo con sus respectivos programas son: la educación indígena, la educación para adultos, la educación tecnológica y la educación especial-, las medidas neoliberales alimentaron esta condición al establecer la relación de servicio, pero con políticas clientelares según el sector económico de origen, donde la demanda social es dividida en demandas particularizadas y cuya respuesta corresponde a demandas o necesidades específicas. En lo educativo esto implica el discurso de dar voz a los padres, como clientes; pero también implica definir las necesidades sociales desde el impulso a la relación educación-trabajo trabajo-empresa, es decir empleo-inversión, en donde los empleadores marcan las necesidades. Se establece la necesidad en función del mercado laboral y se pretende empatar la educación con los requerimientos del mercado laboral-índices de inversión.

La diferente respuesta a las diferentes necesidades genera circuitos educativos que ya no responden a la unidad social del modelo Keynesiano y la educación republicana. La escuela masiva, que nació para dotar de sentido a la población al generar ciudadanía –entendida como la universalización de idioma, estrategias y lógicas para la explicación del espacio social y político, las reglas sociales y legales, los saberes sobre las jerarquías y oportunidades de crecimiento, los tiempos sociales y humanos, el reconocimiento del lugar

como el espacio social al que se pertenece y desde ahí las estrategias legítimas y legales de inserción en el mundo social y económico correspondientes (Durkheim, 2002 y Querrien, 1976) establecía una comprensión compartida de las dimensiones espacio temporal, de la topología social -las jerarquías sociales- y del lugar que se ocupa y, por tanto, de las expectativas, intereses y estrategias que configuran las aspiraciones y trayectorias posibles para el grupo y sus integrantes. Este proceso de segmentación implica la fragmentación del sistema educativo como trayectoria única y definida, ya que si bien como segmento cada programa configura una unidad positiva, en los hechos no se sustituye la expectativa social de alcanzar los estudios universitarios, sin embargo sólo un segmento social alcanza esta meta, mientras el resto de los estudiantes ve como se fragmenta su trayectoria según el circuito educativo en que haya caído sin saberlo, y sin que este configure una formación que permita la continuación del desarrollo por medio de estudios; como veremos más adelante.

### **2.2.3 La educación como institución en el estado mexicano (keynesiano)**

Las políticas educativas explicadas en los párrafos anteriores que se desarrollan entre 1929 y 1982, coincide con el periodo en que las políticas keynesianas alcanzaron y conservaron la hegemonía en el país. El llamado Estado de Bienestar, consideró a la población como una unidad positiva –por crear- la que debería configurarse con políticas de Estado. Si recordamos, por ejemplo, lo expuesto sobre el *Plan de Once Años (1959)* de Torres Bodet, en el que el ideal era lograr que todo estudiante que ingresaran a primaria llegaran al nivel máximo de desarrollo: la universidad. Los procesos progresivos del sistema educativo republicano que establecían la trayectoria en la secuencia primaria-secundaria-bachillerato-licenciatura permitía hablar de segmentación entendida como la diferenciación de la población según el nivel educativo alcanzado, dicha segmentación se consideraba como unidad conceptual en la jerarquía educativa establecida a manera de pirámide social<sup>50</sup>,

---

<sup>50</sup> Tiramonti señala al respecto que “El concepto de segmentación educativa, con que se viene caracterizando, desde los años 80, la desigualdad del sistema educativo nacional a partir de las investigaciones de Braslavsky [Braslavsky, 1985] se inscribe en este marco de expectativas favorables respecto de la potencialidad igualadora de la educación. Por una parte supone la existencia de un campo integrado simbólicamente por el Estado en el que se reconocen diferencias entre grupos de instituciones (denominados segmentos) que pueden ser ubicados en una escala graduada de mayor o menor calidad educativa. El Estado es al mismo tiempo el dador de sentidos universales y el que tiene en sus manos la posibilidad de homogeneizar el sistema a través de una política educativa que rompa el cierre social que realizan los sectores dominantes sobre los saberes socialmente relevantes” (Tiramonti, 2004: 3)

donde el crecimiento se correspondía con el mérito –la suma de esfuerzos y resultados- (Kreimer, *s/f* y Muriete, 2007)<sup>51</sup>.

Esta unidad en el sistema escolar y sus estudiantes -que no deja de ser una “ficción teórica” (Dubet, 2006: 96)- emanaba de una supuesta normalidad ideal desde la que cualquier desviación era considerada una perturbación no deseada que había que normalizar. Para Dubet y Martuchelli (2000), la iglesia, la familia y la educación eran las instituciones responsables de producir a los individuos por medio de traducir valores en normas y desde éstas generar individualidades. Sin embargo, siguiendo a los autores mencionados, esas instituciones ya no perciben así su función, las normas y valores ya no se consideran universales y no se imponen de forma externa al agente, ahora estas normas y valores son múltiples, se consideran producciones sociales y proponen propósitos diferentes y en ocasiones contrapuestos. La desinstitucionalización, de la que hablan, no es una crisis de las instituciones, sino un cambio en el que las normas que la institución llevaba a introyectar al individuo en su producción, y el individuo producido en sus relaciones sociales ya no son su responsabilidad; condición que forma parte del llamado “adelgazamiento del estado”.

En la educación, primero republicana y después del estado de bienestar, la institución escolar debía cubrir y producir a la población, un ejemplo de esta demanda asumida por las instituciones lo brinda Torres Bodet al establecer la (supuesta) igualdad de oportunidad de los estudiantes, que justifica los resultados por el mérito o por tener elementos negativos propios del alumno o de su grupo de origen. Cuando las diferencias en los resultados empiezan a considerarse discriminación positiva, la institución responde a grupos diferenciados por su diversidad, ya no se generaliza la condición, se deben generar respuestas para los grupos, ya no para la sociedad, como señala Dubet:

la mayor parte de las políticas escolares introduce discriminaciones positivas presentadas como otros tantos servicios: zonas y redes de educación prioritarias,

---

<sup>51</sup> El mérito es parte de las banderas burguesas en contra de la nobleza de finales de absolutismo, se convierte en la bandera contra de la noción de crecimiento y privilegios según la herencia consanguínea (Bourdieu, 2005). Richard Sennett, por su parte, hace un breve recorrido sobre la aparición del mérito como criterio de jerarquización y la confrontación con la herencia consanguínea como forma establecida para el orden social. La meritocracia alcanza un nivel “universal” en el artículo 26, fracción primera, de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, como la cita J. Piaget en adónde va la educación (1985: 9): 1.- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones, en función del mérito.). François Dubet (2005) en *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* analiza la meritocracia en la educación.

políticas específicas para los migrantes, medidas de ayuda y asistencia escolar, programas de lucha contra la violencia, multiplicación de las vías de acceso a los concursos... Y no resulta, habitantes de los barrios difíciles, justificar esas políticas demostrando que las normas universales en realidad favorecen a quienes ya son los más favorecidos. Entonces las políticas son cada vez más ostensiblemente orientadas, son cada vez más categoriales a partir de familias de casos: pobres, familias uniparentales, ancianos, la avanzadilla de una inmigración, niños. (Dubet, 2006: 96)

Pero para establecer la institucionalización me parece que es necesario tener algunos elementos de tal proceso en la educación dentro del Estado Nación –Republicano y de Bienestar (Keynesiano)-; es en estos procesos que se fijan algunos anhelos significando la educación como el camino legítimo para el ascenso social (También es importante considerar que es desde ideales del Estado Nación y la ciudadanización que surgen las bases desde las que se impulsa el proyecto educativo de la UACM).

### **2.3 La educación neoliberal**

Durante el sexenio de Miguel De la Madrid los secretarios de educación pública fueron: Jesús Reyes Heróles, quién fallece a mediados del sexenio, y Miguel González Avelar. Al inicio del sexenio se establecieron objetivos que se contemplaban como parte de “los cambios cualitativos que requiere el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales” para “vencer la crisis”, “recuperar la capacidad de crecimiento” y “conservar y fortalecer las instituciones democráticas” (Latapí, 1998, p. 304). Estas reformas políticas fracasaron, la inversión en el rubro decreció constantemente, la administración se enfrascó en el debate sobre descentralización sin lograr llevarla a cabo.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid comenzaron las reformas de corte neoliberal, donde, como veremos más adelante, predominan la evaluación por productos vinculada al pago y asignación de recursos económicos. El primer sistema con este esquema fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que se establece en 1984 (Díaz Barriga, 2004). Para Raquel Glazman: “La evaluación de las universidades (programas, investigación, docencia y académicos) adquiere peso específico en la década de los ochenta, se inicia con fuerza en los noventa y corresponde a algunas medidas propiciadas por la política neoliberal para la educación. En este sentido, lo que se critica es la intervención pública y privada y el control burocrático que propicia” (Glazman, 1998: 33). Estas políticas tienen continuidad en los siguientes sexenios.

En el de Salinas de Gortari cuatro funcionarios ocuparon la titularidad de la SEP: Manuel Bartlett, Ernesto Zedillo, Fernando Solana y José Ángel Pescador. En este sexenio se presentó el *Programa para la Modernización Educativa*; el cual estableció entre sus metas una reforma de planes, programas y textos de la educación preescolar, primaria y secundaria, la cual se emprendió sustituyendo los planes vigentes desde 1972. En 1993 se reformó el artículo tercero por cuarta vez quedando asentado que “la educación que imparta el estado será laica. Además, se suprimen las cortapisas a los particulares, quienes podrán impartir educación en todos sus tipos” (Artículo Tercero Constitucional: 22) y se aprobó una nueva Ley General de Educación.

El proyecto de Modernización Educativa requirió la reorientación en los Planes y Programas para lo cual la SEP, la CNTE y el SNTE, convocaron a foros de consulta, cuyos resultados fueron dados a conocer en el documento: *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública*, en el que se planteó la necesidad de regresar a la enseñanza por asignaturas, y se estableció una nueva relación entre el niño y la educación cívica, la geografía y la historia (Latapí, 1998: 55) De éstas derivó “El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación”, firmado en 1992 por el presidente Carlos Salinas de Gortari, los gobernadores y el SNTE. Dando inicio la descentralización del sistema federal de educación, con lo cual se revertía en parte el proceso centralizador iniciado en 1921 con la creación de la SEP (2006). El proceso de desconcentración administrativa de la educación básica se consolidó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con el cual inicia la federalización (equivalente a descentralizar) de la educación básica y normal (Latapí, 1998: 181). Con la descentralización, las funciones de evaluación, formulación de planes y programas de estudio y compensación –equidad y sistemas de becas- se conservaron en manos de la federación, esto se estableció en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Latapí, 1998: 181). Las reformas descritas las encabezó Zedillo como secretario de educación y las consolidó como presidente.

Aun cuando en la actualidad la educación ha ampliado su cobertura obligatoria y se incorporó en esta categoría a la educación preescolar y preparatoria, esto representa una contradicción a decir de Emilio Tenti Fanfani, ya que esta tendencia en América Latina: “en el campo de la educación, como en otras esferas de la vida social, se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de los sistemas normativos al

mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales (públicos y privados) que se requieren para la efectiva realización de los derechos”. (Tenti Farfani, 2002: 10)

En la actualidad la educación se define desde las propuestas neoliberales que se establecieron como hegemónicas en México a partir del gobierno de Miguel de la Madrid, retomando algunas de las propuestas hechas por Friedman y que han tenido eco en las reformas propiciadas por gobiernos y organismos internacionales, y en documentos que se han convertido en directrices primero del Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional y la OCDE, y luego en las políticas de los gobiernos de Argentina, Colombia, México, Australia, Inglaterra, etc. Delineando con ello la vida de estudiantes y profesores a partir de una estrategia eficaz y simple, la dependencia del presupuesto a la evaluación.

Las estrategias y políticas sociales diseñan las trayectorias de los sujetos que siguen como estrategia el desarrollo académico en busca de profesionalizarse, en el estado nación la educación era un bien social para el desarrollo y crecimiento del país, ahora la educación se mercantiliza y se convierte en un bien de consumo cuya jerarquización implica costos de muy diversa índole. Para acercarme a las experiencias que estos cambios han propiciado en las trayectorias escolares recurro a la entrevista como metodología.

Los autores neoliberales más reconocidos, Hayeck y Friedman -que más adelante retomo en el apartado sobre el trabajo-, resaltan un principio común a las tendencias neoliberales: el estado debe dedicarse únicamente a las funciones básicas<sup>52</sup> de seguridad – interna y externa- y justicia (retoman las ideas sobre límites a las funciones del Estado expuestas por Thomas Jefferson, tercer presidente de Estados Unidos). Según esta línea de pensamiento la participación del Estado es para asegurar la libertad de mercado: “Esta concepción se deriva de la confianza en las virtudes de la libre competencia, La mediación estatal es percibida como un estorbo a su correcto funcionamiento. La pugna entre oferta y demanda alegan que no debe ser obstaculizada por regulaciones gubernamentales” (Avilés Ochoa, 2004: 16) el estado debe limitarse a brindar las medidas de seguridad básica y

---

<sup>52</sup> La amenaza fundamental a la libertad es el poder de coaccionar, ya esté en manos de un monarca, de un dictador, de un oligarca o de una momentánea mayoría. La preservación de la libertad requiere la eliminación de esa concentración de poder en la mayor medida posible y la dispersión y distribución de cualquier poder que no pueda eliminarse –un sistema de checks and balances. Al sustraer la organización de la actividad económica del control de la autoridad política, el mercado elimina esta fuente de poder coercitivo. Le permite al poder económico ser un balance contra el poder político en vez de un refuerzo. (Friedman, capitalismo y libertad en [http://www.neoliberalismo.com/capital\\_libertad.htm](http://www.neoliberalismo.com/capital_libertad.htm))

permitir los libres flujos del mercado<sup>53</sup>. Para Friedman<sup>54</sup> los derechos reconocidos como tales en el Estado Nación y las instituciones impulsados como garantías durante el Estado de Bienestar, son considerados una intervención monopólica del estado que debe ser desmantelada<sup>55</sup>.

Desde la perspectiva del Estado de bienestar la escuela debe atender a toda la población, el conocimiento es considerado un bien social y su producción se refiere a generar población que está preparada como al desarrollo de nuevos conocimientos. Con la teoría del capital humano la atención educativa, del Estado de bienestar, opera desde la lógica de un gobierno que invierte en recursos humanos y forma a la población para el trabajo, de manera que ésta se convierta en capital social intercambiable por capital económico, pues garantiza recursos humanos con diversos grados de capacitación para el desarrollo de la industria, la generación de empleos y el crecimiento del país. En el neoliberalismo la teoría del capital humano prevalece, pero se individualiza en sus planteamientos al considerar a quién demanda la educación como un cliente<sup>56</sup> y al conocimiento como un producto privado con valor comercial de cambio que brinda derechos de explotación y usufructo al individuo que lo desarrolla y posee. Por ello el sistema educativo debe de romper el monopolio educativo y permitir que emerja un mercado que genere múltiples ofertas educativas, es decir venta de conocimientos.

Esta lógica se estableció en las décadas pasadas de manera hegemónica a nivel mundial y, seguidas por organismos internacionales, han producido recomendaciones a

---

<sup>53</sup> Afortunadamente, en la práctica, han demostrado que no lo son. Históricamente, un mercado libre ha producido menos desigualdad, una distribución de la riqueza más amplia, y menos pobreza que cualquier otra forma de organización económica (Friedman, capitalismo y libertad en [http://www.neoliberalismo.com/capital\\_libertad.htm](http://www.neoliberalismo.com/capital_libertad.htm))

<sup>54</sup> Ser libre, para Friedman, implica “La libertad de elegir el cómo utilizar nuestros ingresos. Es decir en qué gastar, ahorrar, etcétera. La posibilidad de utilizar los recursos disponibles en armonía con nuestros propios valores. Esto es, libertad para aceptar un empleo, comprometerse en un negocio o comprar y vender a cualquier persona. Se promueve el intercambio sobre una base estrictamente voluntaria, sin acudir a la fuerza para coaccionar a los otros” Campus Milenio Núm 276 [2008-06-12]).

<sup>55</sup> Al respecto dice Hayek “No demorará mucho tiempo para que las personas se convenzan de que la solución está en despojar a la autoridad de sus poderes en el ámbito de la educación.” (Hayek, 1982: 497.).

<sup>56</sup> Un ejemplo de esta lógica la encontramos en normas de alcance mundial, ISO 9000:2000, según explica Nicoletti: “La segunda de las normas, la ISO 9001:2000, referida a los requisitos de los sistemas de gestión de calidad, especifica dichos requisitos para adecuar los sistemas, evaluar la eficacia (para satisfacción de los clientes), y responder las exigencias de los reglamentos. Es con esta norma, con la cual se alcanza la certificación” (Nicoletti, 2008: 75) y más adelante “A partir de la interpretación de la norma, el primer paso en el cambio conceptual es concebir la Educación como producto, acordando la definición de producto como resultado de un proceso [...] El segundo paso es interpretar que quienes reciben la Educación son los clientes, definiendo cliente como persona u organización que recibe un producto. Los clientes de una organización educativa pueden ser: educandos; padres o tutores; organizaciones que contratan servicios educativos; Estado Nacional, provincias, municipios (cuando contratan servicios para terceros); empleadores y futuros empleadores; organizaciones educativas receptoras de educandos provenientes de un nivel diferente o inferior de formación”( Nicoletti, 2008: 75-78)

todas las naciones, como destaca Díaz Barriga en referencia al documento *Lecciones de la Experiencia* emitido por el Banco Mundial 1995: “en el que establecían afirmaciones como las siguientes: “El Estado no debe invertir en educación superior”; “la inversión en educación superior es regresiva”; “los estudiantes deben pagar por aquella educación que están dispuestos a recibir”, etcétera. Todas ellas tenían el signo de buscar que no se dedicaran fondos públicos a los estudios de este nivel” (Díaz Barriga, 2008). Estas posturas siguen las premisas expuestas por Milton Friedman en *The Role of Government in Education*, donde establece que los padres de familia deben tener “libertad de elegir”<sup>57</sup> la institución y formación educativa que les parezca mejor para sus hijos. Este economista sintetiza sus ideas educativas expuestas en la década de los 60, e impulsadas en las siguientes décadas, en los siguientes términos:

Sobre educación apunté que el gobierno ejerce tres papeles importantes:

- (1) legislando la educación obligatoria,
- (2) financiando la educación y
- (3) administrando las escuelas.

Mi conclusión era que había cierta justificación en la obligatoriedad de la educación y en su financiamiento, pero “la administración en sí de las instituciones educacionales por parte del gobierno, su ‘nacionalización’, es mucho más difícil de justificar”. El financiamiento podría separarse de la administración. “Los gobiernos podrían exigir ese mínimo de educación financiado a través de vales entregados a los padres y redimibles por una cantidad por cada niño, a ser gastado sólo en educación [...] desnacionalizando a las escuelas”. (Friedman, 2005).

De estos postulados derivan las propuestas de financiamiento que se han difundido en diferentes partes del mundo: los *vouchers*, es decir los cheques emitidos por el gobierno con uso restringido al pago de servicios educativos, que se entregan a los padres de familia para que estos a su vez los den a la escuela de su elección, como pago total o parcial del servicio educativo que dicha institución educativa brinda a sus hijos. Entre los beneficios que Friedman<sup>58</sup> considera que producen sus propuestas está la competencia por los estudiantes (es decir, por los *vouchers*) que tendrán las escuelas, con lo que se producirán

---

<sup>57</sup> Frase con la que éste premio novel de economía título un libro, una serie de artículo y la serie televisiva que dirigió desde la universidad de Chicago por varios años, para impulsar el neoliberalismo.

<sup>58</sup> “El más ferviente defensor de los vouchers universales en los Estados Unidos fue el economista, ganador del Premio Nobel, Milton Friedman. Friedman sostiene que un bien público tal como la educación primaria y secundaria debe ser financiado por el gobierno pero éste puede ser proveído por cualquier entidad, pública o privada considerada por los padres como la mejor para sus hijos [...] Friedman, por otro lado, especifica que son los padres y no los gobiernos los que deberían poder elegir cuál es el mejor colegio, ya sea público o privado, para sus hijos. Además, agrega que los vouchers deben ser universales y estar disponibles para todos, sin importar las circunstancias familiares” (Patrick J. Wolf y Jessica Boccardo, 2011: 115)

mejoras en sus sistemas educativos con el fin de atraer a los padres y lograr que sus hijos permanezcan inscritos en sus instituciones, al grado que:

...el grupo considerado como el menos favorecido en las discusiones de *vouchers* escolares – se beneficien gracias a los efectos competitivos de los *vouchers*. Temiendo la pérdida de estudiantes y recursos a causa de los *vouchers*, todas las escuelas – públicas o privadas, de baja o alta calidad – podrán sobrevivir solamente al mejorar sus ofertas educacionales y así terminarán por beneficiar a todos los estudiantes. (Wolf y Boccardo, 2011: 115)

Chile es el país en que se instituyen por primera vez las reformas propuestas por Friedman a finales de la década de los 70 y principios de la de los 80, durante el gobierno del general Augusto Pinochet:

En el periodo de 1981 a 1990 se descentralizó, del Ministerio de Educación Pública a las municipalidades, la administración de las escuelas. Se estableció un sistema de *vouchers* (subsidio a la demanda), se flexibilizó el curriculum, se creó el Sistema de Medición de la Calidad Educacional (SIMCE) y se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990. (Olivera Rivera, 2012: 52).

Las reformas educativas mencionadas: medidas de descentralización de las funciones educativas, subvenciones públicas a instituciones privadas por medio de los *vouchers*, creación de instituciones evaluadoras de las instituciones educativas, freno a la construcción y fundación de nuevas escuelas públicas, y ampliación del mercado educativo dominado por las instituciones privadas; dieron lugar a cambios importantes en los siguientes años: “En términos de matrícula escolar, la educación privada subvencionada pasó de 402 mil alumnos en 1980 a 960 mil en 1990, mientras la municipal se redujo de 2 millones 260 mil a 1 millón 700 mil en el mismo período” (Arellano Marín, 2001: 85). Cabe recordar lo que señala López Obrador en el discurso que mencioné antes, cuando resalta el panorama de México, que si bien no es tan dramático, sigue esta tendencia en la que el crecimiento de las instituciones privadas dedicadas a la educación superior crecieron en el mismo periodo 168%, mientras que las públicas 7%.

Las medidas mencionadas establecen sistemas de medición de calidad y *ranking*<sup>59</sup>, de los que derivan informes que jerarquizan escuelas e instituciones educativas en función

---

<sup>59</sup> El Ranking se ha convertido en un tópico relevante en múltiples temas, las pruebas educativas establecen un Ranking de los Estados y de las escuelas a nivel primaria y secundaria, las universidades son evaluadas en múltiples aspectos para generar el Ranking mundial y nacional; es tal el uso del Ranking que la palabra pasa a ser un verbo en el medio periodístico, un ejemplo, entre muchos, es la nota de el universal del jueves 30 de agosto de 2012, referente a los servicios de Internet que ofrecen las universidades: “En América Latina, la UNAM sólo fue superada por la Universidad de Sao Paulo, en Brasil, que

de resultados en pruebas hechas con este fin explícito (jerarquizar las escuelas) para ofrecer información a los padres de familia, de manera que puedan elegir donde inscriben a sus hijos con base en datos.

El dominio por medio de la evaluación, jerarquización y condicionamiento del presupuesto, son políticas que han predominado en el estado neoliberal y en particular en sus reformas educativas; no son las únicas medidas que se impulsan desde la ideología neoliberal<sup>60</sup>, pero contienen puntos nodales que vertebran las propuestas impulsadas en múltiples órdenes y que instituyen la excelencia y la autofinanciación como metas referidas al máximo calificativo a alcanzar en la evaluación –cumplir los indicadores establecidos- y encontrar fuentes de financiamiento alternas al presupuesto gubernamental –por medio de la venta de servicios-.

### **2.3.1 Primeras reformas neoliberales en el campo educativo mexicano**

Las primeras medidas políticas identificadas con la lógica descrita en el mundo académico del país se iniciaron en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), periodo en el que se vive una baja generalizada de salarios y presupuestos en las instituciones públicas, a partir de la devaluación constante de la moneda nacional, recortes presupuestales y de puestos de trabajo en el sector público, situación que afectó de forma directa el presupuesto destinado a la educación. Ordorika en su libro *La academia en Jaque* (2004), realiza un seguimiento de los salarios y presupuestos de la UNAM y un comparativo entre el salario promedio de profesores e investigadores de la UNAM y el comportamiento del salario mínimo entre 1975 y 1984, con estos datos muestra como “los salarios académicos habían caído 26.7 puntos porcentuales más que los salarios mínimos” (2004: 57). Con respecto al presupuesto, señala que “El gasto en educación superior se redujo 50.8 por ciento entre 1982 y 1989.” (2004:54) Estas condiciones de *shock*<sup>61</sup> permitieron que estímulos y

---

se rankeó en el puesto 15, incluso superando a Yale. Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se encuentra en el sitio 659”.(El Universal, 30 de agosto de 2012)

<sup>60</sup> Por ejemplo las becas crédito que también impulsa Friedman al decir: “Es bastante deseable que todos los jóvenes, independientemente de la riqueza, de la religión o del color, o, también, del nivel social de sus propias familias, tengan la oportunidad de recibir tanta instrucción cuanto puedan asimilar, siempre que estén dispuestos a pagar por ella, sea en el presente, sea a costa de rendimientos superiores que percibirán en el futuro, gracias a la instrucción recibida.” (Friedman, 1934: 188.).

<sup>61</sup> Término que utiliza Friedman para describir las condiciones en que es posible hacer socialmente aceptables los cambios neoliberales

premios, derivados de evaluaciones sobre productividad, se vivieran como un mal necesario: las instituciones, los investigadores y profesores intentaban recuperar su poder adquisitivo esforzándose en satisfacer los requisitos para obtener los bonos por estímulos a la productividad, aceptando la competencia entre pares por cumplir los indicadores de productividad con que se empieza a medir su actuar como académicos. (Ordorika, 2004) Así se van delineando políticas –basadas en la “excelencia”- por medio de la “Gestión de Calidad Total”<sup>62</sup>-, al tiempo que se cuestionan los resultados y metas del sistema educativo y de los diferentes actores involucrados en él.

A partir de que se establece el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) (Díaz Barriga, 2004), se generan otros programas con la misma lógica, dando lugar a la transformación del sector académico hasta hoy, por medio de la política de estímulos y reconocimientos, que convirtió a las categorías académicas, con que se otorgaban los estímulos, en motivo de orgullo y marca de distinción-diferencia, es decir, en capital simbólico con capacidad de diferenciar y categorizar el mérito (Díaz Barriga, Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2008). Raquel Glazman (1998) señala la década de los ochenta como el principio de las políticas educativas con este corte, lo que se critica sobre las medidas de evaluación es la intervención pública y privada y el control burocrático ya que los evaluadores ignoran los principios de la evaluación, desconocen “los principios básicos de la educación superior mexicana”; por ello la evaluación adquiere un carácter excluyente que se expresa en: distribuir un presupuesto escaso, excluir instituciones que no siguen los criterios dominantes en las evaluaciones, descalificar a paradigmas y sujetos (alumnos investigadores y docentes) que no responden a la lógica impulsada desde los criterios e indicadores seguidos en la evaluación (Glazman, 1998). De esta manera los indicadores de evaluación, para el sentido común<sup>63</sup>, condensan los procesos fundamentales que realiza la institución, mientras que el esfuerzo y tiempo destinado a los procesos que no aparecen en los indicadores de las evaluaciones, y no aportan recursos, pierden sentido.

---

<sup>62</sup> La Gestión de Calidad Total “tiene los siguientes componentes: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos (plan-do-check-act); pero también incluye la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados. No hay que perder de vista que esa reingeniería surgió en la década de los cincuenta como propuesta para aumentar la tasa de ganancia ante el agotamiento del modelo industrial Taylor–fordista” (López Guerra y Flores M., 2006:6).

<sup>63</sup> Siguiendo a Bourdieu (1987b: 13) el sentido común es una “visión legítima del mundo social y de sus divisiones”, que se genera con “las palabras [que] crean las cosas, porque establecen el consenso sobre la existencia y el sentido de las cosas, el sentido común, la doxa aceptada por todos como algo evidente” (Bourdieu, 1997: 129).

Aun cuando las evaluaciones institucionales no pueden y no se reducen a un solo indicador o a indicadores de corte cuantitativo; como mencioné antes, la vida en las instituciones queda marcada por los indicadores de productividad, que son los que pueden traducirse en datos cuantitativos. Un rasgo de las evaluaciones, que establecen la jerarquización de los agentes y programas educativos, es su carácter externo; lo que implica que las instituciones de educación superior y el personal que labora en ellas es evaluado bajo criterios establecidos por asociaciones, centros y programas que pertenecen a instituciones distintas a las que evalúan y no consideran su contexto ni las condiciones de su desarrollo histórico (Díaz Barriga, 2008:72). Estas evaluaciones determinan los estímulos o ingresos extra-salario de manera que el pago de los agentes tienen un doble origen: el que deriva del trabajo desarrollado en la institución y por el que ésta le paga, y el que tiene como origen los resultados de una evaluación externa, esta última parte condicionada y por tanto rectora de sus actividades.

En México, estas medidas se han concretado de diferentes formas, se pueden ver en: ingresos según la productividad por medio de estímulos, bonos y sobresueldos a los profesores, aumento de presupuesto a las instituciones según su lugar en el *ranking*, concursos –jerarquización o “ranqueo” – de aspirantes para: ingresar a bachillerato, licenciatura, posgrado, obtener becas, créditos-bonos, sobresueldos, presupuesto para investigación, presupuesto institucional. Por éste medio estudiantes, profesores, investigadores, programas, directivos e instituciones se convierten en aspirantes obligados a participar en concursos por el capital educativo o económico; lo que hace que sus prácticas se definan y normalicen desde los indicadores de producción a partir de los cuales se formulan las evaluaciones (exámenes para el ingreso al nivel medio superior, exámenes para el ingreso al nivel superior y examen general de egreso de licenciatura –CENEVAL–, Sistema Nacional de Investigadores –CONACYT–, Becas de Desempeño Docente y Programa de Mejoramiento de Profesores –PROMEP, SPP y SECIC–, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, Fondo para la Modernización de la Educación Superior, Fondo de Aportaciones Públicas, Comisión Nacional Para la Evaluación de la educación Superior, etc.). Así se instituyen modelos de funciones educativas, programas y centros educativos: “Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que

tiene que conducirse consecuentemente como se le ha significado. El indicativo es en este caso un imperativo” (Bourdieu, 2001:81). El aspirante ante una prueba pretende identificar y satisfacer los indicadores del modelo, para lo cual debe ajustar o incorporar características a su práctica y su ser. Cuando la prueba se presenta como instrumento a escala masiva, los indicadores se convierten en criterios homogenizadores, en particular cuando se trata de pruebas a gran escala para la obtención de recursos de los que depende la subsistencia real y simbólica del agente. Esta condición parece confirmar la postura de Foucault sobre los exámenes, quien considera que las relaciones de saber se invierten con las del poder, produciendo una normalización del sujeto por medio de procesos ritualizados de revisión y examen para vigilar, castigar y sancionar (Foucault, 2008). Ahora la sanción se vincula con la inclusión o exclusión en el sistema de distribución de recursos, y los rituales instituidos abarcan a todos los agentes del sistema educativo, siendo el gobierno el que posee y administra los recursos y concentra la función de examinador, para delegarla en organismos descentralizados que retoman indicadores propuestos por organismos internacionales, en algunos casos vinculados a procesos económicos como la OCDE –sin embargo en el *rankeo* de universidad ingresa la iniciativa privada cuando se formula desde las preferencias de los empleadores–.

En nuestro país la evaluación aun no ha sido centralizada y existen múltiples centros que siguen la idea de evaluaciones permanentes, externas y vinculadas a la obtención de recursos. La concentración de las evaluaciones es parte del programa político del neoliberalismo cuyo discurso:

Dispone de todas las fuerzas de un mundo de relaciones de fuerza que él contribuye a hacer tal y como es, sobre todo orientando las opciones económicas de las que dominan las relaciones económicas y sumando así su propia fuerza, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza. En nombre de ese programa científico de conocimiento, convertido en programa político de acción, se lleva a cabo un intenso trabajo político de acción, (negado tanto que es, en apariencia, puramente negativo) que trata de crear las condiciones de realización y de funcionamiento de la teoría. (Bourdieu, 1998: 2).

El vínculo entre evaluación, acreditación y acceso a capitales (en este caso recursos financieros) se hace presente en el documento que el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior presentó en 2003 a la UNESCO, donde dice:

La SESIC [*Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Tecnológica*] tiene entre sus funciones las de asignar recursos a las universidades públicas y administrar los subsidios federales para las autónomas y las tecnológicas;

administra además los programas de financiamiento, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación (FIUPEA) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES). Asimismo promueve las políticas de evaluación de la educación superior, está encargada de diseñar y ejecutar la política del gobierno federal hacia las universidades públicas. (UNESCO, 2003: 3)

Un capítulo importante del proceso de privatización de la educación pública se da en la reunión de los Estados Miembros de la Organización Mundial de Comercio en la Ronda de Uruguay de 1994 del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS o GATS por sus siglas en inglés); en ésta se estableció “La inclusión de los servicios en general, en las negociaciones del comercio internacional” (Guarga, 2008: 9). En 1998

[...] el secretariado de la OMC planteó la idea de que en la medida que los gobiernos aceptan la existencia de proveedores privados en la educación, la misma puede ser tratada como servicio comercial, y por lo tanto, debe ser regulada en el marco de la OMC. En 1999 el secretariado de la OMC definió los servicios regulados por el AGCS y entre los mismos incluyó la educación. En el año 2000 las negociaciones para la liberalización de los servicios, entre los que se incluyó la educación, comenzaron oficialmente (Guarga 2008: 9).

### 2.3.2 La evaluación en la educación neoliberal

Los institutos de evaluación se han multiplicado en México y los más importantes se vinculan de forma directa o indirecta con el acceso a capitales. Luis Eduardo Zedillo Ponce de León, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., (Copaes) reúne “Los procesos de evaluación y acreditación que se han desarrollado en nuestro país, así como los organismos que realizan esas importantes tareas se pueden resumir en la tabla siguiente:

Los procesos se aplican a:	Organismos responsables de los procesos	
	<i>Evaluación</i>	<i>Acreditación</i>
<i>Individuos</i>	CENEVAL	
<i>Programas</i>	CONACYT, y CIEES	Copaes
<i>Instituciones</i>		FIMPES

(Zedillo Ponce de León: 2010)

Con excepción de los CIEES<sup>64</sup> que realizan evaluaciones consideradas entre pares no vinculadas a recursos financieros (aún cuando sus resultados son retomados por otros organismos que vinculan evaluación-certificación con la entrega de capitales financieros y establecen capital social a manera de prestigio-actualización), el resto de los organismos evaluadores considerados en el cuadro se vinculan directamente con acceso a capitales (financieros o educativos): ingreso a bachillerato, ingreso a licenciatura, obtención de grados y posgrados, obtención de financiamiento para investigación, obtención de recursos para programas de formación y actualización, obtención de recursos para adquisición de bienes materiales e infraestructura, etc. A esto se le suma la búsqueda de prestigio (capital social).

La Acreditación suele dirigirse a programas y no a instituciones, como señala el ingeniero Manuel Pérez Rocha: “Existe una creciente preferencia por la acreditación de programas, respecto de la acreditación de instituciones, porque se tiene conciencia de que en una institución puede haber programas de calidad muy distintas entre si y consecuentemente, la acreditación de instituciones puede contener información poco significativa”. (Pérez Rocha, 1996: 24). De esta manera la evaluación como mecanismo para obtener recursos genera competencia entre quienes los buscan, se convierte en el estímulo para buscar un mejor resultado “se trata pues del clásico mecanismo del garrote y la zanahoria” (Pérez Rocha, 1996: 25).

Las evaluaciones se expresan por medio de *rankeos* que comparan y jerarquizan instituciones, y se utilizan al (presionar) brindar información sobre qué lugar ocupa una institución respecto de las otras (cual es mejor) de manera que los padres y estudiantes puedan elegir entre la oferta educativa existente, la evaluación para la certificación de programas que asignan o niegan recursos para su desarrollo o modificación, y, desde la misma lógica, como cursos por medio de pruebas masivas a estudiantes y aspirantes que los ordenan según sus resultados ya sea para establecer a cuales se les da acceso a un capital educativo, a que institución y programa formativo, y a cuales se excluye, también con pruebas masivas a estudiantes se genera el *rankings* de escuelas secundaria y primaria para

---

<sup>64</sup> Pérez Rocha caracteriza la evaluación efectuada por las CIEES en los siguientes términos: “el papel fundamental de la evaluación diagnóstica, externa e interinstitucional que efectúan los CIEES. Se basa esencialmente en el principio de que la cooperación entre las instituciones es el mecanismo más eficaz y eficiente para lograr la superación todo el sistema de educación superior””.(Pérez Rocha, 1996).

establecer a que profesores y escuelas se les otorgan estímulos y apoyos económicos o a la certificación de los grados.

En este último caso, las evaluaciones a los individuos se llevan a cabo por medio de exámenes a gran escala, los cuales ha ocupado un lugar relevante en el sistema educativo mexicano actual en las últimas décadas, ejemplo de ello son la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los exámenes del CENEVAL, ambas sin ser las únicas, se han convertido en el modelo hegemónico gracias a las recomendaciones de la OCDE y a especialistas integrantes de otros organismos internacionales. Las recomendaciones que hace la OCDE respecto a la evaluación docente y la aplicación de incentivos señala que “El propósito principal de la evaluación docente es mejorar la enseñanza y por ende los resultados educativos del estudiante. Por tanto, la evaluación docente debe tener siempre propósitos formativos.” (Mancera y Schmelkes, 2010) y más adelante establece:

La evaluación docente también puede tener propósitos sumativos, es decir, puede implicar consecuencias negativas y/o positivas para el maestro, o de ambos tipos. Es importante que los maestros competentes, y en particular los que demuestren mejoría en sus prácticas y resultados reciban como consecuencia reconocimientos en forma de incentivos monetarios y/o no monetarios. (Mancera y Schmelkes, 2010)

Después de indicar los elementos a considerar y los medios para establecer una metodología de evaluación que contemplen visitas constantes, el portafolio del profesor, evaluación del conocimiento docente y los resultados y avances de los alumnos. Mancera y Schmelkes, autores de las *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de la evaluación de maestros en servicio* de la OCDE<sup>65</sup>, establecen que:

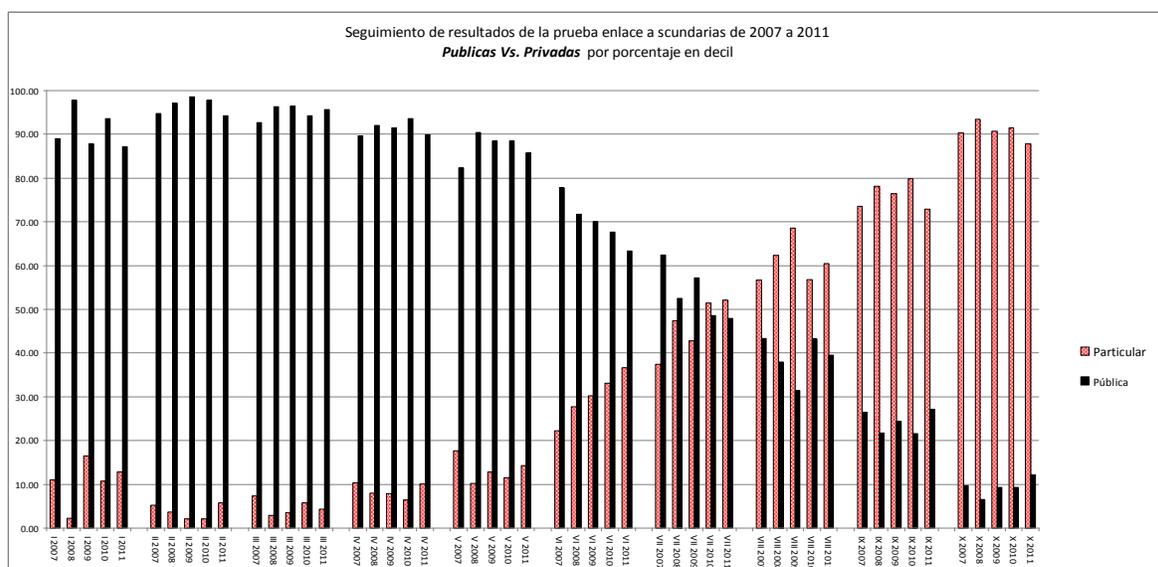
Otra posibilidad es utilizar la prueba ENLACE como parte de un proceso de evaluación colectivo, con la escuela como unidad de rendición de cuentas. Apoyamos la recomendación del Consejo Asesor de la OCDE n México de que los resultados de ENLACE formen parte central de un proceso de evaluación escolar y de los incentivos asociados al ámbito escolar. Con el fin de atribuir el valor agregado del aprendizaje a escuelas y maestros. (Mancera y Schmelkes, 2010)

---

<sup>65</sup> Las recomendaciones del Consejo Asesor de la OCDE aparecen en el documento Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes Consideraciones para México (2011) y en el documento de 2010, presentado por el Consejo Asesor de la OCDE sobre Evaluación y Políticas de Incentivos en México: Estrategias para la acción en México.

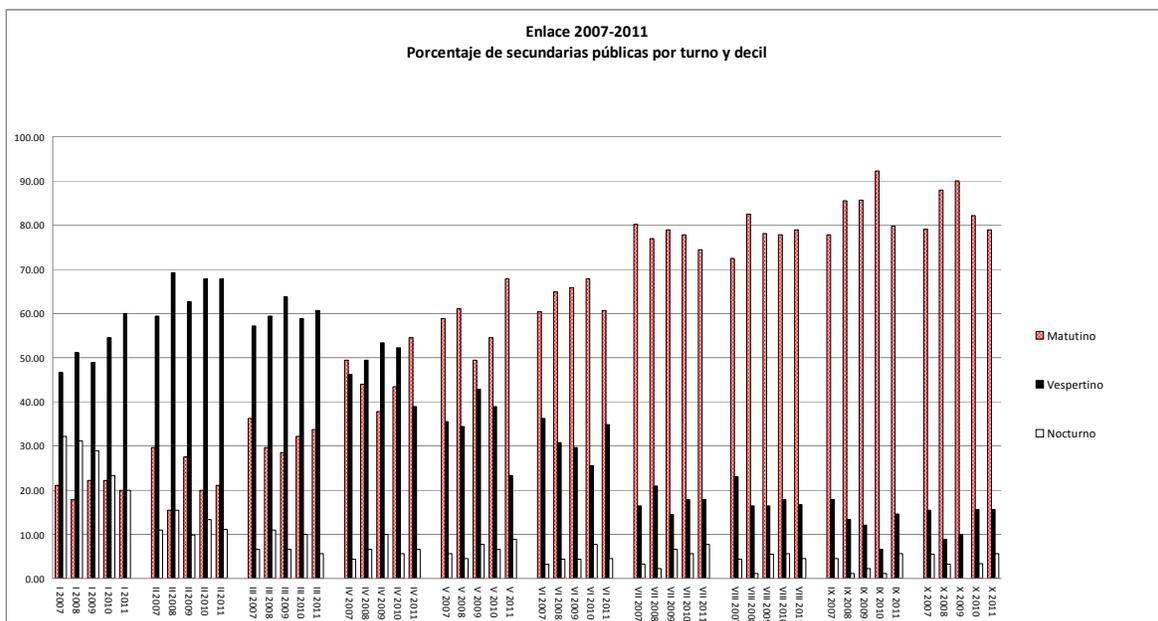
La prueba ENLACE<sup>66</sup> como elemento para definir incentivos, positivos y negativos, para escuelas, directivos y maestros, implica la jerarquización de escuelas y maestros.

Un ejercicio para reconocer como se distribuyen las escuelas, tomadas como unidad, según los resultados de la prueba ENLACE en el DF lo podemos ver en el siguiente cuadro donde comparo por decil los resultados de 2007 a 2011 de las escuelas secundarias del Distrito Federal. En el primero ordeno las escuelas por decil y comparo las públicas contra las secundarias privadas sobre promedio de resultados de las pruebas aplicadas, y en el segundo los resultados de las escuelas públicas por turno (prácticamente no existen escuelas privadas de turno vespertino por lo que las descarto):



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en las páginas de la Secretaría de Educación Pública.

<sup>66</sup> Siguiendo las recomendaciones de la OCDE en México se establecieron y distribuyeron, entre 2006 y 2013, n estímulos económicos a profesores, directores y subdirectores de primaria y secundaria conforme a los resultados de los estudiantes obtenidos en la prueba ENLACE, gracias a la Alianza para la Calidad de la Educación acuerdo alcanzado durante el sexenio de Felipe Calderon (2006-2012). El esquema para la distribución de incentivos económicos 2010 puede ser revisado en [\\_HYPERLINK "http://estimulosalianza.sep.gob.mx/?p=esquema"](http://estimulosalianza.sep.gob.mx/?p=esquema) [\\_\\_http://estimulosalianza.sep.gob.mx/?p=esquema\\_](http://estimulosalianza.sep.gob.mx/?p=esquema) consultado en marzo de 2011. o de la prueba masiva para determinar estímulos es la prueba enlace, en el universal se podía leer que: SEP dará a maestros 3 mmdp; piden transparencia Serán en total 215 mil 599 profesores los beneficiados con el estímulo económico al desempeño, de los cuales 136 mil 583 son de primaria y 79 mil 16 de secundaria se destinarán 900 millones de pesos, luego de la prueba ENLACE, que se realizará este mes, para premiar a maestros de las escuelas con el puntaje más elevado, a los planteles que hayan avanzado en desempeño escolar y a los profesores que obtengan avances en el aprovechamiento de sus alumnos. Los estímulos irán de 2 mil a 20 mil pesos y resultarán beneficiados 215 mil maestros de primaria y secundaria. (SÁNCHEZ (2010) EL UNIVERSAL MARTES 06 DE ABRIL DE 2010 , consultada en enero de 2011)



Elaboración propia con datos obtenidos en las páginas de la Secretaría de Educación Pública.

Esta comparación me permite percibir qué tipo de instituciones-estudiantes están obteniendo mejores resultados en las pruebas masivas aplicadas al 100% de las escuelas secundarias de la entidad. Las comparaciones homogenizan las condiciones de profesores y estudiantes, aún cuando los documentos y las recomendaciones de la OCDE establecen consideraciones sobre la desigualdad económica y de oportunidades entre zonas, estudiantes y profesores, la forma en que se distribuyen los incentivos no considera el origen de las escuelas, sus profesores y estudiantes, sólo sus resultados y el lugar que ocupan respecto a las otras escuelas de la entidad y del programa. Como señala Díaz Barriga cuando dice que “En México, la evaluación no retroalimenta, no tiene un carácter formativo como reclama la teoría de la evaluación, al contrario, tiene más un sentido judicativo (emitir juicios) y ahora con mayor claridad no sólo es un instrumento de premiación, sino que implícitamente lleva un sentido punitivo” (Díaz Barriga, 2008b) Ahora bien, los cuadros elaborados me parece que dan claridad sobre cuáles son las instituciones y sus profesores, que pueden llegar a obtener incentivos y apoyos y cuáles son las que recibirán estímulos negativos; finalmente parece que el tema de que escuelas obtienen mejores resultados o mejoran sobre sus resultados anteriores se resuelve, desde ésta lógica, en la voluntad de los agentes involucrados. Estas son las escuelas y el sistema por el que podían transitar los estudiantes entrevistados.

Las pruebas masivas de ENLACE y EX1 del CENEVAL para ingresar al bachillerato y la universidad comparten, como lo señala Padilla (2010: 86), características<sup>67</sup> que se resumen en:

- prueba censal (que abarca al cien por ciento de la población en cuestión),
- estandarizada (todos los examinados la hacen en igualdad de condiciones),
- objetiva (la metodología de calificación es precisa y preestablecida),
- de opción múltiple (cuatro opciones de respuesta, sólo una correcta, revisada por lector óptico)
- conformada por cuadernillo de preguntas y hoja de respuestas (el alumno codifica su respuesta por medio del llenado a lápiz del óvalo correspondiente a una de las opciones),
- centradas en conocimientos (las pruebas se elaboran considerando los contenidos curriculares revisados previamente por el estudiante),
- auto administrable (el estudiante lee la pregunta y responde, sin apoyo de terceros),
- con reactivos distribuidos por área de conocimiento,
- de aplicación masiva (por personas ajenas a la formación de los estudiantes)
- proporciona resultados individuales.

De manera que son equiparables<sup>68</sup> y es posible considerar que resultados de las pruebas ENLACE permiten predecir los resultados de los exámenes del CENEVAL, que se aplican en los concursos de selección. Lo que implica que en el proceso de selección-exclusión según los cuadros expuestos, las secundarias privadas llevan clara ventaja sobre los de las secundarias públicas, los de las secundarias públicas de turno matutino sobre las de turno vespertino y nocturno, los de las secundarias públicas diurnas, sobre las de las secundarias técnicas y tele-secundarias<sup>69</sup>. Para detallar lo que afirmo retomo los resultados en la prueba ENLACE 2008 y 2009 (Secretaría de Educación Pública, Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares, 2009: página electrónica) en el Distrito

---

<sup>67</sup> La caracterización la retomo de la tesis que para obtener el grado de doctora en pedagogía presentó Padilla Magaña (2010: .86).

<sup>68</sup> Sin obviar las diferencias: los exámenes del CENEVAL para concursos de selección se dividen en más de diez temáticas, abarcando los conocimientos curriculares y, en el caso del concurso para licenciatura, los necesarios para el área de conocimiento; los dos tipos de pruebas masivas están verbalizadas de manera que el eje de la prueba es la comprensión lectora, sin la cual es imposible enfrentarlas con posibilidades de éxito; mientras que las de ENLACE abarcan sólo tres temáticas, lo que podría llevar a considerar que son de menor grado de dificultad. Estas diferencias a mi juicio no implican que las semejanzas y el grado de dificultad con lleve a desechar la hipótesis de que la prueba ENLACE puede ser utilizada para preveer resultados de las pruebas de concursos masivos de selección, es decir que no considero que exista una variación sustancial en el comportamiento estadístico de los resultados de la población sometida a examen.

<sup>69</sup> No es difícil sostener la hipótesis de que los concursos de selección por medio de pruebas masivas son el medio idóneo para segregar a la población con menores recursos económicos en México; los estudios sobre exclusión y deserción que dieron base a la teoría de la reproducción social (Bourdieu/Passeron y Baudelot/Establet), son confirmados con los datos, sobre todos los estudiantes de educación secundaria pública y privada del DF, que concentran las pruebas ENLACE.

Federal –entidad a la que restrinjo el análisis por ser donde habitan los estudiantes que pueden acceder a la UACM–, estos, que no cuentan con variaciones importantes respecto a los resultados de otros años, me permiten sostener la hipótesis de que las posibilidades de acceder a la educación pública media superior y superior para quiénes han estudiado en primarias y secundarias públicas, es baja–. Tomando en cuenta el último decil (la décima parte de las escuelas), donde se concentran los exámenes con mayor número de respuestas correctas, de las 140 escuelas secundarias que lo conforman 127, que representan el 90.71%, son particulares y sólo 13, el 9.29%, son públicas (9 generales y 4 técnicas). Si consideramos los últimos tres deciles se encuentran 331 escuelas secundarias privadas de las 492 del DF, y 88 secundarias públicas (60 Generales, 27 técnicas y una telesecundaria) de las 906 que existen en la entidad. Esto es, el 30% de las escuelas secundarias con más aciertos en la prueba ENLACE son 79% privadas y 21% públicas, aún cuando estas últimas representan el 64.81% del total de escuelas secundarias de la capital. Es importante tener presente que al tomar a la escuela como unidad para definir los deciles, tal como recomienda la OCDE, cada uno de estos integra un número diferente de estudiantes de los tres grados de secundaria. Para identificar a quienes pudieron ser aspirantes en los concursos de selección al bachillerato en 2010, retomo a los estudiantes de tercero de secundaria por decil: en el décimo se encuentran 10, 810, en el noveno 12, 945 y en el octavo 13, 438. La mayor cantidad de lugares que se ofertaron en el bachillerato los concentró la Universidad Nacional Autónoma de México con alrededor 35, 000<sup>70</sup> en esos años. De concursar todos los estudiantes de los tres deciles mencionados por obtener un lugar en esta institución (en realidad la demanda supera los 100, 000 aspirantes, la mayoría derivados de escuelas públicas) quedarían sin un lugar 2,138 de los estudiantes de referencia, es decir, de los tres deciles con mejores resultados.

Un elemento a destacar es que estas pruebas masivas son externas y sobre estudiantes ya certificados, lo que resta autoridad a las instituciones educativas. Así como los programas, investigadores, administrativos y profesores son evaluados por organismos e indicadores externos a sus centros de trabajo y a las jerarquías internas, lo mismo ocurre con las pruebas masivas ENLACE y las aplicadas por el CENEVAL, pero en este último caso las pruebas se aplican luego de que el estudiante ha sido certificado por la institución,

---

<sup>70</sup> En el 2013 el número de aspirantes a la UNAM fue de 140 y los lugares ofertados aumentaron a 40 mil.

es decir, el estudiante que obtiene el certificado que indica que cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en los planes y programas de estudios de secundaria o bachillerato es puesto a prueba en un concurso de selección. Esta situación implica que el sistema reconoce que las instituciones tienen resultados diversos y que un certificado de una institución no tiene el mismo valor que el de otra; ya que de aceptar los resultados del estudiante en su escuela se admitiría a todo aquel con certificado o, en caso de exceder la demanda al cupo, y seguir criterios meritocráticos, a aquellos que hubieran obtenido los mejores resultados promedio según el sistema de evaluación institucional. Sin embargo al someter a los estudiantes a concurso de selección se determina que sus certificados y calificaciones no gozan de confiabilidad y el estudiante debe dar prueba que amerita estar entre los que ocupan la punta de la pirámide de los concursantes y, por ello, tener acceso al capital cultural propio de las instituciones de Educación Media Superior y Superior. Así se reconoce que, aún cuando las secundarias se basan en los mismos contenidos académicos, sus resultados son disímiles y las calificaciones no son equivalentes. Para el caso del bachillerato, además de lo anterior, existen múltiples modalidades y programas y por tanto los resultados, entre sistemas y planes y programas diversos no son equivalentes. En ambos casos las políticas no pretenden generar un sistema equivalente en calidad y programas, eso queda en manos de la competencia (el mercado) por los estímulos (capital) como medio regulador “natural”. La función gubernamental que se reconoce es garantizar que se lleven a cabo las evaluaciones y clasificar a egresados, desconociendo en los hechos las clasificaciones propias de las instituciones de origen, más allá del promedio que es requisito para inscribirse en los concursos.

Así los concursos de selección del CENEVAL, y en general las pruebas masivas para generar *ranketings* que jerarquizan a la población, crean la segmentación o fragmentación de la población de agentes evaluados (estudiantes, aspirantes, programas o instituciones).

La última parte de la tesis, la categoría de educación, retomo esta línea de ideas en la versión que dan los estudiantes entrevistados.

## 2.4 A manera de cierre

La UACM se funda en confrontación con el modelo hegemónico, sus principios y políticas no se corresponden con las transformaciones educativas que se han generado y proyectan realizar en el país y que configuran la experiencia educativa de los estudiantes que llegan a ésta universidad.

La educación sigue siendo parte de las expectativas sociales instituidas, sin embargo, su significado está en disputa; en la transformación histórica social que confronta a los que creen y justifican la obligación del gobierno de asignar recursos a la educación pública e instituir proyectos para “toda” la población, con quienes les parece ilógica la existencia de instituciones que consideren función del estado invertir en formar a “todos” los ciudadanos, incluso a quienes no son capaces de responsabilizarse de su propio proceso formativo; la responsabilidad del gobierno, para estos últimos, se limita a otorgar la mayor variedad en las posibilidades de formación -la que genere el libre mercado-, evaluar esta variedad e informar a la población sobre su *ranking*, a manera de costo y beneficio; restringiendo el acceso y direccionado a quienes demandan educación según sus recursos y resultados en pruebas masivas.

Las instituciones educativas que sufren estas transformaciones configuran las condiciones generales en que se construyeron como estudiantes los entrevistados, a la vez que convierten en opción el proyecto de la UACM que pretende procesos de inclusión con elementos concretos y visibles para los aspirantes, como son su distribución geográfica y sus políticas de ingreso. Los entrevistados hablan desde la inclusión –están inscritos en una institución de educación superior-, ingresaron a la UACM para volver a ser estudiantes, ahora en el nivel superior y desde este punto de su vida narran su pasado; que se dio en las escuelas que están en transformación, en constantes reformas que ellos no perciben pero sí viven, ahí construyen sus trayectorias.

### **CAPÍTULO III: Buscar en las relaciones sociales, el tiempo y el espacio**

Para revisar y exponer la trayectoria académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, una vez que realicé la transcripción de las grabaciones y llevé a cabo una primera exploración de sus contenidos, delimité mi trabajo a las categorías de análisis derivadas de las entrevistas: familia y contexto de vida, trabajo (condiciones laborales, pares, flexibilidad, ingreso, prácticas) y estudio (institución, estudio, pares y profesores). Las narraciones de los entrevistados atraviesan estos temas de forma reiterada pues describen sus interacciones con diferentes estructuras sociales y en los distintos espacios y tiempos de su trayectoria académica. Estas interacciones les brindan experiencias estructuradas. Para identificar, acotar y exponer dichas experiencias pretendo realizar un cruce de las categorías señaladas con otros tres ejes categoriales conformados por las categorías sociales: temporal, espacial y social. Los ejes mencionados y las categorías de análisis, las considero construcciones históricas, sociales, de carácter simbólico y han dado lugar a diversos trabajos teóricos. Para Durkheim:

Las categorías tienen por función, en efecto, dominar y envolver a todos los otros conceptos: son los cuadros permanentes de la vida mental. Pues bien, para que puedan abrazar tal objeto, es necesario que estén construidas sobre una realidad de igual amplitud. (Durkheim, 1995: 632)

Tiempo, espacio y socialización son “estructuraciones que estructuran” la experiencia de los agentes y su narración, es decir, configuran a los agentes, sus estrategias y los campos sociales entre los que se desplazan en busca de inclusión o no exclusión. Al realizar la relectura y organización de las entrevistas en las categorías mencionadas he podido identificar el sentido común que naturaliza las determinaciones y experiencias que se delinean en las trayectorias de los agentes. En las entrevistas los ejes mencionados organizan la narración y dan coordenadas a los temas, dotan de estructura el relato y hacen tangible la trayectoria al presentar algunas de

las propiedades que les incumben [a los agentes] en un momento concreto del tiempo debido a su posición en un espacio social determinado, y en un estado determinado de la oferta de los bienes y de las prácticas posibles. Con lo que interviene, en cada momento de cada sociedad, un conjunto de posiciones sociales que va unido por una relación de homología a un conjunto de actividades (la práctica del golf o del piano) o de bienes (una residencia secundaria o un cuadro de firma cotizada), a su vez caracterizados relacionamente. (Bourdieu, 1997: 12).

Cabe aclarar que al categorizar el tiempo, el espacio y los intercambios y relaciones de socialización no pretendo separarlos, lo que es imposible e indeseable, en realidad se trata de indicar un aspecto por encima de otros, dándole énfasis desde los otros dos conceptos, de manera que en la explicación o explicaciones de cada una de estas categorías son necesarias las otras dos para describirla y definirla; sin éstas sería una labor imposible. Los ejemplos que utilizo derivan de las categorías empíricas que surgen de las entrevistas: familia, trabajo y escuela, sin embargo, no busco sino exponer las categorías sociales, con énfasis en tiempo y espacio, ya que la socialización cuenta con una presencia tangible en toda la investigación, y en particular en las categorías empíricas.

Así pues, en el presente capítulo se establecen los conceptos y categorías válidas y necesarias para identificar los lugares –espaciales, temporales y sociales- que describen los entrevistados como cruces de caminos y hábitat. Se trata de entrelazar y cotejar aspectos teóricos y empíricos para el desarrollo del trabajo de análisis. Empezaré por referirme a las categorías sociales: tiempo social, espacio social y relaciones sociales; ya que son las coordenadas que ubican los entrevistados dentro de sus narraciones biográficas.

### **3.1 El tiempo social**

En este ejercicio teórico separo tiempo y espacio y socialización para generar claridad en la búsqueda de referentes, sin embargo, como se puede ver en este primer apartado, no es viable considerarlos como unidades positivas separadas; para explicar tiempo requiero referirme al espacio a las interacciones y construcciones dadas entre los agentes; lo mismo ocurre cuando intento explicar las otras categorías sociales, que son abstracciones necesarias pero ideales, en la búsqueda de claridad sobre las trayectorias

El tiempo en las narraciones aparece de múltiples formas que cobran significados según interactúan con otros elementos. Durkheim señala que: “lo que expresa la categoría de tiempo, es un tiempo común al grupo, es el tiempo social, si se puede hablar de este modo. Ella misma es una verdadera institución social” (Durkheim, 1995: 13). Las marcas temporales instituidas por la sociedad que se hacen presentes de forma directa en las entrevistas realizadas son: edad, período de vida y desarrollo biológico, ciclos académicos, agendas escolares, fiestas y festividades, trámites, y diversas calendarizaciones.

Pretendo identificar cómo el entrevistado ordena su pasado, estructura sus prácticas y proyecta sus expectativas, intereses y deseos al situarse, por medio de su narración, en la sucesión de procesos e instituciones sociales y “naturales” en que se encuentra inmerso. Para ello retomo las reflexiones de Norbert Elias (1989) y de Pierre Bourdieu (1987 y 1997) respecto al tiempo.

El tiempo, en primera instancia, parece una comparación sin trasfondo entre hechos naturales, individuales y sociales, donde los primeros dan coordenadas a los segundos: la división entre una y otra salida del sol, organizada en periodos de horas (24); o la vuelta de la tierra al sol dividida en 12 meses compuestos por casi 365 amaneceres, con climas divididos en cuatro estaciones. El tiempo nos refiere a fenómenos naturales que, como explica Norbert Elias, en realidad son únicos e irrepetibles –cada salida o puesta de sol es una distinta en múltiples aspectos-, el carácter social de su lectura lo establece como un mismo y único fenómeno que se repite y puede ser cuantificado al infinito por el hombre. De esta manera surge la edad, aplicando el ciclo de traslación de la tierra a la vida del hombre, de igual forma se establecen los ciclos de las instituciones educativas administrando planes y programas en ciclos anuales (sean bimestres, semestres o años, la medida que rige es esta última).

La comparación puede darse entre el tiempo programado entre lo natural y lo instituido, por ejemplo, el tiempo en años programados para estudiar el bachillerato –tres años- y el tiempo real en que lo termina un estudiante:

- ...y fue cuando ahí otra vez volví a dejar la escuela, volvía a decaer, tal cual que me costaron 5 años en salir de bachilleres, entré en el 2000 y salí en el 2005  
(Adriel).

Los estudiantes son administrados asignándolos a clases en turnos: matutino y vespertino, en principio en las mismas condiciones y, sin embargo, en las comparaciones que se construyen surgen diversos significados a partir de los compañeros y los profesores de uno u otro turno, como en la comparación de edades con respecto al ciclo escolar que cursan:

- ...me había quedado en la tarde, [...] en las tardes lo que me daba cuenta es que siempre... es un poco más de desatención por parte de las escuelas, siempre hay... por decir ahí mandan a todos los que son ya más grandes, dos, un año, no sé, o sea tú los ves más grandes  
(Remiel)

Cada narración cuenta con referentes temporales, es decir, coordenadas que permiten situar los intercambios humanos y comparar las relaciones de simultaneidad: “«determinar el

tiempo» significa en su forma más elemental, comprobar si una transformación recurrente o no tiene lugar antes, después o al mismo tiempo que otra.” (Norbert Elías, 1989: 59). La ventaja de estos fenómenos naturales es que parecen rígidos en sus repeticiones, ya que no responden a la voluntad o necesidad del hombre, lo que permite tomarlos como parámetro para organizar la memoria, las prácticas y las acciones proyectadas<sup>71</sup>. El hombre, en diferentes momentos históricos, ha utilizado y construido instrumentos para fijar el tiempo. Siguiendo como modelo el tiempo “natural” o “físico” procura ajustar, instituir y proyectar algunas de sus actividades sociales, ya sean de carácter comunitario o individual para establecer y organizar secuencias de hechos, rituales y prácticas, tales como calendarios y horarios. Lo anterior ha sido posible gracias a esta aparente autonomía del tiempo “natural” con respecto a la vida social. Dicha “autonomía” del tiempo también ha producido intentos por domesticarla, por restringirla y apropiársela, intentos de dominar el tiempo:

A partir del siglo VI, las campanas de las iglesias habían dividido el día en sus unidades religiosas; a comienzos de la Edad Media los benedictinos dieron un paso importante al instituir el repique de campanas para distinguir las horas de trabajo de las horas de comida, así como de las horas para la oración. Más próximos a los días de Smith [Adam Smith], los relojes mecánicos reemplazaron las campanas, y, a mediados del siglo XVIII, los relojes de bolsillo estaban ya muy difundidos. La hora matemáticamente exacta podía saberse al margen del lugar en que se encontrara una persona [...] así, el tiempo dejó de depender del espacio. (Sennett, 2006: 37).

Las estructuras temporales que se han erigido a lo largo de la historia, y que cobran vida en inventos como los relojes, son construcciones y prácticas sociales, que producen y legitiman la significación y resignificación que los individuos tienen sobre el tiempo y sobre sí mismos en el tiempo, como señala Norbert Elías: “La imagen recordatorio del tiempo, la representación del mismo que posee un individuo, depende del nivel de desarrollo de las instituciones sociales que representan el tiempo y lo comunican” (1989: 19).

El tiempo es un producto histórico-social que está en constante redefinición y transformación; en palabras de Durkheim “las categorías del pensamiento humano jamás están ligadas bajo una forma definida; se hacen, se deshacen, se rehacen sin cesar” (Durkheim, 1995: 22). El concepto de tiempo se impone al individuo como parte de sus estructuras

---

<sup>71</sup> Norbert Elías lo indica cuando dice: “El tiempo es expresión del intento de los hombres por determinar posiciones, duraciones de intervalos, ritmo de las transformaciones, etc., en este devenir con el objeto de servir a su propia orientación.” (1989: 45).

estructurantes, es una institución social que configura al sujeto y da orden a su experiencia en “una síntesis simbólica” (Norbert Elias, 1989: 25) que genera posibilidades para organizar la vida desde el contraste y la diferencia. El tiempo es una estrategia que permite estructurar al “colocar en secuencia los sucesos por medio de “símbolos reguladores” –horas, reloj, días, velocidad, calendario, estadíos, edad, periodo, etapa, época, era, entre otros–” (Norbert Elías, 1989: 31).

El tiempo se simboliza; por ejemplo: el año de nacimiento como una marca de diferencia que habla de ventaja del mayor sobre el menor, la institución establece límites en relación a la fecha de nacimiento al considerar que iguala con ello las condiciones de la competencia comparativa, las reglas se hacen visibles también cuando las rompen:

- ...gané el concurso de las olimpiadas, de hecho me habían rechazado porque pedían del 87' y yo soy del 86', era un año más grande, se podría decir porque no era un año más grande, entonces ahí hubo un conflicto de si vas a entrar o no vas a entrar, porque: -eres del 87' y no sé qué-, y ya, me dejó entrar el profesor, participé y gané el concurso.  
(Grima)

Se determinan el tiempo por edades y se le asignan comportamientos e interacciones naturalizando la medición del cambio desde la edad, lo que se hace muchas veces para establecer medidas de control al cambio que se espera y describe:

- ...te dan tu reglamento, que no está permitido tal y tal cosa... como fumar..., está prohibido fumar, tomar, menos, ya saben que a esa edad te empiezan a gustar los vicios..., novia, decían que no podías tener novia.  
(Lon)

El contraste que estructura la experiencia se produce al cotejar con otras vidas y prácticas consideradas simultáneas, ya sea desde parámetros cualitativos como niño, adolescente, joven, adulto, tercera edad; o cuantitativos: número de días, meses y años (fechas); es una forma aprehendida de situarse en el mundo estableciendo una manera de organizar las interacciones sociales en la narración.

El tiempo es una estructura-estructurante que configura al sujeto a partir de su concepción y se le impone como omnipresente<sup>72</sup> desde el parto; los horarios propios de la

---

<sup>72</sup> El tiempo en el medioevo era concebido como propiedad de dios, como señala Jaques Le Goff hablando de la usura en su texto *La Bolsa y la vida* “El tiempo pertenece a Dios y sólo a El. Las campanas cantan sus alabanzas en esa época en la que el reloj mecánico todavía no ha nacido pues sólo aparecerá a fines del siglo XIII” (1987: 58). Richard Sennett (1997: 140) señala que San Agustín establece (en el 400), en Ciudad de Dios, que el tiempo es creación de Dios, que antes de crear el cielo y la tierra no había tiempo. Esta creencia deriva del antiguo testamento y de los primeros cristianos y da lugar a la afirmación de que “el hombre está en un peregrinaje en el tiempo”, ya que su alma está en la tierra sólo un momento para

comunidad en la que nace el niño son componentes de su formación en todas sus interacciones; civilizarlo implica, entre otras cosas, dotarlo de una vida que respete los horarios “naturales”, propios de su comunidad.<sup>73</sup> Las estructuras temporales son saberes generalizados, que implican los métodos normalizados y normalizantes de las prácticas sociales; medir las regularidades que produce, implica situar al hombre respecto a estas regularidades-irregularidades: “la determinación o sincronización del tiempo se trata de una actividad humana con fines definidos y no sólo de una relación, sino de un poner-en-relación.” (Norbert Elías, 1989: 56). Como mencioné antes, la comparación entre ciclos escolares y edades significa a las prácticas y permite compararlas con los sujetos que las llevan a cabo, dotándolos de significado, positivo o negativo, por medio de la comparación entre el tránsito del tiempo, el estudiante y la escuela:

-No reprobaba, no reprobé ni un año, salí en lo que era mi edad, malas calificaciones no tenía  
(Lon)

- ...que me hayan expulsado y haber perdido un año  
(Adriel)

Situarse en el tiempo es cobrar y dotar de significado. Para ello se requiere un anclaje que normalice y fije un punto de comparación con la acción, la interacción y prácticas de otras personas. Situarse como individuo ante el grupo es:

relacionar diversos procesos entre sí como «tiempo» significa vincular al menos tres entidades continuas: los hombres que relacionan, y dos o más entidades continuas en devenir de las cuales una cumple en cierto grupo humano, con la función de un *continuum* normalizado, como marco de referencia para las demás. (Norbert Elías, 1989: 56).

La edad es como una unidad de un *continuum* normalizado; o la educación secundaria es como un ciclo dentro de la temporalidad del sistema educativo y los hechos narrados por el sujeto –hoy adulto- sobre su vida adolescente en una institución educativa que lo sitúa en esas coordenadas temporales, marcan el tránsito de niño a hombre: el inicio de la pubertad que se

---

después, si es digna, habitar en el cielo, en la ciudad divina, de esto se deriva el necesario desprendimiento de su cuerpo y sus bienes.

<sup>73</sup> Norbert Elías lo dice en los siguientes términos: “la regulación social del tiempo que empieza a individualizarse muy pronto, contribuye a afirmar la inevitable conciencia personal del tiempo. La voz interior que pregunta por el tiempo, está presente en todas partes. Por eso no debe sorprendernos que para los individuos con esta estructura de la personalidad, todos los procesos naturales, sociales y personales referidos a los símbolos reguladores del tiempo de su sociedad, se viven como si fueran propios de la naturaleza en general y de la naturaleza humana en particular”. (Norbert Elías, 1989: 33).

da en los últimos tres años de la educación básica, y que está situada entre la conclusión y certificación de la educación primaria hasta el ingreso a la educación media superior, periodo en que, por primera vez, se enfrenta a varios maestros y clases sucesivas, a prefectos y autoridades, dentro de un espacio organizado, regulado y reglamentado, etc. Al situarse en el tiempo, o situar una determinada experiencia en el tiempo, se exhibe un aprendizaje del mismo. Las prácticas aprehendidas manifiestan la estructura social del tiempo. En palabras de Norbert Elías:

El grado en que los grupos humanos «determinan temporalmente» los sucesos, esto es, los experimentan en la dimensión del «tiempo», depende por completo del grado en que, en su práctica social, se enfrenten con problemas que exigen una determinación del tiempo y del grado en que su organización y saber social los capacita para utilizar una serie de transformaciones como marco de referencia y medida de otras (Norbert Elías, 1989: 59).

En sus narraciones los entrevistados hablan de sí mismos como punto de referencia y se “fijan” según las coordenadas temporales y sociales que han aprendido como relativas al tiempo. La comparación a partir del uso del tiempo, el ciclo escolar, la edad y los compañeros, se convierte en una llamada al orden:

- Ahorita ya me pongo a pensar así como que muchas cosas porque ya veo el tiempo que llevo en la universidad y los años que tengo, y digo -ay, si no hubiera dejado de tra... de estudiar, ahorita ya hubiera terminado- ¿no?  
(Grima)

Coordenadas que estructuran y hacen funcional su trayectoria; coordinan e integran sus experiencias con procesos, organizaciones, contextos y grupos sociales, reconocidos en la narración:

La relación funcional tiene tres polos: está la persona que, aquí y ahora, establece y determina las relaciones («determina el tiempo»); está uno mismo como *continuum* en devenir entre el nacimiento y la muerte, sirviendo en este caso de *continuum* estandarizado, y está finalmente la multitud de procesos que uno mide con su propia vida, esto es, consigo mismo como *continuum* cambiante. (Norbert Elías, 1989: 57).

La percepción del tiempo por los agentes sociales les permite organizar y valorar sus interacciones, hacer una lectura del tiempo en concordancia con la de los demás les hace posible participar y ser incluidos en sus prácticas. Si la lectura de las prácticas sociales en el tiempo le brinda al agente la facilidad para prever los acontecimientos, su pre-visión se

constituye en un capital que le da posibilidades de destacar entre los suyos por “saber qué viene”.

-... él llegaba temprano y hacíamos la tarea juntos, porque él [*el novio de secundaria*] era bien olvidadizo, nunca compraba el material, yo era la que iba y decía: *-voy a comprar material-*.  
(Grima)

La valoración y organización de los acontecimientos es parte del conocimiento del entorno social; de no producirse este conocimiento, es decir, si un agente no cuenta con una lectura adecuada de los tiempos que rigen las prácticas de su entorno y los significados que adquieren para su comunidad, le será imposible la interacción positiva, estará fuera de lugar y su inserción social estará en riesgo (como por ejemplo, un deportista que no prevé la jugada y los movimientos de sus compañeros y contrincantes, o un campesino que no lee y prevé los tiempos agrícolas o el clima).

Leer y prever el tiempo es lo que Nybras hace en el siguiente ejemplo: establece que se requiere más tiempo de aquel con el que se cuenta para estudiar para un examen, reconocer que este tiempo será restado al tiempo que regularmente destina al trabajo, identifica que la hora para reportarse enferma debe de rebasar la hora de ingreso a trabajar para que sea imposible que le pidan que asista, toma el día restándole al programado para vacaciones de manera que no afecte a su ingreso económico. Nybras juega con el tiempo para acomodarlo a su favor:

- Ese día yo me acuerdo que falté porque *-¡Dios mío! Hoy es el examen, ¿cómo le voy a hacer?-* ya, pues que me reporto enferma *-no, pues, estoy mal, no me siento bien-* me dice mi jefa *-pero me hubiera avisado, por “x” cosa del trabajo ¿no?-* y me dice, este... le digo, pero ya le avisé como a las nueve, y dije... no como a las diez, para que ya vea que ni voy a llegar. Ya le avisé y ya me dijo que estaba bien *-¿te lo tomo a cuenta de vacaciones o te lo descuento?-* yo *-no, a cuenta de vacaciones está bien-* y ya no me lo descontaron, esa es la única vez que falté, por ese examen.  
(Nybras)

Coordinar y reconocer las prácticas según la valoración del tiempo disponible implica empatar necesidad, tiempo y actividad. En el trabajo de “cerillos” (empacadores en las cajas de supermercados) se requiere que todo el día estén presentes; para ello, el gerente los distribuye en tres turnos, según el tiempo que destinan o no al estudio:

- ...me dejó en el [*turno*] intermedio, ¡uju!, así fue.[...] porque, por ejemplo, los que estudian este... en la mañana, los dejan estar ahí en la tarde, y a los que estudian en la tarde los dejan en la mañana.[...] Y ya los que no estudian pues están en el intermedio.  
(Iset)

Las normas sociales respecto a los tiempos deben estar generalizadas entre los integrantes de la comunidad, pues, cuando no se comparten, aparece un comportamiento anómico, en el sentido que le da Durkheim,<sup>74</sup> en el que el sujeto no comprende y no se integra al funcionamiento social. Para Bourdieu “El mundo social está lleno de llamadas al orden que sólo funcionan como tales para aquellos que están predispuestos a percibir las, y que despiertan unas disposiciones corporales profundamente arraigadas, sin pasar por las vías de la conciencia y del cálculo”. (Bourdieu, 1997: 118) El tiempo de ser estudiante se determina por la edad, si no cumple con la actividad asignada a la edad programada aparece la llamada al orden:

- [*Cuando me fue mal en secundaria, mi papá*] me iba a poner a trabajar, me asustaba la idea de trabajar, todo el mundo estudiando y yo trabajando, no lo percibía en mi cabeza. (Lon)

- ...cuando yo dejé la escuela no me la acababa, era día y noche de que... -*burro, ponte a trabajar*-... humillaciones. (Sab)

- [*Mi papá me dijo*] -*si sales de la escuela entras a trabajar*- y me puse a trabajar en una farmacia (Nybras)

El tiempo es una construcción social que genera en los agentes la sensación de pertenecer, de ser parte de un orden natural, objetivo coherente y sistemático. Contar con las estructuras cognitivas del mundo social permite ser parte de este orden, es decir, estructurar y evaluar las interacciones, así como las prácticas sociales, en concordancia con las estructuras temporales ya establecidas y reproducidas por y en la vida social. La concepción del tiempo es parte de los aprendizajes naturalizados, por ello, pertenece al orden del sentido común<sup>75</sup>. La

---

<sup>74</sup> La anomia para Durkheim es la falta de regulación legal y moral, es decir, la falta de autonomía como integración social, racional y voluntaria. En *La división del trabajo social* atribuye a la anomia “los conflictos que renacen sin cesar y los desórdenes de todas clases cuyo triste espectáculo nos da el mundo económico. Pues como nada contiene a las fuerzas en presencia y no se les asignan límites que estén obligados a respetar, tienden a desenvolverse sin limitación y vienen a chocar unas con otras para rechazarse y reducirse mutuamente. Sin duda que las de mayor intensidad llegan a aplastar a las más débiles, o a subordinarlas. Pero, aun cuando el vencido pueda resignarse durante algún tiempo a una subordinación que está obligado a sufrir, no consiente en ella y, por tanto, no puede constituir un equilibrio estable. Las treguas impuestas por la violencia siempre son provisorias y no pacifican a los espíritus. Las pasiones humanas no se contienen sino ante un poder moral que respeten. Si falta toda autoridad de este género, la ley del más fuerte es la que reina y, latente o agudo, el estado de guerra se hace necesariamente crónico” (2007: 12)

<sup>75</sup> Para Bourdieu “Esta consonancia inmediata y tácita (en todo opuesta a un contrato explícito) fundamenta la relación de sumisión dóxica que nos ata, a través de todos los lazos del inconsciente, al orden establecido. El reconocimiento de la legitimidad [...] Está arraigada en la consonancia inmediata entre las estructuras incorporadas, que se han convertido en

realidad del tiempo con el que ordenamos nuestra vida, por medio de la memoria, las prácticas y las proyecciones, es adquirida y compartida con el lenguaje: “Vale recordar que cuando se trata del “mundo social”, las palabras crean las cosas, porque establecen el consenso sobre la existencia y el sentido de las cosas, el sentido común, la *doxa* aceptada por todos como algo evidente”. (Bourdieu, 1997: 129) Esta forma de aprender el mundo es temporizarlo, darle un orden de sucesión y certeza a los acontecimientos en las narraciones.

Para el agente comprender los acontecimientos es poder situarse en relación a ellos, reconocer diferentes hechos como procesos, identificar las posibilidades causales en los hechos, poder colocarse dentro al registrar las secuencias de interacción y significación de los demás participantes. La interacción implica estrategias y prácticas en las que se dota de significado la participación de los otros y la propia, según la intervención y los ritmos de la práctica que se ejerce<sup>76</sup>. Este espacio de posibilidades y secuencias rítmicas, tiene un primer anclaje en el nombre propio, que junto con la fecha de nacimiento establece el punto de origen topológico, es decir, la ubicación del agente en el mundo social, y son los mismos que fijan el punto de partida en las entrevistas (edad, nombre, etc.) que son materia de las trayectorias:

Esta construcción previa es asimismo la condición de toda evaluación rigurosa de lo que cabe llamar la superficie social, como descripción rigurosa de la personalidad designada por el nombre propio, es decir el conjunto de las posiciones ocupadas simultáneamente en un momento concreto del tiempo por una individualidad biológica socialmente instituida actuando como soporte de un conjunto de atributos y de atribuciones adecuadas para permitirle intervenir como agente eficiente en diferentes campos (Bourdieu, 1997: 82-83).

El nombre propio adquiere significado en referencias simbólicas entrecruzadas, es una condensación de experiencias. Es identidad en tanto unidad y coherencias de significados, actitudes, conocimientos, habilidades, expectativas e intereses incorporados y condensados en el nombre con el que nos reconocemos, nos presentamos y, por medio del cual, los otros interactúan con nosotros, nos significan y esperan nuestras reacciones en la sucesión de intercambios. El nombre propio representa la individualidad coherente que nos exigimos y exigen, según el contexto y el lugar que ocupamos. Contradice, o al menos oculta, al hombre

---

inconscientes, como las que organizan los ritmos temporales (por ejemplo la división en horas, absolutamente arbitraria, de la agenda escolar), y las estructuras objetivas” (1997: 118).

<sup>76</sup> Para Bourdieu y Waquant: “La reproducción del orden social se realiza sólo a través de estrategias y prácticas mediante las cuales los agentes se temporalizan a sí mismos y hacen el tiempo del mundo (situación que no les impide experimentarlo frecuentemente como una realidad trascendente sobre la cual no tienen ningún control, como ocurre con la espera, la impaciencia, la incertidumbre, etc.)”. (Bourdieu y Waquant, 2005: 202).

en conflicto, dividido a veces, otras fragmentado, entre deseos, conciencias y razón social (ello, yo y superyó, en los términos que establece Freud -1973-), dotados de significados desde los contextos y las interacciones. El nombre propio presume que atravesamos tiempos y espacios conservando identidad y personalidad, es unidad en evolución formando desde dentro la idea de *continuum*.

- Mi nombre es Nybras, tengo 24 años, ya voy a cumplir 25, yo soy de Oaxaca; de Cuautempan, y pues soy de allá, de una parte que se llama Nochiztlán que está como a una hora o cuarenta minutos de la ciudad de Oaxaca, si vas de aquí a Oaxaca pasas por Nochiztlán. La primaria y la secundaria las hice en Nochiztlán, la prepa fue en CETIS, tres años y después decidí irme para ... me vine a México, a los 18 años me vine para acá y me puse a trabajar, presenté examen para la UNAM, no me quedé, *okay*, y... no me quedé y ya, seguí en el trabajo.

(Nybras)

- Yo soy Lon, estudio la carrera de Licenciatura en Comunicación y Cultura, tengo 21 años. Para empezar los nombres de mis papás. Mi papá se llama Lon Catió. Vengo de una familia, se puede decir, de clase media, está conformada por mi papá, mi mamá, solamente tengo una hermana. Mi papá es Lon Catió, si mal no recuerdo tiene 56 años, mi mamá es Lán, ella tiene 53. Tengo una hermana, es Lán, ella tiene 25, es profesionista, Licenciada en Contaduría.

(Lon)

Las prácticas e interacciones que una persona vive se explican y cobran coherencia gracias al tiempo social que ha incorporado a su vida como sentido común. En su *habitus* se configura desde lógicas temporales, ya que es tiempo en múltiples sentidos: por el periodo que requiere la transmisión y formación de las estructuras-estructurantes y los esquemas cognitivos con que se identifica al niño durante su crecimiento; también es tiempo estructurado por las divisiones, marcas y estrategias temporales de la comunidad en que vive, mismas que el niño ha de hacer propias como parte de su lógica social; y es tiempo en tanto referente para dotar de sentido a su vida por medio de la lectura y organización del espacio-tiempo de su entorno social. El *habitus*, como principio de acción, implica una dimensión temporal que conlleva al reconocimiento de las regularidades identificadas, gracias a que fueron acumuladas como experiencias, estas regularidades establecen un campo de posibilidades en el tiempo de tomar decisiones, sin embargo, las decisiones no son mecánicas, siempre se toman según las consideraciones que el agente contempla en el momento y estas son indeterminables, ya que presentan múltiples posibilidades, como son múltiples las representaciones que se ponen en juego al momento de entrar en definiciones.

El aspirante proyecta su tiempo en el estudio, pero cuando es excluido del sistema educativo “pierde tiempo”, es decir destina su tiempo a actividades que no forman parte de la vida proyectada o pre-vista tanto en lo individual como en lo social, el estudio es proyección de tiempo, posibilidad de hacer algo en un futuro que sólo parece existir si se está estudiando. En palabras de Lon:

- Cuando salí del CETIS, hice mi examen para ver si me quedaba, no me quedé en la UAM, para entrarle... en psicología, y luego después del año dije: *-otra vez, vamos a ver qué onda-*, lo hice para la UNAM, y luego otra vez para la UAM y no me quedé [...] Me quedé otro año sin estudiar, me fui a trabajar de nuevo, y fue cuando dije: *-ya no puedo vivir así-* [...] Me encontré una amiga de aquí, de la escuela, y me dijo: *-oye, porque no te metes, está muy padre, te conviene-*, y dije: *-órale, tengo que estudiar, debo de estudiar-*. Para esa época tenía una novia que sus papás eran profesionistas, su papá era ingeniero y su mamá era doctora, entonces andaba con ella y me decían sus papás: *-¿y tú como qué haces?-*, y yo les decía: *-pues, yo trabajo [risa]-*, y ya por eso dije *-yo tengo que estudiar-*, ya le dije [a su papá]: *-me voy a meter a la universidad-*, y me dijo: *-¡ah, que bien, hijo!-*, terminé con la chava pero seguí con la universidad.  
(Lon)

El tiempo que se proyecta incluye capital; estudiar es dotar de tiempo al estudiante proporcionándole las condiciones económicas para que cuente con tiempo, es decir, para que no tenga que ocuparse de otras actividades económicas o sociales. El tiempo es un elemento en tensión cuando la proyección sobre el agente es contradictoria, por ejemplo entre los padres, que dotan de las condiciones para contar con tiempo, y la hija que tiene la expectativa de continuar sus estudios. Así lo narra Lamia:

- Yo llegaba y tenía que hacer un trabajo, y si mi papá llegaba y me veía haciendo hacer el trabajo me decía: *-anda mejor a lavar los trastes que te estás haciendo la mensa nomás-*, yo le decía: *-sí, como tú no estudiaste-*, ya venían los reproches... *-si como tú no estudiaste no sabes que es hacer un trabajo y por eso me quieres poner a hacer el quehacer -entonces, ahí te la regresan, -¿para qué?, si ni vas a seguir-, -después vas a encontrar un cabrón, te vas a ir con él y todo mi dinero en ti va a estar perdido-*. [...] ¡Ah, sí!, *-no soy como tú, que no planearon...*- así empezábamos... entonces ya me empezaba a rebelar, y empecé a subir un poco más mis calificaciones.  
(Lamia)

El tiempo, siguiendo a Bourdieu, es acuerpado (hecho cuerpo) como *habitus*, ya que las estructuras temporales organizan sensaciones, sentimientos, expectativas y deseos –edad para la experiencia sexual, para buscar independencia, para casarse, para tener hijos (reloj biológico, le llaman), para incorporarse al mundo laboral, para estudiar, para “establecerse”,

para fundar una familia, para tener sueño o hambre-. Bourdieu lo explica en los siguientes términos:

La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder 2): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de cultivarse) [...] el tiempo de acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización. (Bourdieu, 1987: 13).

La organización temporal que configura al *habitus* implica predisposiciones no mecánicas –en múltiples ocasiones contradictorias- que guían la acción, a veces de forma irreflexiva y se manifiestan en prejuicios y reacciones inmediatas ante estímulos recurrentes: “El *habitus* es un principio de acción muy económico, que asegura una enorme economía de cálculo (en especial del cálculo de los costos de investigación y medición) y también de tiempo, recurso particularmente escaso en la acción” (Bourdieu, 2003: 240). El sentido práctico del *habitus* parte de la concepción temporal que contempla el ritmo de las prácticas que se desarrollan en los juegos sociales, y al lugar o posición que se ocupa en el juego. La asignación del lugar y las prácticas que se llevan a cabo, entre otros indicadores, por la edad – tiempo acumulado-, las llamadas al orden a partir de la edad para estudiar forman parte de la narración de Eleazar:

- [Los compañeros del trabajo] me decían: *-no, cuando termines tus estudios ya vas a tener el dinero que tú quieras-*, entonces ahorita no, *-tú prepárate, capacítate, eres joven-*, me decían. *-si el joven supiera y el viejo pudiera, qué se podría hacer-*, *-estudia, vas a ver que cuando seas viejo, vas a poder, saber otras cosas, vas a tener una vida resuelta-*. [...] son personas mayores que tenían igual a sus hijos, [...] *-veme a mí, yo me fui por el otro lado, tengo dinero, pero fíjate, no es lo mismo, no es la calidad de vida que desearía tener-*. Pues no sé... como calidad de vida.  
(Eleazar)

### 3.1.1 El tiempo como estructura instituida desde la política

El tiempo, como señalé antes, es una estructura estructurante que no es neutra; entre sus determinantes se hace presente su dimensión política, una de las que va más allá del individuo, pues forma parte de las categorías de percepción en cuya producción y reproducción interviene el Estado al administrar y organizar las instituciones y las prácticas sociales:

A través del marco que impone a las prácticas, el Estado instaure e inculca unas formas y unas categorías de percepción y de pensamiento comunes, unos marcos

sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, unas estructuras mentales, unas formas estatales de clasificación. (Bourdieu, 1997: 117-118).

El tiempo es una de las estructuras sociales que se imponen al sujeto desde el Estado, como parte del doble proceso de apropiación e integración al mundo social; proceso en que se produce el *habitus*: los ritmos del calendario escolar<sup>77</sup> con sus periodos de exámenes y vacaciones; las edades de vacunación, las edades mínimas y máximas para incorporarse a los diferentes ciclos escolares y al mundo laboral; son ejemplos de cómo el Estado organiza experiencias compartidas y equiparables en la vida social. Las identidades y los grupos de pertenencia se producen con la administración del tiempo y el espacio que organiza y segmenta las interacciones instituidas, construye flujos y rituales que mueven capitales y generan migraciones –vacaciones de invierno y verano, ingreso a clases, horarios de verano, entre otros-. El tiempo establecido en el calendario por el Estado instituye periodos fijos para que la población se mueva al unísono, proyecte y organice, en tanto que prevé un conjunto limitado de posibilidades preestablecidas. Para Bourdieu: “El espacio y el tiempo social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él” (Bourdieu 1997: 25).

Cuando un entrevistado narra el horario a partir de ir a clases en el turno vespertino establece que los requisitos para lograr hacer su cambio al turno matutino, como él desea, implican no reprobado y tener un buen promedio, dando al matutino y vespertino un significado simbólico que va más allá del movimiento de traslación de la tierra. El turno matutino es una experiencia que se le niega y cuando por fin toma clases en el turno de la mañana, constata que las diferencias de horario implican diferencias de estudiantes, maestros, actitud y cupo. Remiel lo refiere sobre el bachillerato en las siguientes palabras:

- ...entraba a las 2 y salía a las 10, iba llegando a mi casa 11, 12 de la noche... total de que acabé el año, y traté de hacer mi cambio a la mañana, y no pude también por mi promedio y de que debía 2 materias, y así fui a quinto, ya fue mejorando la cosa, el ambiente fue mejorando [...] pero no acabé, iba debiendo unas materias, a veces ya no entraba a mi grupo, o sea 2 o 3 alumnos, decía: *-¿esto es la prepa?-,* yo me imaginaba algo... y me dí cuenta desde ese año, que era quinto, que era... como debía materias de cuarto tuve que presentarlas en la mañana, y dije: *-ahora entro en 10 minutos-*, ya entraba a la mañana igual, yo estaba acostumbrado de que entraba y había lugares de sobra, ahí no,

---

<sup>77</sup> Josefina Zoraida Vázquez, señala en su texto *Renovación y Crisis*, que en 1968 “una de las medidas menos afortunadas [de la SEP] fue unificar el horario en todo el territorio para poner al país en sintonía con el exterior y dejar a los niños del campo libres para las cosechas del verano aunque los urbanos tuvieran clases en medio de los rigores del invierno” (en: *Thank de Estrada*, 2010: 219)

hasta había parados, estaba cansado y decía: *-¡ay, buey!*- sí te sacabas de onda, no... ya entrabas, parado, escribiendo todo lo que el profesor diga y ya... en cierta manera también veías la diferencia de maestros, de alumnos que había, o sea de todo, era otro mundo. (Remiel)

Para explicar el tiempo como parte de la experiencia acumulada me adelantaré a la categoría de trabajo, que veré adelante, para proporcionar algunos ejemplos: el tiempo de trabajo del Estado-nación (configurado por la ética protestante y las políticas keynesianas, que describo en el apartado correspondiente) sigue una lógica progresiva, impone el largo plazo desde la acumulación progresiva como el ahorro (capital económico) y la educación (capital cultural), procesos con metas menores intermedias que dividen la progresión hasta configurar un modelo evolutivo lineal ascendente. En esta lógica temporal, para que se logre el objetivo propuesto, es necesaria la renuncia a la satisfacción inmediata; postergar el momento en el que se gane el paraíso después de años de sacrificio y dedicación. El trabajo y el estudio, como tiempo acumulado producen identidad<sup>78</sup> (Bauman, 2005 y Sennett, 2006). En el Estado-nación de bienestar la pregunta ¿qué eres? Tenía por respuesta el nivel de estudio, la carrera, el oficio o la profesión, que forman, junto con el nombre propio, el *continuum* del que hablaba Norbert Elias; nombre y profesión u oficio (estudio y trabajo) determinaba pertenencia a un grupo familiar (apellidos), con interacciones fijadas en el Registro Civil –nacimientos, matrimonios, defunciones, lugar de origen, presentación ante el Estado- a la que se suma la educación recibida y el trabajo remunerado; instituyendo y delimitando la vida a seguir<sup>79</sup>.

Esta “militarización” del tiempo social hoy se fragmenta y desintegra: la formación deja de ser un periodo de la vida para convertirse en una condición permanente,<sup>80</sup> el carácter acumulativo que antes se le daba y de donde se generaban planes y programas de estudio se relativiza y deja de concebirse el estudio como una experiencia de una vez que dura para siempre, ahora se extiende la condición de estudiante al periodo de vida laboral. El trabajo y la

---

<sup>78</sup> Giménez, siguiendo a Bourdieu, señala que “Desde esta perspectiva se puede decir que la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (Giménez, 2009: 47)

<sup>79</sup> Richard Sennett lo señala al afirmar que “El secreto de este capitalismo militarizado reside en el tiempo, en un tiempo estructurado de tal manera que la gente constituyera su historia de vida y sus relaciones en el seno de la institución” (Sennett, 2006: 153).

<sup>80</sup> La reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría señalaba “cinco criterios: el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida; el desarrollo de la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante; y el énfasis en el aprendizaje activo (“aprender a aprender”). La reforma alcanzó con diversa intensidad, todos los niveles escolares; impulsó además los sistemas abiertos” (Meneses Morales, 1991: 25)

educación se redefinen como flexibles, que implican compromisos de corto plazo, con rápidas y fugaces integraciones y desintegraciones en grupos formativos y equipos de trabajo; así como cambios en el espacio laboral, las funciones y los mandos. Remiel narra los cinco trabajos que tuvo en cinco años, a partir de los quince años:

- El primero de los trabajos, el primero con el que me inicié..., era una alquiladora de sillas, lonas..., esas cosas, entonces pues, de cierta manera empecé desde chico, que será..., como a los quince años, dieciséis, no sé, le agarré el modo, se me hizo fácil, otro trabajo, como que buscar otro tipo de trabajo, como que no sé, no me acomodaría, pues sin embargo le busqué..., también estuve..., fui operador telefónico, y fui promotor, fue el último de los trabajos que tuve..., estuve vendiendo agua de garrafón.  
(Remiel)

El empleo de por vida, los ascensos por antigüedad derivados de compromisos a largo plazo entre empleadores y empleados, se desvanecen; Richard Sennet lo resume en las siguientes palabras: “La consigna «nada a largo plazo» desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento”. (Sennett, 2006: 30). La competencia entre las funciones obligan a renunciar a compromisos, la lógica del capital implica el cruce de responsabilidades donde cada una se asume o renuncia según se considere necesario en el momento, en palabras de una entrevistada:

- ...si se necesitan horas extras ¡las hago! [...] sí lo he llegado a decir -*si, faltó hoy a la escuela y me quedo a hacer horas extras*- sobre todo porque yo me pago todo, mantengo todo, o sea, yo mantengo mis cosas, me compro lo que quiero, los gastos de la casa, vivo con mis hermanos y nos compartimos pero, en sí, soy yo la que paga más cosas, este... los gastos de la escuela, o apoyar a mis papás.  
(Nybras)

El tiempo deja de ser una secuencia planificada, ordenada, acumulativa y progresiva, para presentarse como múltiples presentes intercambiables donde las necesidades se atacan por separado y de manera inmediata. La idea de realidades integrales y complejas con una lógica temporal única, se fragmenta, la sociedad se convierte en sociedades y realidades, desiguales y diferentes, la política planificada se traduce en políticas públicas, etc.

Parece que el tiempo se ha desmontado en segmentos que no precisan una secuencia. Es como si la lógica temporal de capital especulativo (de mercado), en la que la ganancia rápida pertenece sólo a quien compra barato y vende caro y cuyo enemigo es el tiempo de espera entre un acto y el otro, dominara todos los campos de la vida social e impusiera el sentido negativo de los procesos cuya lógica temporal es causal y acumulativa. Sennett (2006) lo resalta cuando señala que el éxito puede medirse en términos de las antesalas y trámites a

los que un hombre está o no sujeto: a menor tiempo de espera mayor es su éxito. El tiempo jerarquiza desde esta nueva lógica; ejemplo de esto son las filas en los bancos divididas en clientes con cuentas abultadas atendidos por el gerente al pisar el banco, clientes con tarjetas o cuentas *Premium* o *Gold* que tienen a su disposición filas y cajeros especiales para que su tiempo de espera sea menor y sin mezclarse con el resto de los clientes; personas cuya tarjeta es de ahorro o nómina y cuyos tiempo de espera y fila son mayores y, por último los que no son cuenta habiente, cuyas filas son infinitas y sólo son atendidos por uno o dos cajeros; esta historia se repite en cines, ferias, calles (autopista urbana), antros, hospitales y oficinas; y la distinción crece cuando las ventanillas desaparecen y el acceso se hace virtual por medio de Internet, donde el acceso a las ventanas depende no solo del aparato de procedencia, sino de la cuenta y solicitud desde la que se realice el trámite. El tiempo de espera adquiere un sentido negativo que produce indicadores estructurantes de la experiencia y las identidades, con lo que resalta la pertenencia a los diferentes estratos económicos. Es una estructura estructurante que simboliza el lugar que ocupamos, nos significa y establece criterios de interacción; un elemento temporal en la configuración de la jerarquía social. Esperar parece significarse como perder autoridad sobre nuestro tiempo, ser dependientes de otros. Aniel lo señala al resaltar que:

-[*Trabajando con mi papá*] lo que a mí no me gusta es ir a cobrar, no, no me gusta lidiar con la gente [*risa*] y menos cuando te deben dinero...sí, o esperar y esperar... y -*deja que llegue mi cliente para que te acomple-*-, entonces... mi papá porque tiene paciencia, yo no, yo le decía: -*no me quiso pagar-*, mi papá -*no, paciencia y ahí-*...  
(Aniel)

Al no obtener el certificado de estudios de secundaria por “adeudar” una materia Eleazar no puede continuar sus estudios en el siguiente nivel y se ve obligado a quedarse, es decir, a no avanzar en sus estudios, dejarlos suspendidos y empezar a trabajar, cambiar el uso del tiempo de que dispone. La espera obliga a un cambio de actividad y con éste, de definición:

- [*En tercero de secundaria*] no saqué matemáticas y me quedé un año, esperando, porque igual metí para hacer mi examen, la convocatoria, mi registro, pero pues resulta que cuando presento el extraordinario pues no lo paso, me quede un año. Ese año fue cuando empiezo a trabajar.  
(Remiel).

En los concursos de selección Adriél equipara el rechazo a la espera, en este caso, de una nueva convocatoria, una nueva oportunidad para poder ingresar, es decir, para recuperar un tiempo previsto en el que aspira desarrollarse:

- [*Presente exámenes*] Cuatro veces, durante dos años, UNAM, UAM, Poli. [*a*] Administración de recursos humanos, computación [...] en la UNAM me dicen que por el promedio no pude entrar, aunque haya tenido el número de aciertos que necesitaba, [*tenia*] 7.2. Pero... te seleccionan, solamente los mejores entran, yo tuve 90 aciertos, necesitaba 70 para quedarme, no me fue mal, pero había otros con 8, con 7.5, para empezar ahí me tronaron, luego en CU sólo había 80 lugares de los cuales, me parece que 30 ya estaban ocupados por pase directo, o sea que se reducía todavía más, no me quedé... en la UAM dijeron... ahí no más esperaban la estadística y vuélvalo a intentar, en el Poli también me quedo ahí esperando.  
(Adriel)

La lógica del capital –especulativo- demanda inmediatez y parece penetrar en todos los terrenos e instituciones, esto es tangible en los campos en que se han definido otras racionalidades, rompiendo el sentido interno. Manuel Pérez Rocha señala, en la conferencia dictada en la Universidad de Rosario, Argentina: “la educación exige la aceptación de un principio de realidad que consiste en posponer las satisfacciones y esforzarse por el futuro, el valor dominante en nuestra sociedad es el de la satisfacción inmediata de todo gusto y de todo capricho, el del consumo por sí mismo, y el de la apropiación de la mayor riqueza posible”. (Pérez Rocha, 1992)

La inmediatez, en el sentido que le da Bauman (2005) en su libro *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, es la obtención de lo que sea que se quiera sin que medie tiempo o esfuerzo. La ausencia del tiempo se convierte en un indicador que simboliza éxito; si no existe nada entre el deseo de una persona y su satisfacción se produce la imagen misma del triunfo, que conlleva aceptación, envidia, admiración y deseo. La inmediatez tiene un componente mágico, muchas veces disfrazado de ciencia, como se esboza en la publicidad, que rompe relaciones causales y obvia las consecuencias: se puede bajar de peso y ganar músculos sin ejercicios ni dietas, se puede comer sin engordar o indigestarse, se puede encontrar una pareja sexual con un desodorante o el amor por medio del Internet, se puede ganar dinero comprando, se puede ser alguien consumiendo. El esfuerzo y la constancia son presentados como tiempo perdido, en su lugar se han de buscar opciones que *ahorren tiempo*: se estudian licenciaturas en la mitad del tiempo regular, se compran transportes que alcanzan altas velocidades en pocos segundos, se bajan videos o música al instante, etc. Las huellas del tiempo deben desaparecer, la edad debe permanecer fija en la juventud: se ha de detener la caída del cabello y desaparecer las arrugas, hacer cirugía para borrar los efectos de los años. Esta concepción del tiempo no queda en un nivel individual, sino que se convierte en políticas que permiten ver en operación las nuevas lógicas temporales, por ejemplo, en el proceso de

titulación: los estudiantes buscan la titulación sin que medie esfuerzo o tiempo; las universidades son evaluadas por el número de egresados; en los últimos años instituciones públicas y privadas han eliminado formas de titulación que antes eran significadas como procesos de aprendizaje y demostración (pruebas) que el aspirante al título hacía de dominio de conocimientos ante la comunidad profesional-familiar-académica, y hoy son señalados como trámites burocráticos y sustituidos por exámenes, promedios o se erradican con el afán de desaparecer la diferencia entre número de egresados y número de titulados. Cumplir indicadores estadísticos sobre egresados, implica anular el *impasse* entre el egreso y la titulación, por lo que las estrategias antes pensadas como formativas pasan a la inmediatez por medio de la titulación automática. Una institución de calidad antes implicaba que sus titulados no egresaban sin dar prueba pública de contar con los conocimientos necesarios para iniciar su camino en su profesión, hoy una institución de calidad es aquella que tiene más titulados.

El tiempo se significa como negativo, media donde no debe existir mediación y no funciona a la hora de evitar la fragmentación de experiencias. El tiempo positivo es mostrado como el de la satisfacción del deseo, el tiempo placentero y sin consecuencias. La división del tiempo entre trabajo y ocio, que resaltaba la escuela de Frankfurt calificándola de enajenante, permanece, pero se ha invertido el valor, ahora el ocio produce identidad y jerarquía social y trabajar o estudiar ya no proporciona el punto de referencia en el espectro social, es decir, ha dejado de proporcionar una identidad positiva<sup>81</sup> y se justifica sólo cuando genera los recursos necesarios para el ocio. Adriel narra cómo entre los 15 y los 16 años pasó de formar parte de un grupo pequeño de amigos a ser el que organizaba fiestas:

- Cuando entré a primero, mi salón, primero en mi salón éramos como 5 [*amigos*], cuando pasé a segundo, segundo semestre fue cuando yo me desaté totalmente, ya hablaba, ya iba a fiestas, ya era el mujeriego, ya era el que tomaba, a mis 16 años ya era el que ya, ya estaba organizando fiestas, alcoholes...

(Adriel)

---

<sup>81</sup> Dos ejemplos de que integrarse al mundo laboral cuenta con sentido negativo nos lo dan figuras reconocidas en el ámbito mediático: la hija de presidente de México 2012-2018, Enrique Peña Nieto, Paulina Peña quien contestó a quienes criticaban a su padre por no recordar tres libros que hubiera leído, calificándolos de “proles” y “pendejos” con el afán de ofender. Prole tiene como primera acepción en el diccionario de la Real Academia de la Lengua la de “1. adj. Perteneciente o relativo a la clase obrera”. El otro ejemplo es el de las llamadas “Ladies de Polanco”: Azalia Ojeda (ex integrante de “Big Brother”) y María Vanessa Polo Cajica (“Nuestra Belleza Puebla” 2004), quienes se enfrentaron a policías de tránsito cuando éstos pretendían verificar sus condiciones para conducir; entre los calificativos que les dirigieron a los policías destacó: “chinga tu madre pinché asalariado de mierda”, frase que se repite y es acompañada de otras palabras altisonantes como “pinché puto de mierda”. La acepción de la Real Academia de la lengua Española para asalariado es: “1. adj. Que percibe un salario por su trabajo”, que esta palabra pueda ser utilizada como ofensa me parece que da testimonio del cambio de percepción sobre el mundo laboral.

El futuro ya no es parte de las expectativas identitarias en las que se trabaja paso a paso en la construcción de un por-venir a alcanzar a través del esfuerzo en el presente (como corresponde a la ética del trabajo, que toco más adelante). La certidumbre que se pretendía generar con una vida de estudio a la que se daba continuidad con una vida de trabajo y estabilidad, desaparece. En la narración de Asbael se percibe la fragmentación que sufre su trayectoria como estudiante cuando sus resultados positivos no le dan acceso a un bachillerato de prestigio e ingresa a una opción media superior clasificada como mala. Su *status* de buen estudiante no le abre un lugar en una opción prestigiosa y su actitud cambia, ya no se reconoce como el buen estudiante, el esfuerzo, como medio para la búsqueda de resultados, parece perder sentido:

- Éramos, ora sí que, tal vez, buenos alumnos, y este... siempre nos decía “no, es que ellos son buenos alumnos,” siempre nos apoyaban en todo y estaban detrás de nosotros. Era muy padre, también en las, obviamente, en las clases: este... pues, este... como luego nos ponían de ejemplo, aparte de que, este... estuvimos en la escolta, eso era muy bueno “ustedes van a estar en la escolta,” se me hizo muy bueno...

...ora sí que no planeé bien y puse primera opción, este... una prepa y segunda opción el CETIS y, entonces, como no me quedé en la primera, porque era la más saturada la prepa de Iztacalco... la dos, y como no me quedé, me quedé en mi segunda, que fue CETIS...

... los primeros semestres [*en el bachillerato*] sacabas siete en el examen te ponían el siete en tu... sin participaciones... ¡te dejaban mucha tarea! pero no valían, pero yo decía -*ah, entonces para qué la hago ¿no?*- pero nos decían -*si no la hacen les bajo un punto*-. Entonces, dije -*¡ay, no! está medio pesado*- porque si te dejaban tarea y nada más evaluaban con exámenes, porque si ya reprobabas el examen pues ya reprobabas el semestre, no sé, y ya te ibas a extraordinario [...] el examen extraordinario estuvo muy difícil. Nos preguntaron desde la Biblia, este... las culturas de India, lo que era oda, loa, canción, soneto, balada, lo de Shakespeare, Homero... y nadie lo pasó.  
(Asbael)

Hoy predomina el tiempo fragmentado -denominado por autoridades y patrones como flexible- en el que los cambios abruptos en los horarios de las jornadas, de estudio y laborales, de contratos por obra o por lapsos cortos de tiempo son los que prevalecen, obligando a la renegociación de las otras obligaciones adquiridas y produciendo “el sentido de incertidumbre que genera la idea de futuro en una sociedad que se encuentra en estado de cambio permanente” (Tiramonti, 2005: 889-910). El tiempo causal se fragmenta; la narración como trayectoria lineal ascendente, con que el Estado de Bienestar hablaba de la infancia como futuro, se torna difícil y quebradiza, las experiencias que se suceden parecen hablar de sujetos distintos y muchas veces distantes debido a cambios y rompimientos en la familia, la escuela,

la casa y el trabajo. Como señala Richard Sennett: “Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas” (Sennett, 2006: 9).

La fragmentación de la trayectoria escolar puede derivar de múltiples causas. Para Iset el conflicto parece proceder de la concepción de los padres sobre la escuela, la que genera tensión y rompimiento: meten a la niña a estudiar pero no conciben la educación como vía de desarrollo, sino como gasto y pérdida de tiempo; festejan las faltas a las reglas como expresión de astucia y motivo de risa, mientras que los reconocimientos y citorios escolares, motivados por logros académicos, son interrupciones desagradables de su tiempo laboral y conllevan pérdida de dinero. El discurso familia/escuela está en conflicto, las expectativas de la familia y las de la escuela rompen la experiencia académica que se desvalora, haciendo que, en la narración de Iset, la escuela deje de ser el espacio para alcanzar un lugar reconocido en su espacio social a partir de seguir el orden impuesto por medio del tiempo evolutivo y esquemático, ordenado en experiencias de aprendizaje programadas en clases sucesivas. Para Iset las grietas en el tiempo escolar parecen crecer y se convierten en escapes, sea fuera del espacio de la escuela con las pintas, o dentro en los rincones ocultos a las miradas de la autoridad, ahí se vive, a través de sus pares, un tiempo adolescente, distinto y fuera de programa:

- ...iba a ser de la escolta en sexto [...] Pero este... yo sentía como que mis papás no querían porque obviamente era un gasto ¿no?, es el uniforme y todo eso, y entonces este... como que hice así como que tipo berrinche y entonces este... ya no fui a los ensayos [...] y luego ya después a los que dejamos de ir a los ensayos nos querían para la este... la banda de guerra, pero este... ahí ya después como que sí querían, [...] no, no o sea, eso como que no me gustaba tanto como la escolta [...] Pues ya no estaba muy a gusto en la escuela pero..., o sea, dejó de interesarme un poco ¿no? [...] [*entre en la secundaria*] me quedé en la tarde, o sea, me quedé en la que yo quise pero en la tarde [...] ahí ya, bueno desde primero conocí a una muchacha que se me hacía como irresponsable pero este... pero me caía bien, como que se me hacía muy simpática, era una persona muy simpática, entonces este... me empecé a juntar mucho con ella y, por ejemplo, este... ella también me platicó, bueno luego así entre plática me decía ¿no?, que siempre estaba sola, también tenía un problema familiar así como que también muy grande [...] ella siempre dijo que no le gustaba la escuela, este... que se había metido ahora sí que por obligación nada más, este... pero también era como una persona muy sola y este [...] [*a mi*] ya no me interesó tanto, fue en segundo.[...] yo veía este... a mi amiga la que se iba de pinta y este... y como que empecé mucho a pensar en mí, este... porque al principio sí lo hacía así ¿no? como por darles gusto a ellos [...] entonces, pues no les daba gusto, y entonces, este... yo decía: - *ellos hasta se divierten más*- ¿no?, por ejemplo cuando mi hermana les platicaba que se iba de pinta [...] se les hacía divertido, y entonces este... dije -*pues yo también me voy a ir*-, (se

*ría*), *-pues yo también me voy a ir a ver si se les hace divertido-*. [...] Le digo que mi mamá no iba a las juntas y eso, cuando llegaba a ir pues la felicitaba este..., el maestro de naturales este... cuando la llegaba a ver por ahí le decía *-¡ay, felicidades!, que no sé qué-*, que este... [...] *-Que su hija, que mire impúlsela, que se ve que tiene oportunidad para salir adelante, que quien sabe qué, que le gusta, pues es responsable y le pone dedicación-*, y cosas así ¿no?, y este... pero pues no, yo veía que al momento le daba gusto pero... [...] esa chava que le platico, después en segundo pues ya dejó de ir. [...] me iba con ella de pinta siempre, casi siempre [...] ahí andábamos en la calle haciendo cualquier cosa menos lo que teníamos que hacer (*se ríen*), y ya me empezaba yo así como que yo sola a pensar *-¡ay no! este... qué estoy haciendo-* [...] y este... y luego nos íbamos el parque de ¿Cuitláhuac?, que está ahí entre Guelatao, ahí en Guelatao, ahí nos íbamos, y ahí nos la pasábamos todo el día [...] no estudiaba y entonces, este... [...] luego me junté con otra igual [...] ella no se iba de pinta, ella tenía otras cosas... [...] era muy despapayosa con los muchachos, y yo luego ahí le andaba tapando sus cosas [...] Pues ella, ellos se subían luego a la planta de arriba, y yo ahí abajo echándoles... [...] se iban hacia los edificios en donde estaban los talleres [...] luego igual pues por andar con ella, una vez la cacharon y como yo ahí andaba con ella nos pusieron a barrer el patio... a las dos [...] nos llevaron a la dirección y la directora era muy estricta, entonces agarró este... nos empezó a regañar y nos dijo que eso no estaba bien, que éramos unas señoritas, que nos teníamos que dar a respetar, este... bueno a ella ¿no?, y a mí me dice *-y tú para qué le andas ahí cuidando sus cosas, déjala-*, que no sé qué, y ahora este... dice *-tú por...-*, ¿cómo me dijo?... pues ya ni me acuerdo cómo me dijo, luego me dijo *-y tú por mensa, por andar ahí de tapadera este... están castigadas las dos, y váyanse a lavar los baños-* [...] también tenía una maestra [*en tercero*] que nos ponía muchos ejercicios pero aparte también de que yo ya no, en ese momento como que me dejó de interesar y yo ya no le ponía atención, y era muy regañona y... como que nos trataba de regañar así en frente de todo mundo este... y no me gustaba eso, y este... o sea, entonces empecé a reprobar los exámenes con ella, así de que cuatro, cinco [...] ¡Mju!, como que no, casi no lo entendí, y entonces ya salí con, con qué, con siete punto ocho general [...] presenté... presenté uno [*examen para admisión*] y este... pero no me quedé [...] pues este... hice el examen para la prepa y no me quedé... [...] ¡una creo que!, ¿cuál es la que está ahí en Taxqueña? [...] la de La Viga [*preparatoria 5*] y la de allá, y este... ahí no me quedé y este... y según yo este... ya no quise este... presentar examen para otra escuela, este... según yo dije que me iba a poner a estudiar y al otro año lo iba presentar pero de ahí como me estuve así un año sin estudiar este... o sea, ahí estuve en mi casa [...] entonces agarré y me fui a meter allá [*de cerilla*] a una Bodega Aurrerá.

(Iset)

El tiempo se disloca, como se disloca el espacio y las experiencias e interacciones. Los presentes se suceden con rompimientos y las expectativas sociales y personales se abandonan. La violencia de vivir en la incertidumbre sirve como modelo para convertir en valores reconocidos el liderazgo y la asertividad, cuando se actúa sin importar la imposibilidad de prever los cambios y sus razones: ser un estudiante de diez que no puede continuar sus estudios en la opción que selecciona, aprobar materias comprando calificaciones ¿Dónde queda la continuidad si la lógica causal con que se vivía la relación entre esfuerzo y resultado, pierde vigencia?

### 3.2 El espacio social

Para explicar el espacio social como categoría me parece que la mejor forma es empezar por recuperar el sentido al que remiten ambas palabras, es decir, la relación que configura lo social y lo espacial. Existe el espacio en relación con objetos o personas que lo dotan de significado por su distancia y relación, es decir, el espacio como la proximidad -distante o contiguo - entre seres vivos y entre éstos y objetos. Existe sociedad como interacción y construcción de símbolos y significados comunes entre las personas. El espacio social es un espacio de significación, un lugar que se llena de sentidos por medio de relaciones, interacciones e intercambios que construyen, transforman o reafirman los significados previos, es construcción histórica donde se establece la distancia entre grupos y personas según su significado en sociedad. El espacio, como el tiempo, no puede ser explicado y comprendido sin considerar la acción social. Durkheim lo explica al decir que:

La sociedad supone, pues, una organización consciente de sí que no es otra cosa que una clasificación. Esta organización de la sociedad se comunica naturalmente al espacio que ella ocupa. Para prevenir todo choque, es preciso que una porción determinada del espacio afecta a cada grupo particular: en otros términos, es necesario que el espacio total esté dividido, diferenciado, orientado, y que esas divisiones y esas orientaciones sean conocidas por todos los espíritus. (1995: 637).

Existen múltiples espacios sociales, como señala Durkheim, y el hombre los reconoce al situarse en o respecto de ellos. Estar adentro de un espacio social implica establecer intercambios y llevar a cabo acciones en éste, es decir, ubicarse y establecer una posición utilizando como coordenadas al resto de los componentes que lo ocupan. Foucault lo expone en los siguientes términos: “no vivimos en una especie de vacío, en cuyo seno podrían situarse las personas y las cosas. No vivimos en el interior de un vacío que cambia de color, vivimos en el interior de un conjunto de relaciones que determinan ubicaciones mutuamente irreductibles y en modo alguno superponibles” (Foucault, 1997: 47). Ocupar un espacio implica reconocerse y ser reconocido por los otros en contexto y situación, en los intercambios y construcción de sentidos. Cuando la persona se ubica en la posición de aspirante a formar parte de un espacio social determinado, busca cobrar un significado positivo dentro de un universo de significación construido, transmitido y transformado por quienes lo ocupan hoy y quienes lo ocuparon antes. La constante renovación de los miembros de la sociedad implica su incorporación a sentidos y significados que están ahí.

En el bachillerato Sab intenta aproximarse a una *chica* y siguiéndola se incorpora a los porros, el ingreso es simple; los espacios son la fiesta y la escuela fuera de clases, ocupar un lugar de admiración requiere hacer cosas fuera de lo común, actos heroicos que pongan en riesgo a la persona y manifiesten la capacidad de colocarse por encima de las normas y autoridades instituidas. Pertener también implica renunciar al aula, para salir de los porros se tiene que perder el espacio de estudios:

- [En el CCH] encuentro a un niña a las dos semanas que entré, preciosa la chica esta...me fascinaba, me gustaba, me sentaba al ladito de ella, nunca le hablé, antes, nunca le hablé por lo mismo de la pena, y pues, uno viene de secundaria, pues no conoce a nadie, no le hablo, cuando llegan los chicos éstos, los porros a decir que quién se unía a los porros, la chica esta alzó la mano, y por el hecho de alzar ella la mano y yo embrujado por la belleza, ahí va, también alzo la mano por estar con ella, ya nos salimos, y ahí estábamos a todo dar... nos presentamos, nos empezamos a conocer, a cotorrear, a tomar, a fumar, ir a fiestas, los viernes no entrábamos ya a clases, claro todos los días, pero los viernes era primordial no entrar, una vez me dice: *-qué onda vamos de compras-*, yo le dije: *-no tengo dinero-*, y me dice: *-no, espérame, ven-*, la acompaño, me espero en una esquinita con muchos chavos y de repente me dice: *-¡córrele!*- corro con ella de la mano y nos subimos a un camión, bajaron a toda la gente se llevaron al chofer, y ahí vamos, se para en una esquina, se bajan en un OXXO la mitad del camión a robar, a sacar las cosas del OXXO, y la chica yo me quedo sorprendido, mi primera vez pero estaba con esta chica, y esta chava me dice: *-oye, se me antojaron unas papas, ¿vas?-*, y el amor es grande...menso y tonto y ahí voy... fui agarro las papas y cuando vengo de regreso se arranca el camión, y ahí va, se me caen las papas, todavía traía otras, y antes los camiones tenían una laminita en el costado, y agarro echo las papas por la ventana y me trepo, me agarro de la ventana y me subo a la laminita, y ahí va el camión a todo lo que iba en la mera... en el mero periférico, me meto por la ventana, y ya sabes todos: *-¡órale, está suave!*-, la chica está yo creo le gusto, le fascino, me dijo que quería ser mi novia, yo feliz de la vida [...] de ahí me fue causando muchos problemas porque ya no entraba a mis clases, me iban a buscar, me tenía que esconder, mucho, mucho... los porros, si llegaban a tu salón y te chiflaban y se asomaban, te tenías que esconder, digo para entrar a tus clases, al grado de que si querías salir te tocaba una tranquiza, todos y pues no, ¿quién va a querer una tranquiza? entonces... con esta chica también dejó de estudiar, se salió de la escuela por lo mismo, ya no entraba, perdió sus materias, yo también... inconscientemente saqué mis papeles del CCH  
(Sab)

Comprender y explicar el espacio social es hacer aprehensibles las formas en que se construyen y designan los lugares que ocupa un agente en relación con el resto de los componentes de la interacción. Los significados, que se producen y confirman en un espacio social componen la realidad; el universo de significación es el espacio social, la significación establece formas de entender las diferentes relaciones contenidas en el espacio:

La noción de espacio contiene, por sí misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la «realidad» que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen. Los seres aparentes, directamente visibles, trátese de individuos o de grupos, existen y

subsisten en y por la diferencia, es decir en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real (el *ens realissimum*, como decía la escolástica) y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos. (Bourdieu 1997: 47)

Los grupos sociales en interacción son los que dan forma, contenido y sentido a los espacios sociales, esbozan los límites y, con ello, las coordenadas de ubicación de las interdependencias produciendo la interioridad y exterioridad; produciendo el continente de la interacción entre las personas del campo y al exterior con otros grupos y las personas que aspiran a ingresar a formar parte. Sab entra a los porros y consigue un lugar reconocido, la inclusión tiene por costo la exclusión voluntaria de los estudios, no puede pertenecer a los dos espacios, ser porro es estar por encima de los estudiantes y los estudios, de ingresar al aula la llamada al orden será violenta.

Los espacios educativos instituidos se comportan como campos para quienes pretenden desarrollar sus estudios, sus fronteras reglamentadas se establecen en el ingreso y egreso; en el primer caso, las opciones se jerarquizan en el concurso único, los espacios educativos se jerarquizan entre los aspirantes según la demanda de ingreso, cobrando significado positivo o negativo y transfiriéndoselo a quienes ingresan en éstas, como se lee en la narración de Asbael:

- [En el concurso de selección] pensé que sí me iba a quedar en la prepa, de hecho ya estaba, así, confiado de que igual y sí me quedo, pero como estaba bien saturada esa prepa, pues no: me quedé en el CETIS. A mí no me gustaba, en primera porque no conocía muy bien el lugar, luego, este... me tocó como un curso en la tarde, nunca había estado en la tarde, luego, pues, era un CETIS. Todos hablaban de un CETIS: -no, como en un CETIS- y todos mis compañeros me hablaban -¿dónde te quedaste?- -no, pues en un CETIS ¿y tú?- -en la prepa cinco- (risas). Y todos me hablaban por teléfono y yo me sentía todavía más mal ¿no?  
(Asbael)

Para Bourdieu el espacio social descrito adquiere coordenadas que permiten situar a las personas por medio de puntos espaciales como arriba, abajo, izquierda derecha:

Así por ejemplo, cuando en el espacio social de dos dimensiones (de tres, en realidad) que yo construí en La distinción, vamos de abajo hacia arriba y hacia la izquierda, en dirección de las fracciones de la clase dominante más ricas en capital cultural y más pobres en capital económico, es decir, los intelectuales (Bourdieu, 1990: 183)

La distribución de individuos o grupos se produce de manera relacional, en sus intercambios se percibe la diferencia que justifica la jerarquía, como puede ser el género:

masculino o femenino, la raza, la generación: niño, joven o viejo -tercera edad-, clase social: baja, media o alta (o: A, B, C, D, E, F, como clasifican los publicistas las zonas de la ciudad según el poder adquisitivo de sus habitantes), la función en el espacio académico: profesor, estudiante, la autoridad civil instituida: policía, automovilista, y de tantas otras formas:

Esta idea de diferencia, de desviación, fundamenta la noción misma de espacio, conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre (Bourdieu, 1997: 16)

Las prácticas que delimitan un espacio social y le dan sentido y coherencia, son aquellas destinadas a producir significado, en éstas se generan los principios de distinción interna que operan entre los integrantes del grupo. Así, la lucha por ocupar el espacio dentro de la institución genera la distribución de los integrantes y sus subgrupos de pertenencia. El espacio escolar no sólo es educativo, es un espacio cerrado o semicerrado donde se concentran grupos de personas que cuenta con los recursos económicos; para no ocupar su tiempo buscan dichos recursos, de manera que se genera a su alrededor la oferta y adquisición de bienes y servicios propios de la vida académica (libros y material de estudios) y de consumo cultural de jóvenes (música, películas y elementos estéticos que portan) y los consumibles necesarios para el conjunto de gente: comida, dulces, refrescos, aguas, jugos. Sin embargo, estos servicios en comercio formal e informal es parte de la lógica del capital que se introduce en el espacio educativo. Las fronteras están en tensión constante y se han debilitado (desinstitucionalizado) desde otros ángulos, por ejemplo la lucha por ocupar el espacio y un lugar en los grupos internos se da también con personas y grupos considerados ajenos, que imponen su presencia rompiendo las normas desde la violencia verbal o física y establecen el abuso de los más fuertes sobre los más débiles, al grado de obligar a estos últimos a la exclusión; situación que se naturaliza entre los ocupantes legítimos y legales del espacio; como puede verse en la narración de Remiel:

- [*En el bachilleres*], los porros...esos eran muy pesados, bastantes pesados. Desde primero tuve problemas con ellos, igual desde la semana de inscripción, desde ahí empecé a tener problemas, igual al grado de querer pelear con ellos, pero me decían: *-no, con ellos no te metas-*, pegaban, incluso llegaron a picar [*clavar en el cuerpo, una navaja, desarmador o picahielo*] a un chavo, entonces se ponía pesado, eso fueron unos cuatro o cinco enfrentamientos de querer llegar a los golpes, que te quieren sacar tu dinero, de cierta manera no te debes de dejar, no puedes dejarte, porque si te dejas te agarran [*risa*]. Si había personas que de plano mejor se salían [...] se ponían quejas, de porque dejan entrar a esas personas [*los porros*], porque sí había personas que eran grandes, como de unos 26 o 27

años, que claramente se veía, que no eran ni de la edad, ni siquiera estudiantes, no llevaban mochila y nada más estaban ahí a ver qué. Ese era el punto. Ellos se metían, agarraban y se pasaban, muchas veces hasta la vigilancia: -¿a dónde vas?- -¡chinga tu madre!-, no podías hacer nada, muchas veces en bola [...] iban con los de primero o los de segundo [*semestre*], si acaso con los de tercero, pero ya de ahí, ya casi no se metían con ellos. Entonces decía que ya quedaba superada, para sexto ya era un desmadre, ya no te molestaban, ya te conocían. Convivías con ellos, sabías que había un grupo por acá, el de las palmeras, el de las jardineras, el de las canchas, todos esos, nosotros éramos los del D o luego, los de las palmeras.  
(Remiel)

Estas ubicaciones espaciales no son neutrales, generan jerarquías definidas desde las relaciones de autoridad y dependencia, pertenecer a uno de estos grupos es lograr quedar fuera de las relaciones de abuso, ser aceptado por los grandes que ocupan un lugar y cuya presencia y seguridad está garantizada.

La producción es el determinante interno que define al grupo y el lugar que se ocupa. Toda producción implica significación, toda producción es simbólica, ya que lo que se produce requiere ser significado como aceptable o necesario al interior y al exterior del espacio que contiene al grupo, por ello sus integrantes le destinan esfuerzo y tiempo: los estudiantes requieren producir saber y pruebas de éste que den lugar a calificaciones aprobatorias, los profesores experiencias de aprendizaje y pruebas del saber que los estudiantes generan y se transforma en aprendizajes, pero también orden en las aulas, reprobados, exámenes, listas de asistencia; la institución debe producir egresados-técnicos o profesionistas. Es en la relación de los agentes con los procesos productivos que cobran significado dentro del grupo: las actitudes, conocimientos y habilidades que permiten participar en las prácticas sociales son elementos de distinción, una participación destacada puede generar el reconocimiento del resto de los integrantes del grupo y permitirle ocupar un lugar relevante dentro de la jerarquía de dicho espacio social. Existen otros factores que determinan la diferencia como la posesión de certificados que anuncian el dominio oficializado de capacidades, así como el tránsito exitoso por instituciones educativas reconocidas en el campo; es decir que los reconocimientos sociales instituidos –certificados, premios, becas y diplomas-, permiten configurar y legitimar las diferencias y jerarquías. Existe una forma más de distinción entre los miembros: la posesión de bienes y capitales que condensan y simbolizan el valor apreciado por los integrantes del espacio social –cuadros, esculturas, autos, libros, celulares, ropa, instrumentos de trabajo, películas, computadoras,

viajes, etc.-. En secundaria el cuadro de honor y los diplomas son representantes del capital académico.

El capital que buscan los agentes está inscrito en las instituciones. Ingresar a una institución considerada con capital pobre brindará un capital pobre, se requiere jugar con las jerarquías de las instituciones y buscar que el capital, con significación positiva que posee espacio, se transfiera al agente que egresa de éste; en este caso prueba de ello es el certificado de estudios que transfiere su significado positivo a quien lo ostenta. De tratarse de un espacio que se reconoce como malo, será esta la categoría recibida para quienes en él estudian, como lo señala Iset:

- [Mi tía] me dijo *-por qué no hiciste examen para otra escuela para que estudies aunque sea una carrera técnica-*, y le dije que no que *-porque yo quería estudiar, quería entrar a la prepa [Bachillerato de la UNAM]-*, y este... ella me dijo que me metiera aunque sea al bachilleres pero mi mamá no quiso, decía que no [...] nada más decía que, qué, *-el bachilleres era de los bachiburros-*.  
(Iset)

En el espacio del trabajo la distinción entre pares se da, entre otros elementos, por las habilidades de los trabajadores, sin embargo, las reglas de organización salarial no necesariamente refleja estas posiciones y se jerarquiza desde la lógica del capital académico en forma de certificados, como lo describe Sab:

- Hubo una ocasión que un jefe, jefe dueño que yo tenía me daba a mí a la semana 300 pesos, yo decía: *-bueno, te paga por aprender-*, y ahí estaba, las chavas eran tres, tres muchachas egresadas de la UNAM, ellas... su sueldo era más de 2.000 pesos, y trabajaban menos de 6 horas, tenían turnos divididos... yo entraba desde las 9 de la mañana y me iba a las 7 u 9 de la noche, [...] entonces estas chavas me decían: *-¿por qué no hablas con el jefe para que te den un aumento? mínimo que te a complete los 500 a la semana-*, [...] agarré, hablé con el señor éste y empezamos a platicar, lo único yo le dije: *-sabe que... la onda está así o asá, yo hago esto, estas chicas trabajan tales horas y les paga más, ayúdame, ¿no?-*, y lo que sí no se me va a olvidar para toda la vida y me sirvió y se lo agradezco que él me dijo: *-¿tú sabes de donde vienen ellas?-*, [le dije]: *-no-*, sabía pero me hacía... *-ellas son egresadas de la UNAM y tienen papeles, y ¿tú que tienes?-*, cuando me dijo eso pasaron una de cosas por mi cabeza, diciendo: *-¿qué hago aquí?-*, y tiene razón, le dije: *-tiene razón-*, [me dijo]: *-adelante, sigue con tu trabajo-*, me fui, fue un viernes, me quedé y dije igual me da algo, no resultó que al final me dio igual los 300 pesos.  
(Sab)

El agente que ingresa o aspira a ingresar a un campo requiere poseer capital en alguna de sus formas o en todas ellas: conocimientos, habilidades y actitudes, a manera de certificados o reconocimientos o como objetos valorados. De no contar con capital en el volumen y formas requeridos no podrá integrarse y será excluido, o será acepado en una

posición subordinada. La pertenencia y el lugar ocupado dependen de la cantidad y la importancia del capital, y de su distribución entre el resto de los integrantes que interactúan en dicho espacio. Bourdieu habla del capital cuando define el campo social:

El campo social se puede describir como un espacio pluri-dimensional de posiciones tal que toda posición actual puede ser definida en función de un sistema pluri-dimensional de coordenadas, cuyos valores corresponden a los de las diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen en él, en una primera dimensión, según el volumen global del capital que poseen y, en una segunda, según la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones (Bourdieu, 1990: 206-207)

A la persona la dota de significado su relación directa con el capital y los bienes valorados en determinado espacio; esta relación puede ser por su participación en algún nivel de su producción, por ser parte de los poseedores, por las dos anteriores, o por aspirar a formar parte de alguno de estos grupos. Una característica necesaria de estos bienes o capitales es que deben ser escasos; lo que fundamenta la competencia por su posesión y dominio. Néstor García Canclini (1990) explica el capital como fundamento del campo o espacio social, al decir que su configuración depende de “dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, el campo científico o el artístico han acumulado un capital (de conocimiento, habilidades, creencias, etcétera) respecto del cual actúan dos posiciones: la de quienes detentan el capital y la de quienes aspiran poseerlo” (1990: 19).

Para ser integrantes en un espacio o campo social es necesario que se comparta el interés por el capital y se reconozcan las formas de producirlo y su lógica de distribución en el interior del campo. El campo tiene un orden jerárquico que opera como sentido común para quienes participan de este juego social, se integra al leguaje propio del campo y reproduce las construcciones simbólicas que marcan la diferencia y la jerarquización del espacio<sup>82</sup>. A Aniel el profesor le señala en que lugares del salón debe colocarse para poder participar de las prácticas que producen buenos resultados académicos, ella lo comprueba:

Yo tuve un maestro de inglés que se llamaba Aquino, y siempre me dijo: *-los que se sientan hasta atrás, nunca van a poner atención-*, y nos preguntábamos porqué, y eso a la larga durante los tres años de la secundaria lo aprendí muy bien, y siempre era de las que

---

<sup>82</sup> Bourdieu lo explica: “Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan, en cada sociedad, a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de los fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivos de un sistema mítico, es decir como signos distintivos” (Bourdieu 1997: 20)

me sentaba adelante y una vez me tocó sentarme hasta atrás con mis compañeros que eran un relajo y no pude poner atención porque o ya se estaba peleando uno atrás, o cosas así, entonces esa frase que me dijo el maestro de que los de hasta atrás nunca van a poner atención, eso es cierto, es como si estás adelante y sigues adelante es porque vas a llegar... adelante.

(Aniel)

Cada espacio social está determinado por los capitales que valora y produce. El capital no es uno y único para todos los espacios sociales. Bourdieu habla de campos, cuando se refiere a estos espacios o universos simbólicos, formados por sus principios de producción, distribución y jerarquización. Cuando el agente (grupo o persona) posee el o los capitales que fundamentan los principios de diferenciación y distribución de un universo simbólico-social, posee el capital, es decir: “las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo” (Bourdieu 1990: 205).

Los tipos de capital se presentan para los agentes y campos con tres dimensiones posibles: volumen, estructura y trayectoria, lo que le da al agente social un lugar distinto en la jerarquía y le permite situarse socialmente y jugar conforme a las posibilidades que le brinda la combinación de capital y *habitus* (Vázquez, 2002: 100). El campo es un espacio social en el que los participantes establecen interacciones a partir de la lucha por el capital, construido y poseído, es complejo por las múltiples posibilidades de relación y cambios entre la cantidad, la densidad y tensión existente en los intercambios simbólicos que lo configuran: “Todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyas fronteras son confines dinámicos que son objeto de luchas dentro del campo mismo. Un campo es un juego desprovisto de inventor y mucho más fluido y complejo que cualquier juego que uno pueda diseñar jamás” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 159). El campo define su posición respecto a otros campos en el espacio social, según los capitales sociales que están en juego. El movimiento es doble: “el campo es una mediación crítica entre las prácticas de aquellos que participan en él y las condiciones sociales y económicas que los rodean”. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 161). Para Bourdieu el espacio social actual está dominado por el capital económico y cultural (Bourdieu, 1997: 28).

Las instituciones educativas públicas se jerarquizan para y por los aspirantes, y para y por la administración pública; de esta última depende la asignación de presupuesto, por ejemplo, mientras que en el primer caso, como habíamos visto, existe una jerarquía entre las instituciones establecida por los aspirantes y su familia ya sea desde la lógica del ranqueo o de

la comunicación informal del boca a boca, de manera que ingresar a la menos prestigiosa o estigmatizada no es deseable, en algunos casos esto se determina por los resultados del concurso de selección, pero también puede darse por los costos de la cuotas que ahora cobran en las instituciones de educación pública, las cuales suelen ser más altas en las instituciones con mayor prestigio, como fue en el caso de Nybras quien lo narra con las siguientes palabras:

- Es así como que entre los dos, el COBAO [*Colegio de Bachilleres de Oaxaca*] aquí [*señal de estatura arriba de su cabeza*] y el CETIS [*Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios*] está acá [*señal de estatura por abajo cabeza*]. Yo quería entrar al COBAO, y yo fui a entrevista al COBAO, pero para ingresar al COBAO, para empezar, la colegiatura es más alta que el CETIS, y es de entrar y, entras el primer día y ya te piden uniforme, es... ya te piden un libro. Son muchos gastos el primer año, [...] yo salgo de la secundaria ¿no? para ingresar al bachillerato, y yo quería ingresar al COBAO; pero me acuerdo que no ingresé por los mismos gastos [...] entonces eran así, muchos gastos y mi mamá me dijo *-pues el CETIS, así, no está tan mal-* y cosas así ¿no? Pero yo no creía porque así, cosas así, como *-los que no pasan en el COBAO se van al CETIS-* y primero, así le decían que, según, que era el corral de los burros el CETIS, porque los que no podían ir al COBAO se van al CETIS. Yo entré directo al CETIS, ni siquiera me dan la oportunidad de entrar al COBAO.  
(Nybras)

El espacio social, compuesto por campos, no se configura como una lógica sistémica clásica, en la que los espacios se organizan en torno a la producción distribuyéndose el trabajo y capital simbólico como un todo orgánico. Para Bourdieu cada campo es producto de un proceso histórico distinto y distinguible, su reconfiguración es constante y se produce en la lucha con otros campos por el dominio sobre el capital, tanto en su producción como en su distribución. Dicha competencia se sitúa en un espacio de interacción distinto, el campo político. El campo cuenta con el peso relativo del capital que produce y domina para confrontarse en el campo político, su dominio sobre dicho capital establece la fuerza de su autonomía, entendida como su capacidad para determinar sus prácticas, procesos y condiciones de intercambios con otros campos. Cuando el capital que produce es necesario para la existencia de los otros campos, o de aquellos campos que son hegemónicos en el espacio político; su autonomía relativa se fortalece; es decir con el monopolio de un capital con alto valor entre los campos integrantes del campo político puede incluso oponerse a los grupos dominantes e imponer su lógica; asimismo, cuando su capital es de escaso valor relativo y existe en abundancia, su autonomía es casi nula y debe adecuarse a las lógicas de los campos-capitales dominantes, llegado el caso puede ser absorbido por alguno de estos, o sustituido por un campo que amplía su producción y se apropia del capital del primero

(médicos alópatas, como poseedores del conocimiento científico, ante yerberos, homeópatas y acupunturistas; el conocimiento académico ante los saberes tradicionales, los laboratorios farmacéuticos ante la medicina indígena, por ejemplo).

Existen campos-agentes que sostienen luchas permanentes por el derecho a ser los únicos productores de un capital, ya que sus capitales son considerados muy semejantes o incluso idénticos, pero desde prácticas diferenciadas y con integrantes de un origen distinto. La organización e interacción de los campos no se da en un solo plano, las fronteras se desdibujan cuando el campo es dependiente en exceso o cuando su capital está supeditado a otros campos.

El espacio social no es una totalidad ordenada en una sucesión jerárquica; aun cuando desde la lógica científico-positivista que brinda el discurso del Estado Nación, se presente así. El campo es un espacio social en conflicto y con antagonismos abiertos y ocultos, con juegos de poder y maniobras, estas interacciones cuentan con reglas implícitas y explícitas, que marcan las estrategias para poner en movimiento el interés y los espacios que permiten y dan lugar a las relaciones: “la estructura del campo circunscribe el espacio donde pueden tener lugar posibles interacciones entre los agentes (relaciones de cooperación, controversias, alianzas, etc.) pero no es el resultado de esas interacciones” (Vázquez, 2002: 118). Los campos se configuran en las luchas internas en las que se enfrentan los agentes que lo integran y en las luchas que sostienen en el campo político, donde se busca establecer un dominio sobre otros campos y defender y acrecentar la autonomía relativa.

Los capitales que justifican la existencia de los campos y su estructura, pueden ser de diferentes tipos: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico. Los procesos sociales establecen cambios y traducciones o equivalencias entre capitales, como los que describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *Los herederos* (2003), donde los recursos económicos se invierten para generar capital cultural. El capital económico es el que puede convertirse en dinero, el cultural está formado por saberes y prácticas que hoy se institucionalizan y expresan en certificados y títulos académicos, y el social es la red de relaciones que puede movilizar el agente-campo. Estos capitales son simbólicos ya que se captan de forma diferenciada a partir del *habitus* de los agentes, para Bourdieu el capital simbólico:

es la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido a través de unas categorías de percepción que son fruto de la incorporación de las divisiones o

de las oposiciones inscritas en las estructuras de la distribución de esta especie de capital (por ejemplo fuerte/ débil, grande/pequeño, rico/pobre, culto/inculto, etc.) (Bourdieu, 1997: 108).

Los capitales no son valiosos en sí mismos y para todos los tiempos y sociedades, aun cuando así lo crean y vivan los agentes que los producen y valoran (Vázquez, 2002: 97); son productos históricos propios de un universo social y simbólico determinado; de un campo a otro, el capital cambia. Los agentes, en su lucha por el capital, pueden optar por intentar cambiar las reglas y modificar la estructura y las prácticas del campo, de manera que se modifiquen las estrategias de distribución y reproducción del capital; también pueden buscar que se re-signifique el capital, es decir, que el interés de los integrantes del campo cambie para revalorar otro tipo o subtipo de capital, de manera que quienes lo producen se conviertan en el grupo hegemónico. Estos conflictos permanentes son parte de los elementos que obligan a la constante transformación del campo (Bourdieu y Wacquant, 2005:158; Vázquez, 2002: 125). La definición y existencia de un capital se da en un campo y no existe ni funciona salvo en relación con éste (Bourdieu y Wacquant, 2005: 173).

Por lo anterior, cuando los agentes dejan de interesarse en un determinado capital y no reconocen las prácticas, reglas, causas y motivos que guían las acciones para reproducirlo y obtenerlo, nos encontramos con los límites del campo (Bourdieu y Wacquant, 2005: 172). Hay capitales que permean otros campos e imponen lógicas propias de un campo en otros gracias a su relevancia; podría hablarse de dominio o hegemonía de un capital y campo, por sobre otros; de esta forma los límites del campo se trastocan al corromperse su lógica de producción y distribución a cambio de un capital ajeno a dicho campo. En este momento el capital que se sobrepone a otros es el económico. Esta es una de las formas en que se puede leer el proceso de desinstitucionalización que refiere Dubet, proceso en el que las prácticas propias de los agentes que lo configuran y las estrategias que le eran propias pierden sentido. Por ejemplo la lógica de producción y distribución de las calificaciones que se sustenta en las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de conocimiento, del cual se da prueba por medio de trabajos, participaciones y exámenes. Cuando la calificación no corresponde a las pruebas dadas por el estudiante sino al intercambio de capital ajeno al campo, se trata de corrupción. Esta experiencia es narrada por tres de los estudiantes entrevistados:

- [*Al profesor en el bachillerato*] le planteábamos, pero como de una manera sutil, porque muchas veces cuando estábamos ahí en el taller, llegaban unos alumnos y se iban a

la parte de atrás donde tenían su material y había unos que decían: *-maestro: ¿a cuánto?-,* de plano agarraba el maestro y se encerraba y les decía: *-me estás confundiendo-,* y había otras veces, otros alumnos que llegaban: *-maestro tengo problemas, no sé si me podría ayudar-,* trató la manera de hablar... y le dijo: *-déjame ver, si me dices que es así, yo te ayudo-,* y ya, así pasó. Unas de esas veces pedían 200 pesos, 500 pesos, dependiendo también la calificación que quisieras, y a veces sí te la ponían, porque otras vez te decían: *-no se puede, que quieres un 8, no, no se puede, lo máximo que te puedo poner es un 6-, -bueno, pues va-,* con tal de pasarla pues está bien, [...] luego le decíamos: *-qué onda maestro, háganos el paro-,* bueno como yo ya lo conocía, luego le hablaba así, me decía: *-si se puede, déjame ver-,* y nada más, debo haber comprado como 2 calificaciones: la de Física y... una que se llama... que es taller... algo de lectura, es como si fuera español [...] se puede comprar casi todo... dependiendo del maestro, porque había maestros que de plano sí se cerraban, pero uno de matemáticas no es el mismo que impartía en el otro grupo, entonces pues con el otro.

(Remiel)

- [En el bachillerato] había maestros que incluso como que era más de amistad, ya podías platicar con ellos, ya incluso cotorreabas con ellos, lo malo del cotorreo es que se prestaba a los sobornos, ahí lo malo para la banda, pero como eran un poco... algunos, depende el maestro, pero ya eran más accesibles, algunos eran más accesibles [...] primero los veía, si yo veía que se prestaban para hablar, hablaba, si yo veía que eran maestros que no se prestaban para hablar, entonces yo tomaba otra actitud con ellos, ya era de usted, ya era con respeto, pero si yo veía que el maestro era más accesible, pues así como decían que hay que llegarle al maestro como se ve, *-¿qué paso y cómo está?-,* pues, cuando necesitabas pasar una materia y querías pagarle, ya no más era hablarle: *-¿sabe qué maestro?, necesito pasar y cuánto-* [...] Yo sí pase... química sobornando al maestro, [...] Había unos maestros, no todos, pero y casi ya sabíamos quiénes eran, los de física, había un maestro de física que se dejaba sobornar.

(Adriel)

[En el CETIS] después de ver en la prepa cómo era la corrupción [...] eh..., porque pues, hasta era yo el que juntaba el dinero, yo hablaba: *-a ver, ¿cuántos dieces quieres?, ¿cuántos ochos quieres?- -se necesita tanto de dinero... A ver..., tú no me has dado..., tú no vas a pasar... - [Risa] [...en] Física, química, matemáticas... Se me da muchísimo lo de hablar, entonces me ayudó... [...] sí, llegaba con mi libreta y ponía el papelito así con la lista y los billetes... [...] hice amistades, no sé si buenas amistades, pero sí le hablaba a varia gente de ahí. Como a los Jefes de Academia, los profesores responsables; [yo] era el *business* para poder hablar con otros maestros, porque a veces yo no podía hablar con los maestros o con los coordinadores directamente, si no hablaba con el prefecto y ellos buscaban la conexión entre los alumnos y los maestros.... [...para poder] pasar...y calificación, sacar más calificación. También con una secretaria me llevaba muy bien, sí, se llamaba Tes [risa], llegaba y *-¿que pasó Tesita?-, -no, que tengo un problema..., ten...-,* no sé, *-no he pasado esta materia...-, -déjame ver si puedo hacer algo-,* llegabas con un regalo o algo así... [...] Yo no entiendo como lo hacia [ella], pero lo hacia, no se sí con el profesor o lo brincaba y cambiaba la calificación en el acta, porque ella tenía que pasarlas a firma y a todos lados.*

(Lon)

Los campos cuentan con los límites, no se trata sólo de fronteras fijas y claras, son espacios de conflicto en los que se generan las estrategias de los agentes para excluir a los

competidores u otorgarles un lugar de menor jerarquía, partir de cuestionar su pertinencia, ya sea por sus prácticas, por el capital que detentan o por la forma en que lo obtuvieron (Vázquez, 2002: 125). Estas luchas generan los procesos que delimitan el ingreso al campo; establecer los criterios y procesos para incorporar o excluir aspirantes es pretender el dominio del campo; si se logran establecer requisitos de ingreso como certificado y nivel educativo, área de conocimiento de procedencia o conocimientos y habilidades, se coloca a estos como capital con lo que se reconoce a quienes lo posean al interior del campo (Bourdieu, 2003: 119). En estos procesos se legitiman: el campo, el capital, los integrantes, las estrategias de producción, las fronteras y accesos para la de exclusión e inclusión y la jerarquización de los agentes, se trata de un reconocimiento de los procedimientos, al tiempo que se manifiesta la importancia social e individual del organismo al que se quieren incorporar los agentes (con familia incluida) y el capital que quieren obtener; este interés lleva a conocer y aceptar las reglas desde las que se excluyen/incluyen, aun cuando se desconozcan las estrategias adecuadas o no se cuente con el capital necesario para ser aceptado. Reconocer y reconocerse en las jerarquías propias del campo es aceptarlas y legitimarlas, tal como ocurre con Nybras en secundaria:

- [*Para entrar a secundaria*] vas y presentas tus documentos y te hacen un examen previo para saber a qué grupo te asignan. Dicen que los de A son los más listos, de los que saben, y el D el de los burros; yo estuve en el C.  
(Nybras)

Para Asbael el no ingreso a la universidad pasa por reconocer que no estudió, tal como lo señala su madre, mientras que su padre le marca un camino hacia un espacio distinto, ante la imposibilidad de continuar sus estudios:

- Llegué con mi mamá y me dijo: *-no te quedaste-* y le digo: *-no, pues no-* y dice: *-¿ya ves? te dije que estudiaras el de la UNAM-* y dice: *-te dije que con eso no ibas a pasar, que no sé qué-* y yo *-sí, este... pues ya sé-*. Ya en el [*concurso*] del Poli pues ya estudié, pero mi... pero mi papá es, así de que, si no la haces *-pues ya no estudies, te me vas a conseguir trabajo-* y me dijo *-pues no entraste, te me vas a conseguir trabajó-* y ya.  
(Asbael)

La violencia simbólica, constructo teórico de Bourdieu, es fundamento de los procesos de inclusión-exclusión como los recién señalados, Bourdieu utiliza esta categoría en diferentes análisis<sup>83</sup>: sobre ella indica en *Razones prácticas* que: “La violencia simbólica es esa violencia

---

<sup>83</sup> Bourdieu define en diferentes escritos la violencia simbólica, en la miseria del mundo, respecto a los espacios urbanos, dice que: Debido al hecho de que el espacio social está inscrito a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales,

que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (1997: 173). Este tipo de violencia pasa por procesos en el que los grupos dominados interiorizan valores y normas propias de las estructuras cognitivas (culturales) de los grupos dominantes. Valores y normas que les son ajenos, en su lógica y origen, sin embargo se les imponen como arbitrarios culturales que consideran naturales y de sentido común. De dicha interiorización deriva su sometimiento –cómplice- a formas de examen y valoración en los que participan con desventaja; ya que valoran capitales que no producen ni poseen y compiten ante quienes provienen de los grupos dominantes que se formaron en las estrategias reconocidas para producir dichos capitales.

La institución escolar es reconocida como el espacio para producirse como agente de valor, adquirir capital; los amigos naturalizan las expectativas escolares al hacer las llamadas al orden ante la posible deserción de Lon:

- ...mis amigos yo creo que fueron parte fundamental porque ellos fueron los que me hicieron entrar en razón, me dijeron: *-si te sales de la escuela, vas a ser un don nadie-* y con palabras fuertes: *-eres un...-*  
(Lon)

Así los grupos dominados reconocen que es justo el proceso por el que son evaluados y descartados, al igual que el derecho de los dominantes de ocupar este lugar en la jerarquía social, de ser alguien. Las formas de inclusión y exclusión forman parte de la reproducción del campo, por ello el dominio recae en los agentes dotados con el mayor capital, mismos que naturalizan su condición por medio de la violencia simbólica que ejercen, y que impone las diferencias y desigualdades sociales como parte del sentido común (Vázquez, 2002: 62).

---

que son el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos —cuyas conminaciones mudas interpelan directamente al cuerpo y obtienen de éste, con tanta certeza como la etiqueta de las sociedades cortesanas, la reverencia, el respeto que nace de alejamiento o, mejor, del estar lejos, a distancia respetuosa— son en verdad los componentes más importantes, a causa de su misma invisibilidad, de la simbólica del poder y de los efectos totalmente reales del poder y simbólico (Bourdieu 2010: 122). Meditaciones Pascalianas establece que es “La forma por antonomasia de la violencia simbólica es el poder que, más allá de la oposición ritual entre Habermas y Foucault, se ejerce por medio de las vías de comunicación racional, es decir, con la adhesión (forzada) de aquellos que, por ser productos dominados de un orden dominado por las fuerzas que se amparan en la razón (como las que actúan mediante los veredictos de la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos), no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza racionalizada” (Bourdieu, 1999: 112) mientras que en La dominación masculina dice: “la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento” (2000: 11-12).

La institución escolar jerarquiza, la búsqueda de una significación positiva desde la comparación naturaliza los parámetros con que se comparan, sin importar o conocer las condiciones y la historia de los comparados, no estar en el peor caso, está bien, aun cuando no se obtenga lo que se quiere, como establece Aniel:

- En mi familia como todos estudian, mis hermanos, era como que mucho más presión porque uno venía de un buen CETIS, mi hermano de vocacional, sí era presión el hecho de que yo me quedara, no en una buena escuela, sino en alguna que realmente valiera, y me quedé en el CETIS 53 y en un principio me decían todos: *-cámbiate al 153 que es de mejor calidad-*, y cosas así, pero no, yo decidí quedarme en ese [...] estaba una chica conmigo también revisando el periódico, y la chica se puso a llorar bien feo de que no se quedó en ninguna, entonces dije: *-¡uy! mínimo tengo un lugar-*, sí se agradece eso.  
(Aniel)

Los cambios que sufren los agentes al interior del campo en las luchas por pertenecer y obtener el capital “son ampliamente independientes de los cambios externos cronológicamente contemporáneos” (Bourdieu, 1997: 68). La institución escolar, que, como mencioné antes, para los estudiantes no es un campo, sino un proceso para hacerse de las características que le permitan ingresar a uno, aun cuando se comporte como campo para ellos, y sea un espacio de lucha sobre el que actúan, como en cualquier campo, dos fuerza: las presiones, que se ejercen desde otros campos y las tensiones, que derivan de las luchas y conflictos internos, “fuerzas que constituye la estructura del campo (tensión) es relativamente independiente de las fuerzas que se ejercen sobre el campo (presión)” (Bourdieu, 2003: 86). El campo de poder,

entendido como el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (particularmente a través de la institución escolar) (Bourdieu, 1997: 102).

El universo simbólico social que surgió de este juego y unificó y dio sentido al campo político fue el estado nación, éste fue hasta no hace mucho el espacio donde se estructuraban los campos y sus capitales a partir del juego por su autonomía y dominio, por medio del intercambio y flujos de capitales. Desde su génesis el Estado y los campos configuraron los códigos para la competencia. Bourdieu señala al estado nación como espacio donde convergen los campos sociales, económico, cultural (o escolar), político, etc. El Estado Nación se constituye desde el monopolio de la violencia física y simbólica, la concentración de recursos materiales y simbólicos, que le permiten regular los campos y apropiarse de la construcción de

los agentes sociales y controlar los campos sea por intervención jurídica, financiera o de la fuerza pública.<sup>84</sup>

Esta producción de un campo político implica que cuando se habla del mundo social, desde los constructos teóricos de Bourdieu, se habla de fundamentos históricos que han dado lugar a diferentes *habitus*, capitales y campos. El campo político puede ser construido de acuerdo con diferentes principios de visión y de división, en el caso del estado nación el capital económico y cultural rigen dichos principios y alimentan al capital político; sin embargo, en espacios sociales con otros principios de visión y división (fundados, por ejemplo en principios étnicos o religiosos) la estabilidad es siempre amenazada por escisiones y oposiciones vinculadas a las distancias en el espacio social (Bourdieu, 1990: 209).

Retomando, los espacios sociales<sup>85</sup> se definen:

- Por su producción histórica como campo social, es decir, por los procesos y sucesos que lo llevaron a establecer y ocupar un espacio, con autonomía relativa dentro del universo social simbólico.
- Por los bienes y procesos que produce, reconoce y hace reconocer cómo capitales, tanto internamente como en el campo político, es decir por la producción simbólica.
- Por las interrelaciones con otros espacios sociales a partir del lugar que ocupa respecto a estos es decir por la autonomía relativa.
- Por la manera cómo se produce, en su interior, la interacción constructora de agentes y espacios sociales internos; es decir por su distribución interna –por la topografía de la distribución e interacción con los capitales respectivos-.

---

<sup>84</sup> En palabras de Bourdieu: “va parejo a la constitución progresiva de un monopolio estatal de la violencia física y simbólica legítima. Debido a que concentra un conjunto de recursos materiales y simbólicos, el Estado está en condiciones de regular el funcionamiento de los diferentes campos, o bien a través de las intervenciones financieras (como en el campo económico, las ayudas públicas a la inversión o, en el campo cultural, las ayudas a tal o cual forma de enseñanza), o bien a través de las intervenciones jurídicas (como las diferentes normativas del funcionamiento de las organizaciones o del comportamiento de los agentes individuales).” (Bourdieu 1997: 50)

<sup>85</sup> Si el estudio se tratara de elementos económicos me encontraría con una definición topográfica que produzca la imagen del espacio estudiando, a partir de coordenadas como: tangibles: recursos naturales (tierra), recursos humanos (trabajo), inversiones (capital), infraestructura (tecnología) y la estructura económica (organización de las empresas). intangibles: referentes a arreglos sociales: desempeño del mercado, instituciones (principalmente gobierno), redes, comunidades (incluyendo cultura) y consideraciones sobre la calidad de vida.

### 3.2.1 Las ciudades

El espacio social configura el espacio físico y traduce las condiciones históricas a las distribuciones que se construyen entre los agentes sociales y su jerarquización; así cobra significado la organización espacial de las ciudades y pueblos. Las ciudades que se desarrollaron en el contexto del Estado Nación, son ejemplo de estos procesos de configuración y reconfiguración. Los capitales dominantes, el cultural y el económico (industrial), permitieron que se encumbrara el espacio urbano como ideal de libertad, orden y de progreso (lema positivista de Gabino Barreda, que con Porfirio Díaz quedaría en orden y progreso). Dicho ideal se acompaña del panóptico<sup>86</sup> como garantía de orden y control; en la ciudades, como describe Foucault (2008), en *Vigilar y castigar*, las políticas de prevención se centraron en la vigilancia<sup>87</sup>, el castigo y las consecuencias; organizando la vida por reglamentos y ordenanzas que encausaban al ciudadano a aceptar e integrar el comportamiento vigilante y normativo de manera que se aboque a permitir la observación y denunciar para erradicar todos los riesgos y males, al aislar a sus portadores<sup>88</sup>. Estas políticas punitivas e higienistas se introdujeron en la organización de las urbes, imponiéndola primero en los centros e instituciones, desde la cárcel (Berthan Russel) y escuelas hasta llegar a calles, plazas, fábricas y oficinas; como señala Foucault el panóptico "está destinado a difundirse en el cuerpo social; su vocación es volverse en él una función generalizada" (Foucault, 2008: 211). Mientras que el espacio natural –no urbano- y las masas fueron considerados como espacios desordenados e imprevisibles situados fuera del área civilizada de la mirada vigilante que generaba progreso.

---

<sup>86</sup> Foucault se refiere al panóptico como una verdadera empresa de ortopedia social, que se manifiesta en las prisiones del siglo XIX, que era construidas en los límites y a veces en los centros de sus ciudades "el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores. Para esto, es a la vez demasiado y demasiado poco que el preso esté sin cesar observado por un vigilante: demasiado poco, porque lo esencial es que se sepa vigilado; demasiado, porque no tiene necesidad de serlo efectivamente. Para ello Bentham ha sentado el principio de que el poder debía ser visible e inverificable" (Foucault, 2008: 205-206).

<sup>87</sup> "Vigilancia permanente, exhaustiva, omnipresente, capaz de hacerlo todo visible, pero a condición de volverse ella misma invisible" (Foucault, 2008: 217)

<sup>88</sup> "el Panóptico puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos. Experimentar medicamentos y verificar sus efectos. Probar diferentes castigos sobre los presos, según sus delitos y su carácter, y buscar los más eficaces. Enseñar simultáneamente diferentes técnicas a los obreros, establecer cuál es la mejor. Intentar experiencias pedagógicas —y en particular repetir el célebre problema de la educación reclusa, utilizando niños expósitos." (Foucault, 2008:208)

Richard Sennett (1997), en *Carne y Piedra* señala como desde el discurso de la salud y el cuerpo se cambió la forma de ver e imaginar la ciudad en el siglo XVIII: “Los urbanistas franceses como Chrisrian Patte utilizaron la imagen de las arterias y de las venas para justificar el principio de las calles de una sola dirección. [...] El crecimiento desordenado sólo empeoraría el tejido urbano del pasado, obstruido, cerrado e insalubre”. (Sennett 1997: 283-284). Esta forma de percibir el cuerpo y la ciudad también fue retomada en la lógica económica:

Los defensores del mercado libre en el siglo XVIII relacionaban directamente el flujo del trabajo y el capital en la sociedad con el flujo de la sangre y la energía nerviosa [...] Les parecía que, igual que el flujo de la sangre alimentaba todos los tejidos del cuerpo, la circulación económica nutría a todos los miembros de la sociedad”. (Sennett, 1997: 291).

Mientras que lo insalubre era equiparable a “la muchedumbre urbana [*que*] aparecía como un pozo negro de enfermedades y debía ser purificada dispersándola individualmente por toda la ciudad. (Sennett, 1997: 295).

En el siglo XVIII las áreas de las ciudades combinaban grandes mansiones y pequeñas ciudades perdidas, las cuales se encontraban en las *grietas* formadas entre una mansión y otra, ahí vivían los sirvientes que atendían a las clases opulentas. La solución para eliminar dichas grietas era formar zonas de pobres en los límites de la ciudad, sin embargo ¿Cómo se podría transportar a los habitantes de estas zonas a su trabajo? Y más importante aún ¿Cómo se les sacaría de la ciudad después de su jornada? Para Richard Sennett (1997) el metro de Londres fue la respuesta que formó parte de “la revolución social que llevo a la gente a la Ciudad. [...], su objetivo era tanto sacar a la gente de la ciudad como llevarla a ella. Ese movimiento hacia afuera tuvo un carácter clasista”. (Sennett: 1997: 354).

El diseño de la ciudad, como todas las políticas liberales, buscaba beneficiar al individuo sobre las masas: “El siglo XIX frecuentemente se le ha denominado la «era del individualismo», una expresión que Alexis de Tocqueville acuñó en el segundo volumen de *La democracia en América*” (Sennett, 1997: 244) Sin embargo, a diferencia de Tocqueville<sup>89</sup>el

---

<sup>89</sup> “Tocqueville vio su lado más negativo, que concibió como una especie de soledad cívica. “Cada persona –escribió– se comporta como si fuera una extraña respecto al destino de los demás ... Por lo que se refiere a su intercambio con sus conciudadanos puede mezclarse con ellos, pero no los ve; los toca, pero no los siente; existe sólo en sí mismo y para sí mismo. Y si sobre esta base sigue existiendo en su mente una sentimiento de familia, ya no existe un sentimiento de sociedad» (Sennett, 1996: 244).

individualismo fue exaltado no sólo en textos y leyes, sino en la construcción y transformación de las ciudades y sus vías: “El diseño urbano del siglo XIX facilitó el movimiento de un gran número de individuos en la ciudad y dificultó el movimiento de grupos, los amenazadores grupos que aparecieron en la Revolución francesa”. (Sennett, 1997: 346).

El movimiento económico liberal, como veremos brevemente en la categoría de trabajo que expongo más adelante, fue trastocado por la aparición del Estado Proteccionista (keynesiano), que alcanzó la hegemonía después de la crisis económica de 1929; sin embargo en éste continuó la mirada que privilegió el individualismo que le precedía en los modelos urbanos. La libertad individual y su expresión clasista se hacen presentes después de la Segunda Guerra Mundial cuando dan vida a transformaciones urbanas que reflejan esta forma de ver. El mundo urbano cambia y el centro deja de ser habitado por los grupos opulentos; en Nueva York el planificador urbano Robert Moses cambió el rostro de la ciudad abriendo caminos y autopistas, para que los automovilistas lograran desplazarse del centro a los suburbios, disfrutando la velocidad en avenidas rápidas, más allá del alcance de las estaciones del metro y otros transportes públicos, para así gozar de viviendas más amplias y menos costosas que en el centro de Nueva York, la planificación de Robert Moses:

buscaba anular la diversidad. [...] el «bien público” se alcanzaba mediante la fragmentación. En esto, Mases fue selectivo. Sólo se les proporcionaban los medios de escapar a aquellos que habían tenido éxito -el éxito suficiente como para adquirir un automóvil o una casa- y los puentes y las autopistas les ofrecían una vía de escape del ruido de los huelguistas, los mendigos y los necesitados que habían invadido las calles de Nueva York durante la Gran Depresión (Sennett, 1997: 387).

En la Ciudad de México este movimiento me parece similar, promovidos por Miguel Alemán, o lugar al periférico, la Ciudad Satélite y el Pedregal de San Ángel, con avenidas adornadas para recreación y placer visual de los automovilistas, con proyectos y esculturas de Mathias Goeritz y Luis Barragán

A mediados del siglo XX, el panóptico se encuentra integrado en los derechos sociales y las medidas que los impulsan. Las políticas educativas, de seguridad, económicas, de vivienda y de salud, se concentran en las urbes. La planeación para definir las zonas donde construir escuelas y hospitales responde al número de habitantes, las carreteras y vías férreas se establecen para unir y esquivar centros urbanos. El estado de bienestar keynesiano fortalece esta lógica: generar empleos por medio de obra pública: urbanizar y construir vivienda, hospitales, escuelas, trabajo (fábricas y construcción), libre tránsito (caminos y transportes),

seguridad (presencia policiaca motorizada). Los campos sociales dominantes se desarrollan en las ciudades, e incluso la exclusión se convierte en espacio cerrado a los márgenes del espacio urbano, ya que implica el encierro en el psiquiátrico o la cárcel; la calle era parte del orden civilizado, ordenado, vigilado y jerarquizado por zonas.

En los últimos años el afuera del espacio social ha cambiado nuevamente de signo, son los espacios -públicos o privados- cerrados, con acceso restringido, los que conservan signos de civilización, orden y control, la calle como espacio público abierto, hoy se significa como riesgo e incertidumbre, a menos que se privatice, es decir, se coloquen pasos fronterizos que delimiten el ingreso. Aparecen nuevas grietas entre espacios cerrados y excluyentes, donde se instalan y permanecen barrios marginales, de esa manera en zonas centrales y en los márgenes de la ciudad existen barrios depauperados cercanos a espacios de lujo. El crecimiento de la urbe ha provocado que entorno a algunos penales –Tepepan, por ejemplo- la zona marginal se haya sustituido por *privadas* cerradas y excluyentes, mientras que alrededor de otros como los de Iztapalapa y Gustavo Madero conserven la mezcla entre pueblos originarios y habitantes que se ubicaron cerca de donde se encontraban presos sus familiares.

Grima narra el caso de su madre y su hermano:

- Sí, recuerdo que me mudaba a cada rato [...] Porque no... bueno no tenemos, bueno ahorita sí hay un departamento que es de mi mamá, pero recuerdo que nos mudábamos porque mi hermano empezó a tener problemas de adicción y nos cambiamos de casa a Santa Martha. [*Consumía*] Droga de... cocaína creo [...] el de en medio, Raúl se llama. Es que ahí sí como que hay lagunas, porque no recuerdo muy bien, [*yo*] estaba en secundaria [...], lo metieron a la cárcel y el chiste es que llegamos a Santa Martha, de ahí lo cambiaron y nos cambiamos a enfrente, de ahí a Santa Cruz, de ahí a Periférico, de Periférico a, por una calle que se llama San Lorenzo, de San Lorenzo otra vez al Periférico, de Periférico al lado, ahí está el departamento [*actual*] de mi mamá.

Grima.

Algo similar ocurre con los tiraderos de basura; mientras que Santa Fe se convierte en zona de opulencia, el resto de los bordos de la ciudad permanecen como zonas marginales, cuyos primeros habitantes poblaron estos espacios para aprovechar los desperdicios de los que obtienen los recursos económicos para vivir. El espacio neoliberal es mercantilizado por medio de producir espacios cerrados-exclusivos con acceso a servicios, en nuevos desarrollos o en edificios con valor histórico<sup>90</sup>; con bienes, servicios y vías de comunicación diferenciadas

---

<sup>90</sup> En el artículo de Vite Pérez (2010) este autor revisa la forma en que los espacios históricos, en particular el centro histórico de la Ciudad de México, se convierte en mercancía

entre los habitantes de estas zonas que quieran trasladarse por medios privados, y aquellas otras personas que utilizan y se trasladan en transporte público para vender sus servicios en dichos espacios exclusivos; procesos que implican ciclos de destrucción y creación y sustitución poblacional -expulsión de habitantes-, muchas veces llevada a cabo por las fuerzas públicas (Franquesa, 2007).

Es el exterior donde quedan los excluidos de un primer orden, mientras la cárcel es el espacio de los excluidos-pobres peligrosos, ésta se extiende e incluso parece tomar algunos espacios por medio de controles policíacos y medidas de vigilancia. El hospital psiquiátrico, como todo espacio para procurar salud y cuidados, se ha convertido en un espacio cerrado, la política de des-hospitalización de los enfermos ha convertido a estos en espacios restringidos. La inclusión y exclusión en el Estado Neoliberal reordena los espacios: el espacio urbano, el espacio laboral, el espacio educativo, el espacio para la salud, dejan de ser espacios de libre acceso, las rejas y bardas proliferan estableciendo límites físicos permanentes; antes formaron parte de un todo integrado en los planes de desarrollo, ahora se convierten en fragmentos de acceso restringido y reservado para quien cuenta con capital económico, político o académico (facultades y centros, estacionamientos, ingreso a calles, plazas). Pero aún quienes acceden a los espacios cerrados no lo hacen de una vez y para siempre, deben esperar la revisión constante sobre su condición de aceptados, en cualquier momento pueden cambiar su status a excluidos. La condición parece ser la de aspirantes permanentes.

Loïc Wacquant (2007) señala, en su libro *Los Condenados de la Ciudad*, que los espacios urbanos se organizan físicamente generando zonas en las que se concentran las oportunidades, la seguridad y los bienes y servicios, mientras que otras carecen de estos elementos. Esta distribución, como señalé al principio, es reflejo de los grupos que los habitan y de su condición, parcial o total, de incluidos o excluidos del universo simbólico de las oportunidades. El valor de los espacios urbanos se corresponde con las oportunidades de ascenso social y acumulación de capital social con que cuenta. La historia de los grupos y de los espacios físicos que ocupan, al igual que en la racionalidad de los campos, refiere el dominio del espacio político y la lógica de la inversión y el capital instalado, es decir, de los bienes y servicios urbanos; lo cual supone que existen tendencias contradictorias derivadas de los diversos intereses y valores de cada grupo: “la capacidad de dominar el espacio, en especial adueñándose (material o simbólicamente) de los bienes escasos (públicos o privados)

que se distribuyen en él, depende del capital poseído” (Bourdieu, 2010: 122). La distancia existente respecto a las redes de bienes y servicios públicos y privados son parte de los límites internos que delinear la división simbólica de la ciudad y de sus habitantes. Los sectores que acumulan mayor capital buscan exclusividad y acceso fácil y rápido a las personas y bienes materiales que son necesarios para producir y reproducir su condición social. Contar con los medios al alcance, que se traduce en distancias cortas –en tiempo-velocidad-distancia-, produce ventajas a la hora de tomar las oportunidades que permiten acumular capital social y económico, de manera que se consolida una posición y se acrecienta la distancia económica respecto de los grupos marginales que habitan y trabajan en espacios, muchas veces, periféricos y cuyo acceso a los bienes y servicios es desigual o nulo. Al respecto Wacquant afirma que el "nuevo régimen de relegación socioespacial y de cerrazón excluyente [...] se ha cristalizado en la ciudad posfordista como efecto del desarrollo desigual de las economías capitalistas y de la desarticulación del Estado de Bienestar" (Wacquant, 2007: 15).

Las personas que forman parte de los grupos excluidos y se ven en la necesidad de introducirse en los espacios privilegiados, deben responder a las condiciones que se exigen a sus ocupantes, o portar los signos que justifiquen su presencia en un espacio al que no pertenecen, como uniformes a manera de *fachada personal*<sup>91</sup>-diría Goffman-, informando con su forma de vestir, la función específica que desarrollan (policía, enfermera, portero, *valet parking*, servicio doméstico, etc.). Si la persona no responde a estas condiciones corre el riesgo de recibir llamadas al orden que van desde ser observado o vigilado, ser interrogado sobre su presencia en la zona, ser objeto de actitudes discriminatorias, o directamente ser excluido.

El espacio social de trabajo, estudio y vivienda también se constituye en un capital, que es parte de la construcción de la identidad social; habitar un espacio considerado privilegiado confirma la jerarquía social con que se cuenta; la pertenencia a un barrio degradado mancilla simbólicamente a quienes lo habitan, es parte de las categorías simbólicas de éxito o fracaso. La pobreza en las ciudades de México es un hecho histórico y estructural, no surge con el neoliberalismo, la fragmentación urbana no es nueva, pero el origen de los nuevos pobres, las experiencias a las que están sometidos y la forma en que se confronta a la

---

<sup>91</sup> Goffman, Erving. (2001) en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, señala que esta fachada se constituye de contexto y elementos que portamos en nuestro cuerpo y que previamente se han significados para expresar el rol social que jugamos.

pobreza configura un nuevo panorama; los nuevos pobres (o la nueva forma de concebirlos) ya no son una unidad poblacional fija, no tienen la categoría de obreros desempleados o ejército de reserva, por ello no son objeto de programas de gobierno y políticas sociales que hablan de integrarlos a la vida productiva por medio de la generación de oportunidades culturales y laborales<sup>92</sup>, ahora reciben bienes o servicios perecederos con lo que no se pretende cambiar su condición de pobres.

La pobreza se criminaliza, la responsabilidad de ser pobre le corresponde al pobre, tanto en lo referente a no contar con los recursos necesarios para sostenerse a sí mismo o su familia como con respecto a no tener empleo o formación; los motivos de la pobreza son, por oposición al estudiante y trabajador, la pereza o la falta de esfuerzo; haciéndolos merecedores de ser marginados en lo social y depauperados en sus condiciones económicas. Si la pobreza es responsabilidad del pobre, el Estado no está obligado a gastar recursos en quien no hace lo necesario para superar su condición; por ello la respuesta gubernamental se resume en *tolerancia cero*, el pobre es peligroso<sup>93</sup>.

El espacio urbano en el neoliberalismo configura nuevas formas de segregación social. El desarrollo desigual de los sectores más avanzados de las sociedades capitalistas:

amplió la brecha entre ricos y pobres, y entre aquellos que detentan un empleo estable en los sectores protegidos y calificados de la economía y todos aquellos [...] que se encuentran atrapados en los empleos precarios de los sectores mal remunerados de la industria y los servicios (Wacquant, 2007: 41-42).

El desempleo por amplios períodos de tiempo y los empleos “basura”, como los llama dicho autor, son el resultado de una "violencia estructural masiva desencadenada por una serie de transformaciones económicas y políticas que se refuerzan mutuamente" (Wacquant, 2007: 40) y generaron la degradación de los habitantes y las zonas populares en que viven, acentuado la polarización espacial y social de las ciudades. El crecimiento sin freno de la

---

<sup>92</sup> En el Estado Nación de bienestar las pretensiones eran otras, por ejemplo en el discurso del Gral. Lázaro Cárdenas del Río, al abrir el Congreso a sus sesiones ordinarias, el 1 de septiembre de 1940, afirmaba que: “La educación secundaria queda mejor definida como un servicio en favor de los adolescentes, [...] se acentúa la tendencia prevocacional, creando al efecto los medios de realización favorables, así como destinando nuevas escuelas secundarias al servicio exclusivo de los hijos de los obreros. De esta manera los alumnos obteniendo la preparación técnica que los capacita para la transformación y utilización de los recursos naturales, incorporándolos así en el progreso económico industrial del país” (Cárdenas, 1940).

<sup>93</sup> Wacquant afirma que: “La paradoja es que el despliegue de la policía, de la justicia criminal y de las cárceles es una respuesta que da el Estado a la inseguridad social que las políticas públicas crearon al desregular la economía y reducir la protección social”. (Wacquant, 2008: 127). Sobre el tema se han llevado a cabo investigaciones diversas en lo particular me parece que aclaran este panorama los libros de *Trabajo Consumismo y nuevos pobres* de Bauman (2005), *La cultura del nuevo capitalismo* de Richard Sennett, (2007), *¿Qué es la globalización?* de Ulrich Beck (2008), por señalar sólo algunos ejemplos.

economía informal y criminal tiene una explicación directa en la combinación de la debilidad en la demanda de trabajo no calificado y las insuficiencias de la ayuda social (Wacquant, 2007: 83). Las infraestructuras comunitarias que permitían la integración a círculos organizados —la iglesia, casas de la cultura, zonas deportivas, escuelas— se ha debilitado y no ha crecido con los límites urbanos, los espacios que producían comunidad se desdibujan; por ejemplo las escuelas públicas quedan "reducidas al estado de establecimientos escolares de vigilancia más que de enseñanza, que buscan almacenar pobres más que abrirles alguna oportunidad" (Wacquant, 2007: 109). Los espacios escolares que parecen abandonar su función de centros de enseñanza para convertirse en “espacios para habitar el derrumbe”, como los denomina Tiramonti (2004: 31) refiriéndose a la escuela pública en espacios marginales<sup>94</sup>, señala que son instituciones sin “voluntad civilizatoria”, no pretenden cambiar la vida de sus alumnos sino que se proponen ayudar a soportar el presente. Se saben instituciones frontera: consuelan, asisten, escuchan, pero saben de la fuerza preformativa de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que transcurre la vida de sus alumnos” (Tiramonti, 2004: 31). Escuelas en las que los profesores no se reconocen como motor de cambio y reducen su función a guardar a los estudiantes, como narra Lamia a partir de su experiencia en primaria, Adriel en secundaria y Iset en CONALEP:

- [*Con la profesora de quinto de primaria*] hicimos un baile de... así como de los aztecas, con los cascabeles, y emplumados, ése estuvo muy padre, y a eso nada más se dedicaba la maestra de sexto, porque nos dio quinto y sexto, en quinto se dedicó a los bailes, nada más, nos calificaba con el baile, ganamos y como ganamos, pues nos pasaba, y ya en sexto, ya nada más se dedicó para el baile de salida de sexto [...] llegaba y ya: - *espérenme tantito*-, y se salía con su hermana que era la otra profesora del salón de al lado, nosotros éramos sexto B y su hermana era la de sexto A, comadreaban un ratito, era el receso, salíamos, luego decían no... se pasaba el receso, se pasaba más de lo que era de la hora, ya después entrábamos, veíamos algo, que ni me acuerdo lo que era [...*el libro en*] tal página, también como que uno está así, también le vale a uno gorro todo, a mí también me valía gorro, y decía: -*jah!, no nos dicen nada*-, no, casi no me gustaba.  
(Lamia)

- [*En secundaria los*] maestros era de que llegaban, los escribían, entendieron bien, no lo entendieron ahí tienen sus libros, sus apuntes, y a ver cómo le hacen [...] Para mí esos eran los peores, nomás llegaban, daban su clase, [*le decíamos*]: -*maestro, es que no le entendí*-, [*nos decía*]: -*ya estuvimos en clase, ya lo expliqué, si no pusieron atención, ya no es culpa mía*-.  
(Adriel).

---

<sup>94</sup> Vale la pena ver el estudio coordinado por Tiramonti que describe éste fenómeno en las escuelas argentinas; sobre el que refiere que existen escuelas públicas que son consideradas por los padres como guarderías —antes que centros de enseñanza— donde dejan a sus hijos, porque son más seguras que las calles.

- [En el CONALEP] el maestro de química [...] nos hacía un ejercicio ¿no?, -no pues que así háganle- pero nada más uno ¿no?, o sea, así, y luego ya cuando veíamos ya nos llenaba el pizarrón de ejercicios -y ahora háganlos ustedes- ¿no? y agarraba y se salía [...] ¡No hombre! si yo de por sí no le entiendo a eso ¿no? [...] por ejemplo en el CONALEP no, por ejemplo, en el CONALEP tuve un maestro que nos dio este... umh... como Lectura y Redacción y después nos dio Filosofía en el bachillerato [el plan de bachillerato en CONALEP es de seis materias al término de los cursos de la carrera técnica] pero pues él mismo ¿no? se quejaba de lo que hacía porque él era abogado pero... yo no sé por qué azares del destino estaba ahí de maestro, entonces decía que -no, que él lo que...- sus sueños ¿no?, luego ahí se ponía a platicarnos sus sueños y yo así... y él quería meterse a la... qué, como policía judicial pero a nivel federal [...] de repente así como que empezaba así con sus sueños guajiros [...] yo así como que bien entretenida, tratando de poner atención, y ya cuando menos sentía ya me la cambiaba [...] -mírenme a mí que yo estudié derecho y que este... y que yo quiero entrar a la policía de no sé qué, y que no sé qué y que no he podido entrar-, y yo así como de -qué tiene qué ver lo uno con lo otro- ¿no?  
(Iset)

Los jóvenes de este hábitat históricamente depauperado han vivido la clausura de oportunidades que derivan del cambio de Estado a partir de la hegemonía de las políticas neoliberales y han encontrado natural el paso que ven en el grupo de amigos de la cuadra cuando algunos pasan a formar parte de las pandillas de la zona vinculadas al crimen organizado, única oportunidad de cambiar su condición social, ya sea en asenso económico - como aspiran-, o en el ingreso a la cárcel-. Las calles son un espacio de riesgo, sea por ser agredido -delincuentes o policías-, sea por ser reclutado, como narra Iset sobre su sobrino:

- Mi mamá porque siempre ella también con que no le den lata los deja que se salgan todo el día, luego por ejemplo este... el niño el grande, el que no está tan grande... ha de tener como diez o creo los va cumplir, este... lo deja que se vaya no sé a dónde a jugar futbol, y le dijo a mi mamá -y por qué no lo va a ver Sofía [su mamá]-, le digo -cómo sabe que sí se va a jugar futbol- [...] empieza -ay, cómo se va ir a otro lado que no sé qué-, y le digo -bueno, yo nada más te digo-, y este... le digo porque pues a mí, pues yo siento que está mal eso ¿no?, que lo deje según que se vaya a un lado y le digo, como nunca le hace caso ni nada es fácil y se va a otro lado y quién se entera, y este... pues sí se va a donde él quiera, y luego este... anda, una vez yo lo vi que andaba con unos niños en la calle, ya grandes, más grandes que él [...] le hablé a mi hermana [su mamá] para ver cómo era, y ya se asoma y le digo -oye este... Toño ya se fue para allá atrás- y le digo -iba para allá atrás con otros chamacos más grandes-, le digo -¿tú le diste permiso?-, y dice -ay, ese cabrón, que se salió-, no sé qué, y le digo -yo nada más te aviso, porque... sí llevaban algo en una bolsa y me dio la impresión de que lo escondió cuando me vio-, le digo -porque llevaba una bolsa [...] lo he visto-, y en los niños más chiquitos los agarran de mula... de burros o así... porque los judiciales no los revisan ni nada ¿no? Porque... pero cuando los agarran les dan duro o se los lleva, los encierran y sacan dinero a todos... a la familia, pero igual no pasa nada porque si llevas una bolsa de eso... de droga o así, de un lado a otro pues te dan cien, doscientos, quinientos pesos, así... ahí mismo, rápido y... y ya sentirse que son todo... [...] y yo le digo -pues yo no sé, yo nada más te aviso que este... que yo los vi que

*llevaban una bolsa-*, le digo *-y yo sentí que la escondieron cuando me vieron-*, le digo *-es tu hijo y tú sabes cómo-*, y ya se quedó así.  
(Iset).

En la narración que hace Adriel, sobre sus pares con los que jugaba en las calles, marca las opciones que la misma calle les proporciona:

[*Los amigos de la cuadra*] *¿De la cuadra?... algunos estudiaron, y siguen igual que yo en la universidad, otros están trabajando, de muchos ellos ya no sé, otros lamentablemente murieron, se dedicaron al robo, a la droga o a esto, otros ya se casaron tienen bebés, otros se fueron a los Estados Unidos o a trabajar o a huir de sus familias.*  
(Adriel).

La delincuencia llega a penetrar a los amigos de Grima de un espacio estructurado, como la iglesia, cuando narra como uno de sus amigos termina en la cárcel:

- [*Uno de los amigos de la iglesia*] el químico, desafortunadamente ahorita está en la cárcel, a veces lo van a ver, ahorita el chavo desde ahí agarró, se puede decir que mal camino: las drogas, robaba, cuando supimos ya estaba en la cárcel.  
Grima.

El espacio urbano del Estado Benefactor dio paso a ciudades que no procuran, a quienes quedan en los espacios depauperados, alternativas para integrarse al mercado laboral y producir condiciones de estabilidad o incluso de ascenso social, no porque fueran desplazados por otros espacios de oportunidades, sino porque ahora los migrantes que llegan a éstas encuentran desempleo, subempleo y empleos precarios (o “basura” cuyos salarios son por comisiones inalcanzables o no satisfacen las necesidades económicas de la persona y obliga a ampliar los tiempos destinados al trabajo) y la vivienda se encuentra en espacios marginales que presentan condiciones para el abuso de las autoridades que deriva de la criminalización de la pobreza y la juventud. No se pretende decir que la ciudad del Estado Nación keynesiano brindara oportunidades a partir de la distribución de la riqueza, ofrecía opciones e ilusiones que movilizaban a la sociedad en un sentido distinto, instalaba establecimientos para la estructuración de las subjetividades desde el discurso de la integración al orden económico; sin que en los hechos se dieran condiciones de ascenso o inclusión. Hoy el mercado económico es

el primer medio para esta segregación social, pero la política sostiene esta racionalidad económica aplicada a la población<sup>95</sup>.

Ahora el *gran capital*, como lo llama Lyotard (1987), sigue e impone una lógica especulativa, en la que no se pretende producir riqueza sino apropiársela, su raciocinio rompe el espacio nacional y con ello las bases del Estado Nación como centro de las políticas del desarrollo económico. El Estado Nación o de Bienestar se justificaba en el derecho y por sus sujetos interdependientes: el ciudadano y el territorio, cuya administración le correspondía a un gobierno. El poder económico es extraterritorial, el propósito de la política económica nacional parece centrarse en medidas que atraigan la inversión de capital extranjero para que se invierta en el territorio nacional; las recomendaciones para hacer atractivo un país ante posibles inversiones los establecen los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE y la Organización Mundial de Comercio (OMC). En estas recomendaciones, las leyes territoriales y administraciones nacionales se contraponen y desfazan. Las identidades nacionales y territoriales, como describe Canclini (1995) en *Consumidores Ciudadanos*, son sometidas por los poderes extraterritoriales; Bauman (2003) por su parte señala que estos poderes ya no se detienen por la resistencia del espacio, celulares y medios electrónicos permiten a los inversionistas dar una orden y controlar sus efectos sin importar el espacio físico entre quién habla y quien recibe la instrucción<sup>96</sup>.

Si bien la pobreza en las ciudades del país está vinculada a condiciones históricas de migración e invasión de tierras, lo que lleva a que los pobres no se ubiquen en zonas específicas de la ciudad, sí existen polos exclusivos para clases medias y altas con acceso restringido. El espacio se ha reducido, o ha cambiado de dimensión para capitales y

---

<sup>95</sup> Para Wacquant “Los Estados son grandes motores de estratificación por propio derecho; y en ningún lado lo son tanto como en la base del orden socio-espacial: proporcionan o impiden el acceso a una escolarización y una formación laboral adecuadas; fijan las condiciones para ingresar en el mercado laboral y salir de él, a través de las normas administrativas atinentes a las contrataciones, los despidos y las jubilaciones; distribuyen (u omiten distribuir) bienes básicos de subsistencia, como la vivienda e ingresos complementarios; apoyan u obstaculizan activamente ciertos ordenamientos familiares y hogareños, y codeterminan tanto la intensidad material como la exclusividad y densidad geográficas de la miseria mediante una multitud de programas administrativos y fiscales” (Wacquant, 2001:175-176)

<sup>96</sup> Bauman señala que “Ya no importa dónde pueda estar el que emite la orden –la distinción entre “cerca” y “lejos”, o entre lo civilizado y lo salvaje, ha sido prácticamente cancelada-. Este hecho confiere a los poseedores de poder una oportunidad sin precedentes: la de prescindir de los aspectos más irritantes de la técnica panóptica del poder [...] la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles de la relación puede ponerse en cualquier momento fuera de alcance y volverse absolutamente inaccesible” (Bauman 2003: 16).

tecnologías, quienes tienen acceso a estas últimas pueden integrarse en campos virtuales donde desaparecen los límites territoriales; quienes no participan de las nuevas tecnologías están excluidos de las oportunidades que éstas establecen, permanecen en el terreno de trámites y consumo presenciales, *marginados* a la territorialidad donde el movimiento implica traslado, donde los habitantes ven desaparecer y desinstitucionalizar los derechos sociales nacionales; como lo describe Dubet (2007) en *El declive y las mutaciones de la institución*; autor que también resalta que las calles de la urbe se privatizan, los habitantes colocan casetas de vigilancia y limitan el acceso, mientras que el monopolio del estado en el uso de las fuerzas del orden cede el paso a múltiples corporaciones policíacas privadas al servicio de quienes los contratan para vigilar los bienes que no logran hacer virtuales o extraterritoriales.

Siguiendo a Durkheim el espacio social es totalidad, las categorías sociales se extienden sobre todo lo que abarca el pensamiento social:

Ya que el universo sólo existe en tanto es pensado y ya que sólo es pensado totalmente por la sociedad, el toma lugar en ella; llega a ser un elemento de su vida interior, y así ella misma es el género total fuera del cual nada existe. El concepto de totalidad no es más que la forma abstracta del concepto de sociedad: ella es el todo que comprende a todas las cosas, la clase suprema que encierra a todas las otras clases [...] Pero si el mundo está en la sociedad, el espacio que ella ocupa se confunde con el espacio total. (Durkheim, 1995: 635)

En este espacio que se configura y reconfigura adoptando las categorías y jerarquías que se producen y reproducen en la vida social, la UACM se funda para trastocar la lógica de la ciudad neoliberal al nacer con el propósito de establecer oportunidades de estudio en zonas donde no las había, donde la educación superior privada no encontrara clientes. La propuesta puede perderse si la absorben las condiciones de delincuencia y corrupción, como parece estar pasando con algunos bachilleratos –colegio de bachilleres- que se han establecido en zonas semejantes, o puede ser que su presencia transforme las condiciones de vida al modificar su entorno. El espacio social urbano se diseña y se modifica desde planes y significaciones que no se aplican mecánicamente, tienen su propia lógica, sus tiempos y procesos. Romper lógica de la fragmentación y establecer continuidad en el espacio, dando o recuperando el sentido territorial desde una noción de espacio público al que se tiene acceso por derecho, en lugar de por pago, a manera de clientes; no es un acto heroico de transformación social, se sitúa en la lucha por la hegemonía entre lógicas sociales y políticas encontradas, aun cuando comparten principios básicos.

### 3.3 Socialización: agente y habitus

Esta categoría contempla e integra a las categorías de análisis: la familia, el trabajo y la escuela como parte de su definición; en este sentido es redundante en mayor grado que las dos anteriores. Cabe recordar que estas categorías son aquellas que establecen los agentes como determinantes en la trayectoria que investigo y definen los espacios en los que transcurre su tiempo y las relaciones sociales con las que cobran significado los agentes, su tiempo y su espacio; son en las palabras de los entrevistados donde aparecen estos tópicos de forma reiterada, por ello son categorías de corte empírico. La socialización aparece en todos los apartados de la tesis y se ha ido y se irá explicando en todos los capítulos que faltan. Así pues, mientras que tiempo y espacio me parece imprescindible destacarlos para buscar que no sean vistos sólo desde el sentido común y delinear en qué términos los considero para la presente investigación, en el caso de la socialización es necesario considerar que su definición y delimitación se da en todo el trabajo. Algunos elementos de la socialización y el agente fueron referidos en el capítulo sobre la entrevista. Por ello aquí resalto en especial sus aspectos teóricos, dejando los elementos empíricos en el siguiente capítulo donde presento estas categorías.

Para ello apunto brevemente la categoría de agente en este capítulo, reiterando lo ya dicho en el capítulo inicial y respecto a las primeras categorías; tema sobre el que regresaré cuando, más adelante, desarrolle la categoría de familia. El agente posee un *habitus* conformado por esquemas y disposiciones sociales para la percepción, apreciación y acción. El *habitus* se produce por medio de las interacciones sociales que se dan en su entorno y, en relación dialéctica, es productor del espacio social. El *habitus* corresponde al proceso en el que el actor social o agente internaliza creencias, habilidades, actitudes, deseos, intereses y prácticas que le permiten actuar en y con el mundo (Pinto, 2002: 56; Vázquez, 2002: 24), en correspondencia con el grupo social de pertenencia. Este grupo previamente dotó al individuo del sentido lógico de decir, pensar y hacer, lo que configura el esquema básico de percepción acuerpado en el actor social.

El agente social actúa a partir de dichos elementos, no desde determinantes que establecen una sola respuesta posible que ha de seguir, ni desde la decisión tomada en forma deliberada a partir de comparar los factores que intervienen y los posibles costos y beneficios;

sino que, en palabras de Bourdieu, “se subraya el carácter no deliberado de las representaciones y acciones producidas por el *habitus*. Éste funciona como una espontaneidad sin conciencia” (Vázquez, 2002: 73) y es a partir de estos postulados que Bourdieu propone la categoría de agente social, distinto del concepto de individuo y del de sujeto, los agentes no son “partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de causas; como tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones y que actúan con pleno conocimiento de causa” (Bourdieu, 1990: 39-40). El *habitus* es subjetividad socializada (Bourdieu y Wacquant, 2005: 186) de manera que los agentes que comparten *habitus* cuentan con opiniones compartidas sobre lo que es bueno o malo, deseable o indeseable. Desde la subjetividad construida socialmente el agente social actúa al juzgar, evaluar, interesarse (Bourdieu y Wacquant, 2005: 174) e incluso al definir las formas de luchar desde las reglas (tanto al seguirlas como si las rompe); de manera que se circunscribe a “los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 187). El agente interioriza los esquemas sociales que, a manera de categorías, dan lugar al *habitus* con el cual se desenvuelve en el mundo social<sup>97</sup>. Este sistema de categorías, que es el *habitus*, responde a la jerarquía que tienen los campos de su interés respecto a los bienes y posesiones de los integrantes.

una de las funciones de la noción de *habitus* estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes (...) El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y las relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elecciones de personas, de bienes y de prácticas (Bourdieu, 1997, p. 19).

En la categoría de trabajo que se presenta a continuación sigue el desarrollo de socialización.

---

<sup>97</sup> Giménez lo expresa en los siguientes términos “El *habitus* sería el resultado de la incorporación de las estructuras sociales mediante la “interiorización de la exterioridad”, mientras que el campo sería el producto de la “exteriorización de la interioridad”, es decir, materializaciones institucionales de un sistema de *habitus* efectuadas en una fase precedente del proceso histórico-social” (Giménez, 1997: 13).

## **CAPÍTULO 4: Entre la familia, el trabajo y la escuela**

Las categorías de análisis de la presente tesis son: trabajo, familia y escuela; las cuales retomo ya que son temáticas constantes en las narrativas que surgen de las entrevistas. Se trata de categorías complejas en tanto incorporan en diversas formas y niveles a las categorías sociales. La primera, trabajo, cobra una particular importancia en la investigación ya que desde temprana edad la mayoría de los entrevistados incorporan el tiempo de trabajo como una actividad cotidiana. En la categoría de familia, se contempla el contexto de vida como espacios sociales no instituidos formalmente como tales y que se dan en torno al espacio familiar, como los pares de la cuadra y la calle como espacio de tránsito y juego; es una categoría que configura su vida diaria y se convierte en base para su proyección hacia los estudios superiores, ya sea como el medio de autonomía económica para pagar sus estudios superiores, como el espacio que quieren dejar atrás gracias a un grado universitario que les abra posibilidades laborales distintas, o como una posibilidad de ascenso en el mundo laboral en el que se desenvuelven desde antes.

La escuela –en particular la búsqueda de la educación superior- es la categoría que da motivo a la investigación y configura las experiencias que dan sentido a las trayectorias estudiantiles; esta categoría vertebra a las anteriores en torno a la trayectoria en las instituciones educativas, con ejemplos que van mostrando aspectos de su complejidad en gran medida por su estado de transición entre proyectos políticos y económicos, que generan un universo académico múltiple y fragmentado, desinstituido y, en ocasiones, corrupto, que no sigue los principios que se han enunciado históricamente como base del “sistema”, mientras que en el discurso político y mediático es tratado como unidad en el tiempo, el espacio y las relaciones sociales que lo justifican.

### **4.1 El trabajo**

En las trayectorias de los entrevistados el trabajo va cobrando importancia; su primera aparición es en la presentación del entrevistado junto con su nombre, edad y ocupación, es decir, forma parte de las coordenadas con las que el entrevistado pretende hacer reconocible el lugar que ocupa en el espectro social y familiar. Nuevamente se hace presente cuando se narran la trayectoria educativa a nivel secundaria, primero cuando algunos de los padres optan por una secundaria técnica para sus hijos, pensando que, además de la formación

académica, aprendan un oficio que les de la oportunidad de trabajar. Más tarde aparece como amenaza, cuando los resultados escolares son negativos, cuando se les señala a los estudiantes que el trabajo será su futuro inmediato, es decir que, si no mejora su desempeño escolar, pueden perder su lugar como estudiantes y pasar a ser empleados, de manera que su lugar dentro de la familia lo pierden o, cuando menos, modifican al dejar de ser protegidos y sostenidos económicamente por los padres para que dediquen su tiempo al estudio. El trabajo asalariado, ya como ocupación real de los estudiantes aparece en el periodo que va de salir de secundaria e ingresar al bachillerato, sobre todo cuando existe un lapso de espera debido a resultados negativos en los concursos de selección. En la gran mayoría de los entrevistados el trabajo se hace presente en el transcurso de su educación media superior; en ese momento por primera vez aparece la tensión entre tiempo de trabajo y tiempo de estudio en el estudiante-trabajador, situación que continua en la universidad.

No se trata de trabajos que brinden los recursos suficientes para aportar a su casa, en general se trata de casos donde el ingreso les permite alguna independencia respecto del hogar, tanto para sus gastos escolares, de transporte y alimentación fuera de casa, como para no requerir pedir recursos para salir a divertirse; en pocas entrevistas se habla de recursos para dar un apoyo constante y obligatorio para la manutención de la familia. En este proceso de incorporación a la vida laboral el trabajo parece convertirse en el componente principal en la *Illusio* que los lleva a buscar su ingreso en la educación superior, lo que se representa desde los pares del trabajo, las expectativas familiares y desde la experiencia en la búsqueda de empleo, ascenso o cambio de ambiente laboral. Pero reconfigura las expectativas desde un punto de inicio negativo; es decir, desde los trabajos y puestos laborales precarios, que deben ser superados para abrir paso a mejores oportunidades, por medio de la estrategia de ingresar a las instituciones de educación superior y obtener los conocimientos y las credenciales necesarias. En ese contexto ¿cual es ese mundo laboral en negativo que describen los entrevistados e impulsa su búsqueda de continuar su formación?

El trabajo representa la búsqueda de recursos económicos, tiempo y en ocasiones malestar en las relaciones entre pares o jerarquías; en algunos casos es un espacio de reconocimiento y crecimiento. Cuando el trabajo es estable la lucha por conservarlo se convierte en una prioridad, la inestabilidad en el trabajo, sea por los bajos ingresos que

perciben, la falta de oportunidades para crecer en el espacio laboral o la tensión entre pares son factores que aparecen constantemente en las narraciones. Estas experiencias requieren un contexto, ya que sólo se explican considerando su momento histórico donde el trabajo inestable e irregular -a destajo y a prueba, por horas o sin especificaciones ni obligaciones para el empleador, incluso sin salario-se oficializa en la reforma laboral,<sup>98</sup> mientras los estudiantes buscan estabilidad y un marco legal en el cual ampararse para contar con un empleo seguro, la estrategia para obtener estos beneficios es identificada con los grados académicos, de manera que los anhelos laborales de los entrevistados se integran a las trayectorias académicas –mientras otros se articulan con redes delincuenciales, la economía informal, la emigración, o quedan suspendidos en limbo de los “ninis”-.

Un puesto de trabajo capaz de otorgar estabilidad económica y un espacio de desarrollo y reconocimiento social y familiar, se integra a la Illusio del estudiante por medio de las experiencias negativas que vive en el mundo laboral neoliberal. Por ello considero necesario, para explicar las trayectorias laborales, presentar algunos elementos históricos y actuales que dan forma al concepto teórico de trabajo; no es un panorama completo del tema, ya que sería una tarea compleja que rebasa mi ámbito de estudio y los propósitos de la presente investigación; Se trata de exponer el universo laboral donde se dan las experiencias laborales que restablecen el estudio como trayectoria hacia mejores condiciones de desarrollo, no ya en el discurso político del Estado de Bienestar, sino en la lógica laboral neoliberal que enmarca las experiencias narradas por los estudiantes.

Para acotar el concepto recorro en principio a estrategias tradicionales de búsqueda de información por medio de diccionarios y autores clásicos con el fin de identificar y destacar elementos con el propósito de formar la categoría de trabajo a seguir en esta investigación, de entre aquellos otros conceptos que se entrecruzan, interaccionan y sobreponen. La intención es generar un esbozo con algunos componentes de contraste para presentar su correlación en las entrevistas.

---

<sup>98</sup> Si bien queda restringida la subcontratación, esta no se reconoce en ese término en los contratos, sino como contratación de servicios a terceros –denominado en la ley contratista-, en donde una empresa brinda los servicios especificados en un contrato por acuerdo mutuo otra empresa. (ver [\\_ HYPERLINK "http://www.impacto.mx/nacional/fjq/conoce-el-texto-integro-de-la-reforma-laboral-aprobada-por-la-cámara-de-diputados"](http://www.impacto.mx/nacional/fjq/conoce-el-texto-integro-de-la-reforma-laboral-aprobada-por-la-cámara-de-diputados) [\\_www.impacto.mx/nacional/fjq/conoce-el-texto-integro-de-la-reforma-laboral-aprobada-por-la-cámara-de-diputados\\_](http://www.impacto.mx/nacional/fjq/conoce-el-texto-integro-de-la-reforma-laboral-aprobada-por-la-cámara-de-diputados) [consultado en febrero de 2013]

### 4.1.1 La palabra trabajo

La palabra trabajo deriva de la palabra latina del siglo VI *Tripalium* (tres palos) el *tripalium* eran tres maderos cruzados en los que se inmovilizaba al preso con cuerdas para después azotarlo. La palabra *Tripalium* dio primero lugar al término *tripaliare* (torturar), y a *trabs*, *trabis* que hace referencia a traba, dificultad e impedimento; transformándose posteriormente a *trebajo*, que tenía el sentido de esfuerzo, sufrimiento y sacrificio. Estos conceptos se vinculan al de labor para dar lugar al concepto de trabajo<sup>99</sup> en el sentido actual; el que conserva la pluralidad de significados que se han entrecruzado en la historia, como se percibe en la definición que aparece en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española<sup>100</sup>:

- m. Acción y efecto de trabajar.
- m. Ocupación retribuida.
- m. Cosa producida por un agente.
- m. Obra, resultado de la actividad humana.
- m. Operación de la máquina, pieza, herramienta o utensilio que se emplea para algún fin.
- m. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, en contraposición a capital.
- m. Lugar donde se trabaja. Vivo muy lejos de mi trabajo.
- m. Dificultad, impedimento o perjuicio.
- m. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz. U. m. en pl.
- m. Mec. Producto de la fuerza por el camino que recorre su punto de aplicación y por el coseno del ángulo que forma la una con el otro.
- m. coloq. Cuba, Ur. y Ven. Preparación por medio de poderes sobrenaturales de una persona para protegerla o para perjudicarla, y de una cosa para usarla como amuleto.
- m. pl. Estrechez, miseria y pobreza o necesidad con que se pasa la vida”

Debido a que existen definiciones de trabajo construidas desde diferentes campos de conocimiento me parece pertinente, para esta investigación, limitar su sentido a la actividad realizada para la obtención de beneficios económicos. Esta primera precisión se justifica por

---

<sup>99</sup> Consultado en <http://www.elcastellano.org/palabra.php?q=trabajo> el 09 de julio de 2011, donde se presenta la definición retomada del libro *La fascinante historia de las palabras*. También se puede seguir el origen del concepto con Rieznik, quién señala que “Trabajo deriva de “tripalium”, una herramienta configurada con tres puntas afiladas, y que se utilizaba para herrar los caballos o triturar los granos. En cualquier caso, tripalium era, asimismo, un instrumento de tortura, y por esto mismo “tripaliare” en latín significa torturar; identifica el trabajo con la mortificación y el sufrimiento. Otras palabras latinas tienen un contenido más atenuado para denotar esfuerzo humano dirigido a un fin, una connotación implícita en las definiciones genéricas de trabajo, tal como aparecen en los verbos “laborare” y “obrar”. El énfasis en el padecimiento de la actividad o, alternativamente, en su resultado y en el carácter creativo de la misma recorre el sentido etimológico de ambas expresiones que se traslada a la mayoría de las lenguas modernas, no apenas a las de origen latino, y a la definición misma de trabajo en cualquier diccionario moderno de nuestro idioma. Los sustantivos “labour” y “work”, “arbeit” y “werk” en alemán, acentúan la misma dicotomía; las primeras para denotar pena y cansancio, las segundas para expresar más bien el carácter activo de la tarea humana definida en el campo del trabajo”. (Pablo Rieznik: Trabajo, una definición antropológica. Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo, Razón y Revolución n° 7, verano de 2001, reedición electrónica. P: 6)

<sup>100</sup> Consultado en marzo de 2012 en la página: [\\_HYPERLINK "http://lema.rae.es/drae/"\\_http://lema.rae.es/drae/\\_](http://lema.rae.es/drae/)

que la mayor parte de las veces que los entrevistados utilizan el concepto de trabajo se refieren a las actividades que llevan a cabo o consideran que pueden llevar a cabo para proveerse de los medios económicos. Como puede verse en estos dos ejemplos referidos a experiencias que narran los estudiantes:

- Me metí a trabajar, fines de semana, de botarga, de ahí salían doscientos o trescientos pesos... Un amigo mío me dijo: *-¿quieres trabajar los fines de semana?-, -¿todo el día? fiestas y fiestas-*... bailando con los festejados, todo eso... los sábados, y los lunes también... Y ya tenía para la semana....

(Lon)

- [*Trabajando de cerilla en Aurrera*] empecé a... bueno empecé así, le digo que lo juntaba y lo ahorra y luego ya tenía mi dinerito y así, este... me empezó a entrar la idea de estudiar nada más una carrera técnica para empezar a trabajar rápido.

(Iset)

El intercambio de trabajo por dinero parece establecer al primero como una mercancía que cuenta con valor de cambio para conseguir capital económico. Para que este intercambio se realice es necesario comprender el tipo de compromisos que asume un trabajador y los beneficios económicos que percibe a cambio de su trabajo, es decir porque se ha de percibir dinero a cambio de realizar un trabajo y como se determinan las responsabilidades, jerarquías y la cantidad ha recibir. Esto resulta importante porque, como mencioné antes, cuando se ha empezado a delinear en las categorías anteriores, el trabajo-salario es posiblemente el componente más importante de la *illusio* que coloca al estudio, en general, y a los estudios superiores en particular, como la estrategia de vida a seguir por los estudiantes entrevistados.

#### **4.1.2 El trabajo, primeras definiciones**

Para Adam Smith el trabajo es una mercancía, en tanto tiene un costo y es la medida del costo de los productos –a mayor trabajo invertido, mayor costo-. Este autor establece que la educación se vincula con el trabajo, ya que una persona con formación especializada ha invertido en sí misma un capital, en tiempo y esfuerzo, que debe ser redituado con salarios más altos respecto de los trabajadores que llevan a cabo actividades que no requieren habilidades y conocimientos especializados. Adam Smith lo expone en los siguientes términos:

Quando se construye una costosa máquina, se espera que el extraordinario trabajo que realice antes de que se estropee repondrá el capital que se utilizó en ella con, al menos, unos beneficios ordinarios. Un hombre

educado a costa de mucho trabajo y tiempo, en cualquiera de los empleos que exigen una extraordinaria destreza y habilidad, puede compararse con una de esas costosas máquinas. Es de esperar que el hombre que aprende a realizar, por encima de los salarios ordinarios del trabajo común, le repondrá todo el gasto de su educación con, al menos, los beneficios ordinarios de un capital de igual valor. Debe ocurrir así en un tiempo razonable, dada la incertidumbre de la vida humana, de la misma manera que ocurre con la más cierta duración de una máquina. La diferencia entre los salarios del trabajo calificado y los del trabajo común se basa en este principio. (Adam Smith, 2001: libro 1 capítulo 10, sección 1.).

Así la educación aparece, en la categoría del trabajo, como indicador para la diferenciación salarial, idea base de la teoría del capital humano, la cual considera que la diferenciación salarial se debe a las características y complejidad de la labor a realizar, las responsabilidades que conlleva y la calidad con que se lleva a cabo; elementos que desde esta perspectiva, se elevan con el grado de estudios alcanzado.

Esta primera noción del trabajo como mercancía tiene una contradicción a la hora de establecer cuáles deben ser las reglas de intercambio entre el trabajo-como mercancía -y su representación monetaria –salario -. Marx<sup>101</sup> la expone en los siguientes términos: “Si el trabajo es la medida de todos los valores, el «valor del trabajo» sólo podrá expresarse en trabajo. Sin embargo, con saber que el valor de una hora de trabajo es igual a una hora de trabajo, es como si no supiésemos nada acerca de él” (Marx, 1949: 8) Para resolver esta tautología éste autor realiza una distinción entre trabajo y fuerza de trabajo, y pone a esta última como la mercancía que el trabajador ofrece, es decir, lo que el empleado pone a disposición del empleador es su fuerza de trabajo –fuerza física, habilidades, conocimientos, actitudes y tiempo-. La abstracción que permite distinguir entre fuerza de trabajo, trabajador y trabajo, hace posible establecer que la fuerza de trabajo sea considerada un producto social<sup>102</sup> (producto-productor perteneciente a la sociedad). Para Marx “el salario no es más que un nombre especial con que se designa el precio de la fuerza de trabajo, o lo que suele llamarse precio del trabajo, el nombre especial de esa peculiar mercancía que sólo toma cuerpo en la carne y la sangre del hombre” (Marx, 1949: 17-18). Los indicadores que desde esta lógica

---

<sup>101</sup> La crítica de Marx se dirige a David Ricardo, economista posterior a Adam Smith, quien consideraba que el valor de cambio de las mercancías se determina por la cantidad de trabajo necesaria para su producción, lo que difiere de la visión de Smith quien considera también el desgaste de los medios de producción, la materia prima y considera el mercado como factor determinante en el ajuste del valor.

<sup>102</sup> Así se habla de fuerza de trabajo social para referirse a la capacidad productiva que tiene un cuerpo social.

establecen el dinero que se ha de pagar son: la tarea a realizar, la fuerza física a emplear, las habilidades requeridas, los conocimientos necesarios previamente desarrollados por el trabajador, las actitudes adecuadas para enfrentar la tarea y el tiempo necesario para llevarla a cabo; lo anterior calculado como costo social -y no individual-, es decir, no es el tiempo que se tarda el individuo, sino el tiempo que en promedio se requiere para llevar a cabo la tarea.

El tiempo también es un factor a determinar: se es trabajador por un horario y periodo definido, es decir, la persona vende su fuerza de trabajo, y nada más, por lo que es libre para decidir todo lo demás que hace y es; para ello su jornada laboral debe quedar definida, de forma que disponga del resto de su tiempo como mejor le parezca. Si el tiempo de trabajo queda indeterminado, es decir, la jornada no se define y el tiempo del trabajador varía según los caprichos del empleador, lo que se vende es el trabajador, que cede su capacidad para organizar sus actividades y se encuentra haciendo de su fuerza de trabajo el rasgo rector de su tiempo de vida, aún aquel tiempo en el que no trabaja. Este punto lo recupero más adelante.

Ahora bien la relación trabajo-producto-valor depende de que el producto del trabajo sea considerado necesario por los miembros de la sociedad, que tenga un valor social, es decir, sea considerado útil, y se pueda convertir en mercancía para ser intercambiado por dinero y que su nuevo poseedor lo utilice (valor de cambio y valor de uso).<sup>103</sup>

La relación formación-trabajo-empleo, que definía a la persona en el mundo del estado de bienestar, aún está presente en la argumentación de algunos estudiantes entrevistados, Lon lo señala, como vimos antes, cuando dice:

- ...una vez llegué a trabajar de siete de la mañana a dos de la mañana. Y no te pagaban mucho. [...] ese día que me llegué a quedar muy tarde saqué como 2.000, 2.500 y eran muchas horas [*tres jornadas seguidas*]. Igual me metí a Dominós, duré una semana y me salí porque es un trabajo muy explotado, entonces yo dije: *-me voy a poner a estudiar, quiero ser alguien-*.

Lon

---

<sup>103</sup> Si se trata de la extracción de materia prima ésta es útil y tiene valor de cambio en tanto sea necesaria para producir algo más, es decir, en tanto tiene valor de uso en los procesos productivos; si es un producto para el usuario final (un abrigo) tiene valor de cambio gracias al valor de uso para el comprador, el valor social se determina por ser parte estructural de las redes de necesidades sociales. En palabras de Marx: “Como trabajos útiles concretos, tienen necesariamente que satisfacer una determinada necesidad social y encajar, por tanto, dentro del trabajo colectivo de la sociedad, dentro del sistema elemental de la división social del trabajo. Mas, por otra parte, sólo serán aptos para satisfacer las múltiples necesidades de sus propios productores en la medida en que cada uno de esos trabajos privados y útiles concretos sea susceptible de ser cambiado por cualquier otro trabajo privado útil, o lo que es lo mismo, en la medida en que represente un equivalente suyo” (Marx, 2003: 46).

Durkheim, por su parte, introduce la idea del Estado como el regulador de los individuos y la sociedad para que ésta alcance sus fines, en sus palabras el estado es el medio social para que

la persona pueda realizarse más plenamente, ajustar la máquina colectiva para que sea menos pesada para los individuos, asegurar el intercambio pacífico de servicios, el concurso de todos los hombres decididos en vista de un ideal perseguido pacíficamente en común (Durkheim, 2000: 206).

Esta justificación de una administración social centralizada en un gobierno se basa en la concentración de la responsabilidad de hacer que reine el intercambio pacífico entre los individuos, lo que implica establecer las características legales de las relaciones laborales. La presencia del estado regulador se hizo notar en algunas medidas adoptadas en el transcurso del siglo XIX, por ejemplo en prohibir el trabajo infantil y establecer una edad mínima para ingresar a trabajar, con la finalidad de dirigir la infancia a la escuela. Sin embargo, y aún cuando para algunos autores éste es el inicio del Estado de Bienestar, fue hasta mediados del siglo XX que la lógica económica seguida por los estados deja de responder al *Laissez-faire* (dejarlos ser o hacer) <sup>104</sup>. En el *Laissez-faire* el obtener empleo y conservarlo era responsabilidad del trabajador, no se contemplaba la posibilidad de ascenso, la fuerza de trabajo era un bien fijo.

#### **4.1.3 Fordismo y taylorismo**

Una revolución en el mundo laboral es conocida como fordismo, que implica instituir una estructura laboral con una jerarquía clara, con obligaciones y responsabilidades directas y sencillas, donde el trabajo administra el tiempo y el espacio, y lo controla con precisión por medio de una cadena de mandos; con esta estrategia se desecha la lógica del trabajo artesanal, en la que cada acción implica decisiones del trabajador.

Henry Ford se basó en las ideas de Frederick Taylor publicadas en el libro *Principios de administración científica* para transformar su empresa a partir de 1913:

la llamada segunda revolución industrial parte de la división del trabajo que inicia con la invención del motor de cuatro tiempos y del uso de combustible fósil para su funcionamiento, el desarrollo de la industria

---

<sup>104</sup> termino francés del siglo XVII que se refiere a la no regulación del comercio y la industria, de las condiciones laborales y los salarios y el no cobro de aranceles o impuestos, de manera que el papel del estado se limitó a la protección de la nación, la propiedad y los recursos y procesos industriales y comerciales, y el juicio sobre diferendos y conflictos entre individuos que buscaban justicia.

automotriz a cargo de la empresa Ford generó una nueva forma de explotación de recursos y mano de obra: la producción en serie. El resultado de ello fue contar con una forma más eficiente y rápida de acumulación del capital. (Carranza, 2012: 4)

Para ello colocó obreros especializados, que conocían y realizaban una sola función que se repetía de manera indefinida; dividió la fabricación y la administración<sup>105</sup>; y generó una base obrera estable, con salarios altos<sup>106</sup> -respecto a la época y las funciones desarrolladas-. Los principios del fordismo y el taylorismo<sup>107</sup> fueron complementarios en sus elementos básicos: producción en masa, líneas de montaje, productos homogéneos, control de los tiempos y movimientos por cronómetro, producción en serie, trabajo parcelado en funciones, separación de ejecución, planeación y administración, transporte y almacenamiento masivos, unidades fabriles centradas y verticalizadas, constitución/consolidación del obrero-masa, patrones de vida estables, alianza con el gobierno entre otras (Antunes, 2001).

El trabajo especializado en el fordismo contaba con una estructura clara, jerarquías y cadenas de mando precisas e inflexibles, donde las instrucciones se explicaban al obrero en el periodo previo a su incorporación a la empresa, cuando debía demostrar ser capaz de repetir infinidad de veces los procedimientos aprendidos sin modificarlos para incorporarse a las labores; así se buscaba una personalidad capaz de establecer una disciplina autoimpuesta que puede suplir y liberar de carga a una autoridad externa, la cual ocupa un papel de vigilancia rutinaria al nivel repetitivo de las funciones del obrero. La cadena de mandos bajaba formando una pirámide en la que el jefe de cada sección adaptaba o traducía las instrucciones generales al área de trabajo a su cargo, de manera que se cumpliera con los propósitos establecidos en la

---

<sup>105</sup> Sennett señala que esto llevo a que, “Desde el punto de vista arquitectónico, este modelo requiere que los técnicos y directores estén lo más lejos posible de la ruidosa maquinaria de las fábricas. Los generales del trabajo perdieron así contacto físico con la tropa. No obstante, el resultado sólo reforzó los entumecedores males de la rutina para el trabajador en la base (Sennett, 2007: 43)

<sup>106</sup> Para Taylor el ingreso del trabajador dependía de la producción, es decir, se trabajaba a destajo para motivar a subir la productividad, para Ford no era así, el trabajo era controlado por las cadenas de transmisión y el trabajador recibía un salario fijo y alto.

<sup>107</sup> Antonio(Gramsci fue uno de los primeros en criticar el fordismo: “Puede decirse genéricamente que el americanismo y el fordismo resultan de la necesidad inmanente de dotar a la organización de una economía programada y que los diversos problemas examinados deberían ser los eslabones de la cadena que marcan el paso del viejo individualismo económico a la economía programada” (Gramsci, 1981: 11) Para Gramsci esta transformación de la producción surge de una nueva concepción del trabajo que incluye a un hombre que requiere ser producido, ya que antes de ser sometido al trabajo bajo la presión del cronómetro, debe ser entrenado, la educación proporcionada por el estado es el medio, a este entrenamiento se le debe añadir la inculcación de normas morales que eliminan los excesos (sexuales y de alcohol, señala Gramsci (1981: 39). Gramsci señala que para producir al obrero del fordismo se requiere que “se produzca un cambio de las condiciones sociales y un cambio de las costumbres y hábitos individuales, lo que no puede suceder únicamente con la "coerción", sino sólo con una combinación de coerción (autodisciplina) y de persuasión” (Gramsci, 1981: 45).

planeación. Así mismo distribuía la autoridad haciendo que entre más alto se estuviera en la jerarquía laboral, mayor era la responsabilidad y el número de personas a su cargo. No sólo el estado y los empresarios defendían estas condiciones y estrategias laborales y la claridad de sus procesos; sino incluso los sindicatos consolidaban la estructura con sus demandas (como escalafón salarial, ascenso por antigüedad o formación, entre otras).

El modelo de trabajo que estableció Henry Ford fue hegemónico hasta 1973, sin embargo las posturas políticas favorables al *Laissez-faire* perdieron su condición rectora de las políticas económicas después de la primera guerra mundial y sobre todo a partir de la depresión de 1929. Para después de la Segunda Guerra Mundial los gobiernos instalados seguían la lógica del estado kynesiano o de bienestar. Hobswam refiere este cambio con las siguientes palabras:

la Gran depresión obligó a los gobiernos occidentales a dar prioridad a las consideraciones sociales sobre las económicas en la formulación de sus políticas. El peligro que entrañaba no hacerlo así –la radicalización de la izquierda y, como se demostró en Alemania y en otros países, de la derecha- era excesivamente amenazador. (Hobswam, 1997: 102).

El principal teórico de las políticas económicas del “estado de bienestar” fue John Maynard Keynes, quien destacó en principio por su oposición al *Laissez-faire* (1926) al cual atribuía las crisis recurrentes y en específico la de 1929. Los planes de desarrollo keynesianos (que se inspiran en los planes quinquenales soviéticos y que en México se conocieron como planes sexenales) consideraban al trabajo como una mercancía que enriquecía a la sociedad y debía ser controlada por el Estado, por tanto se debía estabilizar el mercado por medio de incentivos y un orden legal de competencia. Su propuesta se dirigía a establecer políticas económicas que controlaran la demanda global (y con ello la inflación y desempleo); por medio de controlar el consumo (subiendo o bajando los impuestos) los bienes de inversión –el dinero- (bajando o subiendo los intereses, para que existiera más o menos inversión privada), el gasto público (subiendo o bajando la inversión del gobierno en obra pública) y las exportaciones (subiendo o bajando el tipo de cambio). Con estas medidas se pretendía erradicar los riesgos de la politización de las demandas económicas de la mayoría de la población<sup>108</sup>. El trabajo se convirtió en motivo de una política planificada y el sector obrero, es

---

<sup>108</sup> Los propósitos y directrices que rigieron las políticas económicas partían de que “Todos querían un mundo de producción creciente, con un comercio internacional en expansión, y todos estaban por pleno empleo, industrialización y

decir los trabajadores, son aceptados como actor político –luego de las incontables luchas obreras del siglo XIX y principios del XX-. La postura keynesiana estuvo vigente desde 1936 en los estados-nación hasta la crisis económica del petróleo de 1973.

Otro componente de la categoría de trabajo que también deja de ser hegemónica a partir de 1973, fue la “Ética del trabajo”. Para Tiramonti: “La ética del trabajo construyó una cosmovisión del mundo y con ello una determinada racionalidad a partir de la cual se organiza la vida individual y social, o lo que es lo mismo, definió el patrón civilizador con el que moldearon las subjetvidades” (2004: 23). Desde esta lógica sólo el trabajo podía dar dignidad al hombre<sup>109</sup>: la ética afirmaba la superioridad moral de cualquier tipo de vida (no importaba lo miserable que fuera), con tal de que se sustentara en el salario producido desde el propio trabajo. (Bauman, 2005: 27), Por ello de acuerdo a Sennett, “reafirma el uso autodisciplinado del tiempo y el valor de la gratificación postergada” (2006: 101).

Ésta visión del mundo refuerza la noción panóptica del control y disciplina –vigente en el taylorismo-fordismo-, es decir, la producción de un orden dominante que regula y ordena el tiempo y el espacio de las actividades del hombre, lógica imperante en el ejército y en las órdenes religiosas, de donde se extendió hasta formar parte de las escuelas, templos, prisiones, hospitales, etc. Este Orden buscaba hacer predecible el comportamiento de los individuos y coordinar de manera sistémica sus acciones, fundamento de la división del trabajo.<sup>110</sup> La autodisciplina que implica trabajo y sacrificio por una promesa futura, será parte del hombre producto del panóptico “En síntesis: el trabajo era el principal punto de referencia. Alrededor del cual se planificaba y ordenaban todas las otras actividades de la vida” (Bauman, 2005: 35).

A partir de 1973, siendo Nixon presidente de los Estados Unidos, el neoliberalismo alcanza la hegemonía de la política económica, desbancando a las políticas del estado de

---

modernización, y todos estaban dispuestos a conseguirlo, si era necesario, mediante control y gestión gubernamentales sistemáticas de economías mixtas, y asociándose con movimientos obreros organizados, siempre que no fuesen comunistas. La edad de oro del capitalismo habría sido imposible sin el consenso de que la economía de la empresa privada (“libre empresa” era la expresión preferida) tenía que ser salvada de sí misma para sobrevivir” (Hobsawm, 1998: 276).

<sup>109</sup> Tal como señala la escuela de Frankfurt, el trabajo es la forma de realización del hombre, pero separándola del goce y el placer se genera una división odiosa que hace que se viva enajenado, ya que sólo la unión de ambos puede hacer al hombre pleno.

<sup>110</sup> Bauman, siguiendo a Foucault, señala que: “El panóptico tiene además otras desventajas. Es una estrategia costosa: conquistar el espacio y dominarlo, así como mantener a los residentes en el lugar vigilado, implica una gran variedad de tareas administrativas engorrosas y caras. Hay que construir y mantener edificios, contratar y mantener edificios, contratar y pagar a vigilantes profesionales, atender y abastecer la supervivencia y la capacidad laboral [...] Finalmente administrar significa, de una u otra manera, responsabilizarse del bienestar general del lugar [...] y la responsabilidad significa estar atado al lugar. Requiere presencia y confrontación, al menos bajo la forma de presiones y roces constantes” (Bauman, 2003: 16).

bienestar. Los principales autores e impulsores de esta corriente fueron Hayek<sup>111</sup>, premio Nobel de economía en 1974 y Milton Friedman, premio Nobel de economía en 1976<sup>112</sup>. Para Hayek la hegemonía de la economía planificada (el estado de bienestar keynesiano) era un atentado contra la libertad, ya que sostenía, la democracia era imposible sin libertad económica. La postura económica neoliberal parte de que la opinión expresada por la mayoría sirve como una guía, pero no otorga poder para restringir las libertades individuales, en particular en lo que se refiere a decisiones económicas. Hayek establece que la razón no puede guiar a la economía ya que no es el “raciocinio humano lo que creó la economía de mercado, sino un proceso evolutivo. Y puesto que el hombre no hizo el mercado, no lo puede desentrañar jamás completamente o ni siquiera aproximadamente”, (Hayek, 2012) Para éste autor el libre mercado es una fuerza evolutiva, que no responde a la razón, y lleva al hombre a transformarse; ya que “la civilización para funcionar y para evolucionar hasta el estadio de una economía de mercado digna de ese nombre requiere, como antes dije, remodelar al hombre primitivo que fuimos, mediante sistemas legales y sobre todo a través del desarrollo de cánones éticos culturalmente inculcados”. (Hayek, 2012).

Por su parte Milton Friedman, el representante del neoliberalismo con mayor presencia mediática, afirmaba que es necesario hacer que los gobiernos abandonen el control de la economía<sup>113</sup>. Considera que limitar el libre mercado es ejercer un sobre gobierno (Leviatán le llama) que monopoliza funciones (salud y educación por ejemplo), y además “cobra cada vez más impuestos al trabajo y subsidia el no trabajar” (Friedman, 2012), es decir, que dota de recursos económicos, de salud o educativos a quienes deberían obtener dichos recursos pagando por ellos con el dinero que obtengan de su trabajo, y no recibir estos beneficios financiados con los impuestos de quienes trabajan<sup>114</sup>. Los impuestos sólo deberían ser

---

<sup>111</sup> Alumno de Schumpeter fundador de la escuela austriaca de economía

<sup>112</sup> Miembros del grupo Mont-Pelerin, fundado por Hayek para impulsar el neoliberalismo como ideología. Años más tarde las cabezas de éste grupo se sitúan en la universidad de Chicago.

<sup>113</sup> “El camino de un gobierno centralizado a una verdadera sociedad privada de libre empresa posee tres componentes. Primero y el más importante de todos, el Estado de derecho, el cual se extiende a la protección de la propiedad. Segundo, propiedad privada dispersa de los medios de producción. Tercero, libertad de entrar y salir de industrias, libre competencia, libre comercio”. (Friedman, 2002)

<sup>114</sup> El candidato presidencial republicano Mitt Romney brinda un claro ejemplo del sentido común neoliberal cuando afirma : “*Está bien, hay un 47 por ciento que están con él [con Obama candidato del Partido Demócrata], que dependen del gobierno, que creen que son víctimas, que creen que el gobierno tiene la responsabilidad de cuidar de ellos. Que creen que tienen derecho a cuidados de salud, a la alimentación, a la vivienda*” para aclarar después que su “*trabajo no es preocuparse por esas persona [ ya que] Nunca voy a convencerlos de que deben asumir su responsabilidad personal y el cuidado de sus vidas*” (en \_ HYPERLINK "<http://cnnespanol.cnn.com/2012/09/18/romney-dice-en-video-secreto-que-los-seguidores-de-obama-se-creen-victimas/>"

destinados a las funciones básicas del gobierno -según Jefferson<sup>115</sup>-, las que para Friedman son: «protección de nuestras libertades, contra los enemigos del exterior y los del interior: defender la ley y el orden, garantizar los contratos privados y crear el marco para mercados competitivos». (Klein, 2008: 5). La idea de que la empresa es “buena y el gobierno malo” quedo registrada en palabras de Reagan: “el gobierno no es la solución, sino el problema” (Hobswam, 1997: 410). Para Friedman la búsqueda de la igualdad es injusta, limita a quienes están dotados con mayores y mejores capacidades de desarrollo, beneficiando a los que no cuentan con las capacidades para desarrollarse libremente.

Friedman afirma que para lograr la libertad, la economía no debe regularse en forma alguna y por tanto las corporaciones deben adoptar libremente sus decisiones: “El capitalismo es una condición necesaria para la libertad pero no una condición suficiente, además se necesita amplio acceso relativo al capital y a un mercado relativamente libre” (Friedman, 2008). Para Friedman la forma de distribuir la riqueza está en incentivar las iniciativas del sector privado que producen la “derrama económica” en forma de sueldos. Con esta lógica los servicios y derechos laborales (como salud pública, educación, vivienda, entre otros) pasan a ser bienes de consumo<sup>116</sup> (Canclini, 1995: 6) que deben ser elegidos y pagados por el consumidor –antes ciudadano- a partir de su calidad y precio.

La intervención del Estado sólo ha de darse en conflictos y por solicitud de las partes, según se exprese en los términos contractuales-individuales, acordados por ellos. El trabajo y el salario, enmarcados en la libertad de elegir, son la forma de distribuir la riqueza, el hombre escoge el trabajo que le conviene, según sus capacidades y las condiciones que le ofrecen. Además a mayor libertad para el movimiento del capital, mayor es la acumulación de capital y su distribución en salarios y en caridad. Para Friedman: “Históricamente, un mercado libre ha

---

[\\_http://cnnespanol.cnn.com/2012/09/18/romney-dice-en-video-secreto-que-los-seguidores-de-obama-se-creen-victimas/\\_](http://cnnespanol.cnn.com/2012/09/18/romney-dice-en-video-secreto-que-los-seguidores-de-obama-se-creen-victimas/) [Consultado en agosto de 2012])

<sup>115</sup> Thomas Jefferson es considerado uno de los padres fundadores de los Estados Unidos, fue gobernador del estado de Virginia durante la guerra de Independencia de los Estados Unidos, primer Secretario de Estado, segundo Vicepresidente y tercer presidente.

<sup>116</sup> “La contradicción estalla, sobre todo, en los países periféricos y en las metrópolis donde la globalización selectiva excluye a desocupados y migrantes de los derechos humanos básicos: trabajo, salud, educación, vivienda. El proyecto iluminista de generalizar esos derechos llevó a buscar, a lo largo de los siglos XIX y XX, que la modernidad fuera el hogar de todos. Al imponerse la concepción neoliberal de la globalización, según la cual los derechos son desiguales, las novedades modernas parecen para la mayoría sólo como objetos de consumo, y para muchos apenas como espectáculo. El derecho de ser ciudadano, o sea, de decidir cómo se producen, y se distribuyen y se usan esos bienes, queda restringido otra vez a las élites” (Canclini, 1995: 6-7).

producido menos desigualdad, una distribución de la riqueza más amplia, y menos pobreza que cualquier otra forma de organización económica” (Friedman, 2008).

Para desaparecer las políticas reguladoras arancelarias, que detienen el crecimiento del libre mercado, se requiere según Friedman una política económica de Shocks:

Solo las crisis —reales o percibidas— dan lugar a un cambio verdadero. Cuando esa crisis tiene lugar, las acciones que se toman dependen de las ideas que flotan en el ambiente. Esa es, creo, nuestra función básica: formular alternativas a las políticas vigentes, mantenerlas vivas y disponibles hasta que lo políticamente imposible se vuelva políticamente inevitable (Friedman, 2008: 82).

#### 4.1.4 Toyotismo

El neoliberalismo y los principios de desregulación de las leyes que “limitan” el mundo laboral, siguen estrategias acordes con el toyotismo, que se desarrolla en el Japón de la posguerra. Éste último impulsaba: la desregulación salarial y contractual de los trabajadores, para producir bajos salarios que permitieran un mayor número de personas contratadas (o subcontratadas), empresas con una pequeña base de trabajadores permanentes y el resto contratos por medio de un servicio temporal de *outsourcing*, es decir con contratos de servicios a plazos que respondan a las fluctuaciones del mercado. El Toyotismo cuestiona la rigidez del fordismo y apoya la flexibilidad de: los procesos de trabajo, los mercados de trabajo y los productos, con la finalidad de seguir los tiempos marcados por los patrones de consumo. El cambio hacia el toyotismo, que se vive en el neoliberalismo, ha generado que la lógica del trabajo y del empleo dé un giro hacia el sector servicios:

El toyotismo, llamado así por su origen en la industria automotriz Toyota, se origina en las necesidades de aumentar la producción sin aumentar los costos de producción, para ello un operador atiende varias máquinas de forma simultánea realizando tareas múltiples simples (modelo al que llaman polivalencia del trabajador); se limita la producción a la necesaria para sustituir los productos que van siendo vendidos en el mercado (*Kanban*, método derivado de los supermercados norteamericanos) de manera que se ajuste el tiempo de venta, la reposición y la producción, lo que implica el ajuste, a la baja, del “*inventory cycle*” o “*ciclo de stocks*” (estrategia conocida como *Just time*); con lo que se elimina la producción masiva del fordismo y su consecuente almacenamiento (Hobswam, 1997: 404). El trabajo deja de ser parcelario e individualizado, los equipos operan sistemas de máquinas automatizadas; son trabajadores que

conforman equipos flexibles en dos sentidos: en sus funciones y en sus integrantes,<sup>117</sup> para que la empresa dé respuesta directa a la demanda del mercado, sus integrantes se aumentan o disminuyen en número (trabajadores temporales) conforme las funciones a desarrollar y los procesos laborales necesarios para generar el producto a sustituir “dependen del momento y proceso productivo como parte de “la flexibilidad del aparato productivo, es preciso también la flexibilidad de la organización del trabajo. Debe haber agilidad en la adaptación de la maquinaria y de los instrumentos para que nuevos productos sean elaborados [...] se fabrica un elemento para la satisfacción del equipo que está en la secuencia de su línea”. (Antunes, 2001: 49).

A estos procesos se aplica el concepto de calidad total, se extienden los procesos de evaluación a cada etapa del trabajo; se evalúa cada etapa del proceso, su conjunto y los productos parciales y finales, con el fin de erradicar errores, eliminar la generación de desperdicios y verificar el funcionamiento y composición de los equipos de trabajo. A esta lógica de evaluación constante y permanente se sumará más adelante el establecimiento de estímulos y reconocimientos económicos condicionados a los resultados obtenidos en las evaluaciones –lógica que ya opera en los sectores educativos, como vimos antes-.

Entro otros, estos son aspectos centrales de la lógica laboral que se difunden primero a las compañías subcontratadas y proveedoras en Japón, y después a escala global. En México estas empresas han tenido un crecimiento de 175% en diez años.<sup>118</sup> Se trata de la modalidad en que la empresa de *outsourcing* contrata a trabajadores para realizar un servicio que ofrece a otras empresas o personas, ya sea por proyecto, servicio o tiempo. Los servicios que se ofrecen pueden ser, entre otros: ventas por teléfono, cobranza, servicio de gasolinera, transporte, desarrollo de un programa de computadora (nómina, contabilidad, horarios, etc.), limpieza, servicio de alimentos, seguridad, cajeros de banco o supermercado, edecanes, demostradoras,

---

<sup>117</sup> Ricardo Antunes explica que “El toyotismo se estructura a partir de un número mínimo de trabajadores, pudiendo ampliarlo a través de horas extras; por trabajadores temporarios, o subcontratados, dependiendo de las condiciones del mercado” (Antunes, 2001:40).

<sup>118</sup> En la Jornada de octubre 21 de 2012 se puede leer que “En 10 años, la subcontratación de personal (*outsourcing*) creció en México más de 170 por ciento, y los organismos cúpula del sector privado insisten en su legalización porque es el régimen laboral que mejor garantiza la paz social por la vía de eliminar los derechos individuales y colectivos de los trabajadores y avanzar hacia la desaparición gradual de los sindicatos.” La advertencia consta en el documento que el Centro de Investigación Laboral y Asesoría Sindical (Cilas) entregó a los senadores que dictaminan la reforma a la Ley Federal de Trabajo (LFTI),[...] De 1998 a 2003, esa forma de contratación creció 40.1 por ciento, y entre 2003 y 2008 avanzó 95.2, de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Eso significa –destaca– que la tasa de crecimiento en esos 10 años fue de 173.5 por ciento”. Consultado en diciembre de 2012 en la página <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/21/politica/010n2pol>

acomodadores, etc. Los trabajos intelectuales por obra de *outsourcing* se llevan a cabo a escala global –empresas que desarrollan o reestructuran programas de computo desde la india- o local y presencial -como limpieza, seguridad, edecanes y modelos-.

Con el *outsourcing* se delegan los problemas laborales y sindicales que pasan a ser asunto de la empresa de *outsourcing*, la que suele aprovechar los huecos legales para no permitir a sus trabajadores generar derechos como antigüedad, contratándolos por cortos periodos de tiempo y cambiándolos de una empresa a otra con las mismas funciones (y que muchas veces comparten también dueño y aparato administrativo), al hacerles firmar contratos de diferente compañía cada cuatro o cinco meses, en ocasiones sin informar al trabajador de estos procedimientos. Quien contrata a la empresa de *outsourcing* evita crear un departamento responsable de la función que ahora desempeñan los subempleados, y se dedica sólo a supervisar, directamente o por medio de empleados responsables de área o piso, incluso puede desaparecer sin necesidad de liquidar a los trabajadores.

Las teorías neoliberales fueron impulsadas por los órganos rectores de la economía mundial: el Fondo Monetario Internacional y El Banco Mundial.<sup>119</sup> Su definición y resumen más influyente es el decálogo conocido como *El Consenso de Washington*<sup>120</sup> que contenía las medidas base que se tradujeron en las recomendaciones emitidas por los organismos financieros internacionales hacia los países en desarrollo, así los préstamos y apoyos fueron

---

<sup>119</sup> Ambos organismos creados al término de la segunda guerra mundial en el marco de los acuerdos Bretton Woods, el Banco Mundial, propuesta británica, surgió como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), pero después fue conocido como Banco Mundial y creado con el propósito de brindar apoyo económico para la reconstrucción y fomento en los territorios de los países miembros, por medio de préstamos para la reconstrucción de los países afectados por la Segunda Guerra Mundial, y de brindar ayuda al desarrollo –fomento de brindar ayuda a los países subdesarrollados. El Fondo Monetario Internacional, se fundó como organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas para establecer las normas del sistema monetario internacional, prestar atención financiera a los países miembros, y actuar como órgano consultivo con los Gobiernos. (Tamames, 1999)

<sup>120</sup> Propuesto y redactado por John Williamson en forma de decálogo a finales de los años ochenta eran medidas defendidas por la inmensa mayoría de los economistas del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Mundial y del Departamento del Tesoro de Estados Unidos: 1) disciplina presupuestaria; 2) reorientación del gasto público desde los subsidios indiscriminados a actividades ineficientes hacia la sanidad, la enseñanza primaria y las infraestructuras; (3) reforma fiscal encaminada a ampliar la base imponible y a mantener tipos marginales moderados; (4) liberalización financiera (sobre todo en lo relativo a los tipos de interés); (5) tipo de cambio competitivo; (6) apertura comercial; (7) liberalización de la inversión directa extranjera; (8) privatización de empresas públicas; (9) desregulación (esto es, eliminación de barreras a la entrada y salida en los mercados de trabajo y de productos); y (10) Derechos de propiedad (privada, claro está) garantizados, especialmente en el sector informal” El texto original se publicó como artículo en 1990 con el título: *Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a las reformas de las políticas económicas*. Williamson, al momento de escribir su artículo, era lobbyistas y (los lobbyistas y think tanks, son aquellos que intenta influir en las decisiones del congreso; en estos oficios se trabaja contratados por empresas que buscan impulsar o detener leyes que beneficien o perjudiquen a la empresa que representan; también buscan influir en la asignación de recursos para los diferentes programas gubernamentales; su trabajo consiste en tratar directamente con los legisladores e investigar y reunir datos y estudios que favorezcan la postura que impulsan, sin embargo en muchos casos se les considera responsables de actos de corrupción. En este momento se calcula que existen en Washington 21 lobbyistas por cada congresista); ahora es integrante del Institute for International Economics (Llistar: 2012).

condicionados a seguir este decálogo<sup>121</sup> e impulsar la desregulación de los estados nacionales. El decálogo del Consenso de Washington se complementó con las llamadas Reformas de Segunda Generación<sup>122</sup> que pretenden recuperar la política como parte integrante del neoliberalismo, lo que se negaba en un principio. Estas últimas son consideradas una reacción a las crisis económicas y de legitimidad política que han llevado a la derrota a gobiernos neoliberales en diferentes países; lo que amenaza con una “regresión” al momento en que los gobiernos impulsaban medidas proteccionistas.<sup>123</sup> Se componen de: reforma judicial, modernización del estado, reforma educacional, reforma a la salud, flexibilización de regímenes laborales, transparencia y dinamismo en el mercado de capitales y las regulaciones estatales.

Los trabajos temporales, como sub empleos, y los trabajos de base dirigen las aspiraciones en la lucha por empleos de ingresos altos; esta lucha pasa por la calificación y actualización del empleado. La formación académica es una estrategia que cobra sentido para los entrevistados ante la competencia por un trabajo con ingresos altos o por las pocas plazas permanentes y que reconocen derechos laborales. Al no contar con las credenciales que dan acceso a esa competencia, los estudiantes permanecen en el terreno de la lucha por trabajos precarios.

#### **4.1.5 El trabajo neoliberal en las experiencias de los entrevistados**

El capitalismo basado en la lógica de mercado y su globalización, producen un universo laboral cuyas condiciones han sido estudiadas, descritas y analizadas por varios economistas, politólogos, filósofos y sociólogos; en mi caso retomo como plataforma las ideas recuperadas

---

<sup>121</sup> Como lo señala Pablo Gentili: “La poderosa hegemonía que fue ganando dicho proyecto acabó de cristalizarse durante los años ochenta a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la llamada crisis de la deuda. La ortodoxia neoliberal promovida por los organismos financieros internacionales, especialmente el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), fue asumida por las élites políticas y económicas locales. (Gentili, 1998: 56-65.)

<sup>122</sup> Las Reformas de Segunda Generación fueron bautizadas así “ por el economista venezolano y director de la revista Foreign Policy en Washington, Moisés Naím, buscaban una transformación profunda del aparato de estado y de ciertas políticas públicas fundamentales para las reformas del Consenso de Washington” (Navia, 2003). Se trata de una combinación de propuestas de aplicación puntual, con características definidas, como la reforma educativa y el impulso a la flexibilización laboral y propuestas políticas que se asemejan a “una lista de síntomas que un paciente en vías de curación debe mostrar”. (Navia, 2003.).

<sup>123</sup> Howbawm señala que, derivado de las políticas económicas neoliberales “En la Europa occidental el desempleo creció de un promedio de 1,5 por 100 en los sesenta hasta un 4,2 por cien en los setenta. En el momento culminante de la expansión, a finales de los ochenta era de 9,2 por cien en la Comunidad Europea y de un 11 por 100 en 1993. La mitad de los desempleados (1986-1987) hacía un año que estaban en paro y un tercio de ellos más de dos (Hobswam, 1998: 408)

y desarrolladas por Richard Sennett y Sigmund Bauman, con el fin de describir unas pocas de las consecuencias pertinentes para mi tema, de este gran universo de ideas y prácticas, a las cuales incorporo las descripciones y vivencias narradas por los entrevistados, para establecer el piso de lo empírico.

Para Sennett:

La expresión “Capitalismo flexible” describe un sistema que es algo más que una mera variación sobre un viejo tema. El acento se pone en la flexibilidad y se atacan las formas rígidas de la burocracia y los males de la rutina ciega. A los trabajadores se les pide también -con muy poca antelación- que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otro, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales (Sennett, 2006: 9).

Para Bauman (2000) las nuevas relaciones laborales (sociales e individuales) son líquidas, mientras Ulrich Beck (2006) destaca su carácter individualizado y de riesgo. Estas posturas entran en contraposición con las relaciones existentes durante el fordismo-taylorismo; la liquidez y el riesgo se refieren a la constante exigencia de adaptarse a nuevas relaciones sociales, a la falta de compromisos y lazos sociales rígidos, a la incertidumbre sobre tiempo, espacio e incluso ingresos.

Un aspecto que parece relevante es la distancia que cobra el proceso laboral entre empleado, trabajo, empleador, área de trabajo y supervisor. Marx señalaba, como vimos antes, que lo enajenante del trabajo se refería al desarrollo de una actividad productiva que se llevaba a cabo sin relación directa con el producto, fenómeno que inicia con la revolución industrial cuando la producción deja de ser artesanal y el obrero desarrolla sólo una parte o pieza. Estas cadenas de producción desmotivan (incluso Ford considera necesario establecer salarios altos para motivar a los obreros) como señalaba Adam Smith, el producto era ajeno al trabajador porque éste no realizaba sino una parte del trabajo, lo que hacía que perdiera sentido<sup>124</sup>. Con Marx además la ganancia resultante de su trabajo era enajenada por el patrón. La ética del trabajo alimentó la proletarización de la población y generó identidades político-laborales y jerarquías en el binomio estudios-trabajo, naturalizando las distancias sociales.

---

<sup>124</sup> Esta idea de pérdida de sentido en el trabajo rutinario y repetitivo es rechazada por Richard Sennett, quien afirma que: “El trabajo institucionalizado y en tiempos y actividades repetitivas “No importan cuan exigentes sean las tareas que realizan, los rostros que vemos son serenos, un reflejo de la idea de Diderot según la cual), gracias al trabajo, los seres humanos logran estar en paz consigo mismos [...] al dominar la rutina y sus ritmos la gente llegaba a dominar su trabajo y se tranquilizaba a la vez” (Richard Sennett, 2006: 35).

La transformación de empleo formal a informal que se lee en la prensa<sup>125</sup> se constata en la experiencia de los padres, sea por pérdida de empleo o por búsqueda de mayores recursos económicos, en palabras de los entrevistados:

- ...mi papá cuando era, cuando yo era chica trabajaba en este... en empresa, este... pero pues no les alcanzaba.  
(Iset)

- [A mi papá] en su trabajo le ha ido mal, ahorita está desempleado...lo acaban de liquidar, él en su tiempo de trabajo hace lo que ahorita hace un diseñador en la computadora, pero todo, todo manual, cuando llega la computadora en el 94', 95' por esas fechas, de estando él en una fábrica, en un taller 200 personas se redujo a 12, 14 personas, las que tenían mayor antigüedad tenían el derecho de estar ahí, él hace años estaba ahí, estuvo bien, los traían aquí de la mano, cuando vinieron las computadoras todo lo contrario, fueron obsoletos, fueron inservibles.  
(Sab)

Estas situaciones se transformaron, a las condiciones mencionadas se incorpora la del subempleo,<sup>126</sup> en donde el trabajo es un servicio y pierde la fuerza para producir una identidad laboral sólida que permita el reconocimiento social; a esto se suma que ya no se trabaja para el patrón de la empresa donde se desarrolla la función, al personal lo contrata una persona, que es la que paga su salario, y trabaja para otra u otras personas que lo supervisan; en el outsourcing es común, incluso, que los equipos de trabajo se formen con personas que responden a diferentes jefes y a diferentes empleadores, es decir, que sus contratos son con diferentes empresas, más confuso aún que el jefe puede ser el mismo y la empresa de outsourcing ser otra. El 59.48% de las personas que trabajan lo hacen en empleos informales, es decir, que no son reconocidos por el patrón como empleados, según el INEGI (González, Ixel Yutzil, El

---

<sup>125</sup> En nota de Ixel Yutzil González de El Universal del 23 de febrero de 2013 se señala, a partir de datos del INEGI que en enero de este año la ocupación de la Población Económicamente Activa (PEA) en empleos informales se ubicó en 59.48% de la población ocupada. Para el INEGI “la informalidad laboral, refiere a las personas laboralmente vulnerables por la naturaleza de la unidad económica para la que trabajan y a aquellas personas cuyo vínculo o dependencia laboral no es reconocido por su fuente de trabajo”. Respecto a la desocupación total, es decir, empleo formal e informal la tasa de desempleo en enero repuntó a 5.42% de la fuerza laboral de la PEA. Lo que representa cerca de 2 millones 748 mil personas sin empleo u ocupación en los mercados formales o informales de la economía. Considerando las 32 principales áreas urbanas del país, en donde el mercado de trabajo está más organizado, la desocupación alcanza al 6.37% de la PEA. (González, 2012).

<sup>126</sup> El Inegi divide en dos el trabajo informal, y establece dos tasas: La “Tasa de Informalidad Laboral 1. Se refiere a la suma, sin duplicar, de los que son laboralmente vulnerables por la naturaleza de la unidad económica para la que trabajan, con aquellos cuyo vínculo o dependencia laboral no es reconocido por su fuente de trabajo. [...] Esta tasa se ubicó en 58.03% de la población ocupada en marzo de este año [2013]” la segunda es la “Tasa de Ocupación en el Sector Informal 1. Se refiere a todas las personas que trabajan para unidades económicas no agropecuarias operadas sin registros contables y que funcionan a partir de los recursos del hogar o de la persona que encabeza la actividad sin que se constituya como empresa, de modo que la actividad en cuestión no tiene una situación identificable e independiente de ese hogar o de la persona que la dirige [...] Dicha tasa representó 28.64% de la población ocupada en el mes que se reporta” (INEGI, 2013: 10)

Universal del 23 de febrero de 2013), los estudiantes de la UACM entrevistados han encontrado opciones laborales en este tipo de trabajos. En la trayectoria laboral de Remiel se encuentran experiencias de las diferentes características del empleo neoliberal: Call Center, bonos y estímulos, servicio de ventas, subcontratación y múltiples jefes. En sus palabras:

- [*El trabajo*] no, no me gustó..., hablaba para hacer encuestas por teléfono o vendedor de esos que se llaman *telemarketing*, igual hablaba según para vender celulares, pero las personas se enojaban: -¿cómo obtuviste mi teléfono?-, -pues, nos pasan unas listas- y ya tienes que hablar... Sí es una venta, si cambió de domicilio, esa lista tiene todo eso, si se encuentra el señor tal..., -¿dónde lo puedo encontrar?, ¿algún teléfono donde lo puedo encontrar?-, les ofreces una promoción, -no, pues no, se cambió de domicilio- ..., esa era la parte amable porque nos tocaba luego que le hablabas y: -¿se encuentra tal persona?-, -sí, el habla-, -le hago una llamada para ofrecerle tales servicios-, -¿cómo obtuviste mi teléfono?-, le decía que lo bajamos de un banco de datos que le permite ser acreditado a una promoción, me decía: -no, no es cierto, que estúpido, saben que no-, te dicen: -sabes que, si no cuelgas te voy a demandar, tengo registrado tu teléfono, son unos pendejos...-, de cierta manera nunca me gustó... de ante mano te preparaban, cuando era la entrevista te decían -se van a encontrar con personas que de plano no les van a querer contestar, les van a faltar el respeto, les van a colgar, no se espanten, es parte del trabajo-, pero pues, adentro de mi no cabía eso, que me faltaran el respeto, si les estoy dando respeto, entonces sí me respetan, pero si no es así..., como quiera, entonces me salí. Ahí me pagaban..., era un sueldo base de 2.000 pesos al mes, más comisiones, y si alcanzabas el objetivo de..., me parece que de 12 ventas a la semana, ya era, aparte de las comisiones un premio por venta, por alcanzar el rango de venta... No, eso imposible..., pero... si acaso hacía una venta cada dos semanas... de ahí me salí y busqué otro trabajo... -vente conmigo, vas a sacar como 50 pesos-, pero ya luego me iba a vender con ellos agua de garrafón, pero igual era un problema porque según por cada garrafón sacabas 2 pesos, pero luego como éramos dos nunca iba a salir..., y luego para colmo el primer día se me rompe un garrafón y hay que pagarlo, cuesta como 20 pesos porque era de vidrio, prácticamente trabajé de a gratis, y ya dije no..., mejor hay que buscar por otra parte. ...ahorita es otro, fue de promotor, promotor de una marca que se llama *Colgate*, igual era así para tiendas, supermercados y esas cosas..., este..., tenía que recibir yo la mercancía y acomodarla... ver que espacio es el que nos toca, por cada anaquel, por cada rama de productos que haya, de limpiadores, sea detergentes, mantener el producto presentable, que siempre los anaqueles estén llenos, limpios y presentables..., se sacaba alrededor de..., por quincena unos 2.500..., unos 3.000 pesos por quincena, era lo más rentable que había, que yo tenía... [...] siempre igual, hay gente que quiere sacarte provecho..., [*te decían*] -acomódate eso-, -pues, si eso no es mío-, -no, no sales- porque necesitamos una firma de encargado de recibo de la bodega, [*otra*] del jefe de la perfumería, [*otra*] de abarrotes, si no pues, no sales. Hasta eso, llegabas a un acuerdo con los jefes, te daban un pase de salida, te lo firmaban y ya te ibas. Pero a algunos de ellos, nunca les vas a dar ese gusto y los vas a tener a los cinco jefes... con uno de ellos siempre quedas mal a fuerza. Después vienen los problemas..., uno también tiene sus necesidades, aparte de que cobro por un horario, querían que me quedara más tiempo haciendo su trabajo y había momentos en los que decía: -si no es mi trabajo-, pero te decían: -pues no, échame la mano-, pues entonces -nosotros luego hacemos el tuyo cuando no vienes-, a veces sí, pero te llegaba el momento en que sentías que te cargaban la mano..., bueno en broma sentías que a veces decían: -vamos a desquitar tu sueldo-, entonces era lo que te enojaba, hasta igual también llegar a pequeñas riñas, fue eso también por lo que me salí, porque digamos que si a veces llegas a sacar un buen sueldo, pero a base de que cosas que tienes que estar

aguantando, tienes que estar soportando, que te digan de cosas que se aprovechen de ti, pues no..., eso a mí no me gusta.

(Remiel)

Para contrapuntear estas condiciones retomo el fordismo; en éste el trabajo se organizaba por medio de cadenas de mando rígidas, donde el jefe directo representaba la autoridad y responsabilidad que le delegaban los mandos superiores, a éste lo correspondía supervisar la labor de quienes se encontraban en los niveles inferiores para garantizar los resultados de sus trabajos; el jefe debía conocer todos los procesos y por ello unificar las partes y estructurar el trabajo, le correspondía evaluar e informar sobre el proceso y resultados a sus superiores, quienes le daban las instrucciones y metas a cumplir que él traducía a sus subalternos en los términos de la actividad que desarrollaban. Estas condiciones de poder y responsabilidad determinaban una condición de reciprocidad y dependencia mutua.

Richard Sennett en *La Corrosión del Carácter* (2006) señala que en las nuevas relaciones de jerarquía que se establecen desde el toyotismo, -en particular desde el subempleo y el *outsourcing*- la autoridad pierde el carácter de jefe (predomina el nombre de coordinador), ahora se trata de un “par” que asume la responsabilidad de “acompañar” a los integrantes del equipo y enlazar el trabajo y las opiniones con las jerarquías que se encuentren en un nivel superior, es una especie de motivador, que registra y desarrolla la misma actividad que el resto de los integrantes y que será evaluado en los mismos términos –individualizados- que estos. Este mecanismo surge de las estructuras “horizontales” privilegiadas en las nuevas formas de trabajo, estructuras en que desaparece la pirámide formada por la jerarquía de mandos; ahora la ingeniería institucional impulsa la horizontalidad que implica que las instrucciones sean interpretadas y traducidas y aplicadas por los individuos o miembros del equipo; de esta forma cada empleado es responsable del desarrollo de su trabajo y responde por el mismo y no por los integrantes de su equipo, no se trata de una autoridad vigilante. Como Iset señala:

- ...el ambiente está muy feo, está muy mal, hay personas que no trabajan ¡la verdad!... hacen trampa, o sea, no van a visitar a los adultos mayores, este... llenan sus este... informes y eso pero falsifican las firmas, no es la mayoría, es una que otra, pero de hecho nosotras, bueno una compañera, algunas de nosotras como compañeras este... nos percatamos en una ocasión de que este... ella [*la responsable*] sabe quién es una de esas personas [...] se lleva muy bien con ella.

(Iset).

El trabajo -servicio- consiste en tareas temporales que requieren la participación del trabajador en equipos que duran integrados tanto como la tarea a realizar; este tipo de trabajo y relación temporal demanda personas capaces de adaptarse rápidamente a nuevas condiciones de trabajo y nuevas instrucciones, para lo cual necesita compartir, con el resto de los miembros del equipo, lenguajes y lógicas comunes que permitan una comunicación eficaz. Cada trabajador debe responder a las demandas con “flexibilidad” que quiere decir capacidad de adaptarse al cambio constante de espacio, horario, tarea y equipo; esto se traduce en la imposibilidad de tener límites y obligaciones para con el trabajo, límites y obligaciones que deriven de compromisos con otras personas o instituciones, que limiten su tiempo o movilidad con horarios rígidos (hijos, pareja, familiares enfermos, estudios, otros empleos).

Limitar los compromisos abarca también a las relaciones con sus compañeros de trabajo, en parte debido a que esta relación termina cuando se concluye la tarea, momento en que está obligado, con el cambio de equipo, a formar nuevos lazos con los miembros de su nuevo equipo, y en muchos casos a que los compañeros de hoy sean competidores en la búsqueda de un trabajo en la siguiente encomienda, o en la obtención de premios o estímulos económicos derivados del desempeño individual en el trabajo desarrollado (empleado del mes, bono a la productividad –hasta trabajo a destajo-, días de asueto, premios en especie). La flexibilidad-estabilidad corresponde tanto a tiempo de trabajo, lugar de desempeño, labores a desarrollar e ingreso a percibir, donde se revienta la lógica salarial expuesta por Adam Smith y Karl Marx, en un mundo de excepción sobre excepción tanto en empresas como en servicios prestados al gobierno. Iset relata cómo inició labores de trabajadora social en una delegación política del Distrito Federal, gracias a la red social que genera al hacer sus prácticas profesionales de la carrera técnica que estudió en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), sin embargo se ve obligada a cambiar de área y equipo de trabajo luego de tres de esperar que le resuelvan sobre la posibilidad de su contratación:

- ...antes de que yo terminara de la escuela este... estaba, bueno hice mis prácticas y entonces las trabajadoras sociales de ahí me decían que me quedara como voluntaria, que posiblemente en diciembre o en enero dieran este... plazas, que hablara yo con este... con una de las directoras generales para ver si me permitía quedarme como voluntaria y que existiera la oportunidad pues que me, o sea, que me dieran una oportunidad ¿no? cuando hubiera, y entonces fui a hablar con ella y me dijo que –sí-, este... que me quedara, entonces ahí estuve pero yo salgo en julio del noventa y ocho, sigo yendo ahí, este... y en octubre de ese año empiezan a este... empieza el programa que en ese entonces era el Programa de Educación para la Familia, y entonces este... pues mejor me voy para allá, pero obviamente pues ahí empezaron pagándonos bien poquito [...] porque en sí la carrera

pues no es una carrera que, donde se gane mucho ¿no?, y entonces este... pero pues este... yo me pensaba quedar ahí hasta diciembre o enero a ver si había oportunidad pero como ya después como vi que había facilidad para entrar ahí pues preferí irme para allá porque pues ahí sí me iban a pagar (se ríe), aunque sea poquito pero sí me iban a pagar. [...] Ahorita gano... es que es variable, a veces por ejemplo, esta quincena, hay quincenas que por ejemplo pueden llegar de dos mil novecientos, otras de tres mil... cuatrocientos, ahorita por ejemplo llegó de tres mil ochocientos  
(Iset)

Una características del trabajo de *outsourcing*, que se eslabona con lo dicho, es la lógica de mercado, mencionada antes, en la que destaca la consigna «nada a largo plazo» que “desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento”. (Sennett, 2006: 30). “Nada a lago plazo” es una estrategia que refuerza la sobrevaloración de la velocidad y la inmediatez (o valor negativo del tiempo), “Son demasiado intensas las presiones a favor de la producción rápida de resultados [...] en el lugar de trabajo la ansiedad por el tiempo hace que la gente tienda a rozar apenas las cuestiones y no se detenga en ellas. Este vaciamiento de la capacidad agrava la tendencia de las organizaciones a dejar de lado los logros del pasado cuando se mira al futuro”. (Sennett 2006; 111).

El agente no construye su presentación ni obtiene su empleo por la experiencia acumulada, la forma para obtener empleo es llenar solicitudes y esperar a ser llamado, o recurrir a la red familiar o a la red social que te abre las puertas en un intercambio de favores donde no existe la competencia de los más capacitados para el puesto, el puesto de trabajo es un bien preciado, que se otorga a personas cercanas, como ocurre en los cuatro ejemplos siguientes:

- Mi otra hermana como ya no quiso estudiar, se metió a trabajar con mi hermano, estaba como... disque secretaria, porque estaba en la oficina, mi hermano tenía su oficina en Santa Úrsula, ahí tenía la oficina y ahí recibía los contratos, hacía las nóminas, desde chiquita como a los 14, pero como le dijeron que no la iban a mantener, le dijo mi mamá: -*¿o estudias o trabajas?*-, dijo: *-no, me voy a trabajar con Carlos, y ya-*  
(Grima)

-Mi mamá me dice: *-tienes 18, ¿qué vas a hacer?-, [le digo]: -no sé me voy a quedar a estudiar-*, según yo, primera semana, segunda semana no pasa nada, mi mamá me dice: *-mira, si quieres dinero yo no te lo voy a dar, tengo un trabajo, ¿lo quieres aceptar?-,* y cuando te hablan de dinero ya no te queda otra opción y cómo mi mamá maneja varias empresas, bueno su jefe maneja empresas, me metieron, como mi mamá es de confianza me dieron la oportunidad de irme a trabajar en transportes  
(Adriel)

- No me ha costado conseguir trabajo porque casi de trabajo en trabajo he pasado, y ya estando en los laboratorios, también de ahí tenía alguien que sí me podía ayudar, porque la verdad que para entrar en gobierno, está que si te conocen desde arriba ya, sino no entras, porque yo había llevado papeles y te dicen: *-luego te hablamos-*, pero para saber cuando... y ya entré a trabajar al hospital.  
(Aym)

Ingresar a un trabajo requiere del apoyo familiar o de la red social, éste puede venir acompañado de corruptelas por medio de la falsificación de documentos que otorguen capital académico y certifiquen el saber profesional; de manera que permita justificar la contratación y el ascenso. Remiel, al respecto narra como lo hicieron su abuelo y su padre:

- Mi abuelo trabajaba en el Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares, era..., yo que me acuerde, graduaba las pastillas de uranio para los generadores de electricidad. [...] mi papá, por mi abuelo, entró mi papá ahí, yo que sepa les iba bien... pero eso... mi papá estudió hasta el bachillerato, ah..., de lo que supe de las cosas por las que entró, es porque falsificaron unos documentos, por eso fue que entró ahí.[...] empezó siendo auxiliar contable, pero después supuestamente él estaba capacitándose para alguna rama en la que se pudiera acomodar mejor dentro del Instituto, el caso es que falsificaron esos documentos y pues logró entrar  
(Remiel)

La búsqueda de trabajo en este ambiente irregular del empleo hace que un empleo formal sea valorado aun cuando sus condiciones y las actividades no sean fuente de satisfacción, así lo señala Nybras:

- ...te imaginas a veces diciendo *-yo creo que me voy a salir- [del trabajo]* pero te imaginas dejando curriculums, buscando, viendo si es bueno, haciendo entrevistas *-te llamamos, no te preocupes-* y cosas así de no, no, no, yo ya no quiero pasar eso, entonces yo digo *-no, estoy bien ahí-*  
(Nybras)

El trabajo, como mencioné antes, ha perdido la fuerza de producir identidad, vale por los recursos económicos que proporciona y que permiten la relación con el mercado: el consumo. Al respecto Sennett indica que “Para los individuos, aunque el valor del trabajo pueda seguir siendo poderoso, el prestigio moral del trabajo se ve transformado: el trabajo en la vanguardia extravía dos elementos claves de la ética del trabajo: la gratificación diferida y el pensamiento estratégico a largo plazo”. (Sennett, 2007: 74).

- Ganaba más o menos, eran 4.000 pesos al mes, yo decía: *-¡uy!-*, era mucho dinero para mí, me compré varias cosas [...] ropa, más que nada era [*gastar en*] ropa, vestirme a la moda, comprarme una computadora, me compré un carro, choqué... la verdad no compré algo que ahorita todavía tenga, gasté todo mi dinero de despilfarro...  
(Adriel)

La industria de servicios –sector terciario- que domina las ofertas laborales, en el neoliberalismo, hace que las identidades laborales pierdan la hegemonía que tenían en el fordismo, para que ahora domine el mercado. La debilidad del trabajo como factor identitario se ha generado en la conversión del trabajo en un servicio. El proceso que caracteriza este fenómeno es el de la

desproletarización que tiene diferentes vertientes que van desde el desempleo masivo que provoca la falta de recursos federales y locales, la privatización y la reestructuración administrativa de las empresas privadas, hasta el orillar a grandes masas de personas al subempleo, al comercio informal, a la prostitución y sobre todo a la maquila. Se trata de trabajadores que dejan de tener seguridad social, contratos y cartera laboral, que aceptan cualquier situación ínfima de empleo por tener un ingreso para la subsistencia familiar. (Carranza, 2012: 8).

Un ejemplo de la experiencia del cambio gestado en la desproletarización y terciarización –servicios- lo narra Iset cuando habla del ingreso del padre al negocio del comercio informal:

- Pues mi papá cuando era, cuando yo era chica trabajaba en este... en empresa, este... pero pues no les alcanzaba porque éramos cinco ¿no?, entonces este... como ahora sí que la de la idea fue mi mamá, de empezar a vender cosas [...] Venden mezclilla, y este... ¡ah! pero no empezaron con eso, han ido cambiando así como de giro ¿no? Ella empezó vendiendo este... corsetería y luego de ahí este... juntaron un dinero y vendieron loza, cristalería... todo eso, así como en abonos, y luego de ahí este... creo que les empezó a ir un poco mal y este... Y cambiaron, entonces ya este... se dedicaron a la mezclilla.  
(Iset)

La desproletarización implica el debilitamiento y, llegado el caso, desaparición de los sindicatos, ya sea por subcontratación o por contratación de empresas de *outsourcing* que se encarguen de cargar con la relación laboral. La intervención del *outsourcing* en el proceso de desproletarización no es sólo indirecto, es decir, por convenir a los empresarios contratan servicios que no los obliguen a responder legalmente por los trabajadores; sino que de forma directa existen empresas de *outsourcing* que intervienen para debilitar sindicatos y evitar conflictos laborales, como relata Adriel:

-Termino bachilleres..., [*me quedo*] dos años afuera, dos años trabajando... con mi mamá, como yo ya tenía tiempo y ella fue generando más experiencia me enseñó [...] seguimientos, porque también podemos seguir a la gente, meternos en los sindicatos y todo eso. Mi jefe directo me dice: -¿sabes qué?, te voy a enseñar a hacer seguimiento-, -vamos a tener que vigilar a una persona del sindicato porque parece que no les están dando utilidades a los obreros y quiero saber que están haciendo con ese dinero-, entonces nos ponemos a trabajar, me enseña a ver cómo ver, cómo espiarlos sin que se den cuenta, sacar

información, aunque no los conozcamos, hablar por teléfono y agarrarlos así de que: *-hola, ¿cómo estás?, ¿te acuerdas de mí?-,* aunque ni siquiera me hayan visto, para sacarle información [...] la mejor empresa es la que controla su sindicato, si el sindicato controlara a la empresa entonces la empresa va a quebrar, las empresas contratan a la nuestra [...] si la empresa siente que el sindicato le está dando en la torre, la empresa habla y: *-¿saben qué?, debemos sustituir al sindicato y queremos poner a nuestro sindicato para poder controlar a todo nuestro personal-,* tenemos que hacerlo bien y que sea legal para que ésta no vaya a parar a tribunales, entonces tenemos que empezar ahí a hacer... si me toca a mí yo tengo que entrar de empleado, un día provocar una trifulca, si me agarran a mí con el líder sindical, peleando, yo voy para afuera, pero él también se tiene que ir, ya no puede decir nada porque está faltando a una norma adentro de la empresa, ya no puede exigir su liquidación al 100%, ya no puede ir a derechos [...] a Conciliación y Arbitraje... no puede reclamar nada legalmente, y todo quedó debajo del agua, nadie se dio cuenta, nadie supo, como yo, a mí me corrieron, no me vuelven a ver, ya se acabó, truenan a su sindicato, entra el sindicato de la empresa..., ya no hay huelgas, ya no hay paros, ya no hay nada. [...] La misma empresa los tiene preparados, le dice a otros trabajadores, les dice: *-si yo tomo decisiones, tienen que convencer a todos-. [...]* también la CTM o la CROC nos contrata, porque está haciendo alianzas con otra empresa, se están juntando sindicatos, y hace que el sindicato se haga más fuerte, y si un sindicato ya no entra ni a la CTM, ni a la CROC, o se quiere salir y hacer un sindicato entre ellos mismos, entonces ya ni a la CTM ni a la CROC le conviene, porque ya no se le van a pagar sus 5 pesos [*de cuota por trabajador*] a ellos, sino que todo el dinero queda en ese nuevo sindicato, que formaron ellos. [...] todavía desconozco muchas cosas, eso ya es muy riesgoso... también en huelgas, pero hay cosas que no entiendo, porque todo esto va hacia la ley, [...] Todo tiene que ser legal, para que así no haya de que: *-voy a levantar demandas-, -me declaro en quiebra o viva mi 100%-,* todo tiene que ser legal, prescripciones de contrato para que no haya problemas, ya así el sindicato ya no puede. [...] se manejan muchas cosas, seguimiento, sindicato y entra colocación. Tenemos un trabajo en la Universidad X, la cual... bueno mi mamá checa varios maestros que van a pedir... que quieren entrar a la Universidad X, a ellos es a donde empieza a hacer sus encuestas de: *-en donde has trabajado, que tipo de trabajos han tenido-,* porqué se salieron, referencias personales para saber cómo son, las referencias a la Universidad X le sirven mucho o a otras empresas para saber si no son grillos, porqué los corrieron, si hubo problemas o de qué forma, o sólo ellos se fueron, y para tener controlado a su personal. Ese tipo de encuestas, bueno le dicen encuestas socio económicas y de referencias... o sea a mí no me toca, le toca a otras personas. [...] [*Deje de trabajar ahí*] pero luego si me sale algo, un trabajito... luego de repente me llega a hablar mi ex jefe, y me dice: *-¿sabes qué?, échame la mano y te voy a dar el dinero que corresponde y nadie se va a enterar-,* y voy [...] mi trabajo ahora sí que estaba... tocábamos como que ciertos puntos, tocaba lo que era derecho, todo lo que significa legal, tocaba un poco política porque también juega un papel importante de quién se queda, y quién no se queda, ambas cosas que sí saben de las empresas o de los sindicatos o incluso de cómo quieren tronar a sindicatos, diputados, que dice uno, no tienen nada que ver, pero tienen que ver ahí mucho, y también... recursos humanos también, esas tres carreras las tomé mucho en el trabajo, está muy... en mi trabajo se escucha mucho... se escuchaba cada cosa, yo llegué... [...] cosas que yo desconozco, por eso me interesa la carrera, hubiera agarrado aquí derecho, pero no...

(Adriel)

Los derechos, como señala Canclini (1995), se convierten en bienes de consumo y su alcance depende de los recursos económicos que podamos ganar vendiendo nuestra fuerza de

trabajo. En estos trabajos el estudio pierde también su sentido, el título no es productor de identidad sino una mercancía que permite cumplir con reglas de jerarquización que no responden a la lógica de la profesionalización, los estudios son un capital útil para alcanzar un mejor lugar en la jerarquía laboral –con mayores ingresos- sin importar el campo de estudios y las habilidades, conocimientos y actitudes desarrollados. En palabras de Grima:

- Hubo un impulso porque en Palacio [*telemarketing*] me dijeron que si quería ser supervisora, ah porque mi gerente habló conmigo y me dijo -ay, es que necesito que me traigas ¿has estudiado la universidad?-, y le dije -no, es que no-, y me dijo -es que necesito mínimo tres semestres-, o algo así, dice -para que puedas ser supervisora-, entonces yo dije -ah bueno-, o sea, no lo pensé así tan detalladamente pero después como que entrar aquí fue como que mi objetivo, o sea, -ah, o sea, si cumpla mis tres semestres-, y yo dije -ay, yo sí me los aviento-, dije -ay, sí, por qué no, con que salga el comprobante de que tengo los tres semestres-, dije -pues ya, o sea, ya subo al puesto de supervisora y posteriormente voy escalando-, los esposos de mis compañeras este... uno era biólogo, y creo que también infirió [sic, *se refiere a ascendió*] mucho porque uno era biólogo, otro era no me acuerdo qué carrera tenía, creo que sí era, tenía que ver con el área administrativa, una compañera era abogada, la otra sí estudió Administración, o sea, tenían carrera pero estaban todos enfocados en el administrativo.  
(Grima)

El trabajo, incluso el estable -que proporciona derechos laborales-, ubicado dentro de las instituciones gubernamentales no proporciona los recursos para satisfacer las necesidades económicas familiares; el empleado se ve obligado a buscar otras fuentes de ingresos. Además de trabajar en un hospital, cuidar hijos y estudiar, Aniel completa sus recursos desde el comercio informal:

-Entré a trabajar [*en un hospital*] y estuve en un servicio que se llama (no se entiende) y de ahí me pasaron a estadística, y ahí sigo, me habían sacado como un mes a otra área, pero mi jefe dijo: -me la regresan, porque me la regresan-..., le digo, en mi trabajo me dedico a mi trabajo, a parte vendo productos, es mi negocio.  
(Aniel)

El trabajo y la escuela pierden el lugar hegemónico entre los procesos productores de identidad y organización social, el espacio es ocupado por el mercado y el subsecuente consumismo. Bauman destaca en *Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres* (2005) que “El consumo sin restricciones –se les dice- es un signo de éxito, es la carretera que conduce a la fama y el aplauso de los demás. También se aprende que poseer y consumir ciertos objetos, y llevar determinado estilo de vida es condición necesaria para la felicidad; tal vez, hasta para la dignidad humana” (Bauman, 2005: 115)

El cambio de posición hegemónica entre el mercado-consumo con el trabajo-producción, hace que la vocación, antes signo del oficio o la profesión, sea ahora del consumo:

El consumo debe ser "un fin absoluto en sí mismo" y una "vocación" (una "vocación" es, de todos modos, una necesidad imperiosa, compulsiva y adictiva que no necesita ni permite una explicación racional). [...] Ahora le toca al trabajo productivo volverse instrumental. Ya no será una vocación: sólo estará al servicio de lo verdaderamente importante; será neutral en sí mismo, sin nada de lo cual sentirse orgulloso o avergonzado[...] Para suscitar dedicación, el trabajo debe disfrazarse de consumo [...] El valor y el glamour del trabajo se miden hoy en día con parámetros establecidos para la experiencia del consumidor. (Bauman, 2004: 184-185).

Durante el estado benefactor se inició el camino de mercantilización de la fuerza de trabajo; las políticas económicas Keynesianas para disminuir o aumentar el desempleo,<sup>127</sup> la generación del obrero –proletarización- como actor político que otorga su voto al mejor postor, son parte de la construcción de la concepción del trabajo como objeto con valor de cambio -vendible y comprable-, el trabajador se mercantiliza, y sus “competencias” son los aditamentos a generar para alcanzar un mejor precio para los servicios ofrecidos.

El trabajo –constructor de identidades- era la fuente de la dignidad y el honor, el triunfo sin esfuerzo no daba honor a la persona, el capital social crecía sólo con el éxito derivado del esfuerzo:

Mientras que, hasta no hace mucho tiempo, un éxito comercial instantáneo habría resultado sospechoso, porque se lo habría visto como “un signo de compromiso con el tiempo y el poder del dinero”, hoy en día, como sugiere Pierre Bourdieu, "cada vez se acepta más al mercado como fuente de legitimación". (Bauman, 2004: 213)

La valoración del empleo en sus categorías de empleo, subempleo y empleo informal son parte del espacio jerárquico, los estudios universitarios como estrategia para lograr un empleo formal es parte de la estrategia para salir de la incertidumbre laboral.

la inserción laboral es pensada como la forma de asignación de lugares sociales de diferente prestigio. Para los sectores de elite más tradicionales la profesión y el futuro desempeño laboral no están relacionados con la

---

<sup>127</sup> Bauman las señala en los siguientes términos: “cuando la demanda de mano de obra bajaba temporalmente, el Estado se encargaba de hacerlas repuntar. Y el Estado asumió esa tarea porque los capitalistas no podían o no querían cargar con los costos necesarios, ni individual ni colectivamente. Sí, se considera la doble función (económica y política) que el empleo desempeñó en la primera época de la sociedad industrial, el Estado benefactor –al reinsertar en el trabajo a los desocupados- resultó una inversión sensata y rentable. Pero ya no lo es. Ya no es posible que todos se transformen en productores; tampoco es necesario que así sea. Lo que fue una inversión razonable se presenta, cada vez más, como una idea empecinada, un injustificable derroche de dinero de los contribuyentes” (Bauman, 2005:141)

gratificación personal y mucho menos con el deseo que no goza de ninguna legitimidad como fundamento de las elecciones. La aspiración es un trabajo acorde con el status social familiar, lo que se logra a través de la confluencia de un título universitario profesional y un desempeño en el ámbito del círculo social de referencia (Tiramonti, 2004: 12)

Familia, trabajo y estudio se convierten en una constante que debe ser integrada en tiempo y espacio, en la vida del agente, trenzar las tres líneas es hacer que existan condiciones para que se complementen y aproximen a los intereses del agente. Aym narra cómo busca hacer que funcione como estrategia de vida esta combinación:

- [a mi] me toca este año basificarme, cambiarme de área, a laboratorio, me gusta donde estoy, pero me gusta más mi carrera, que es análisis químicos, cambiarme, terminar la licenciatura, porque sí la pienso terminar, no me importa que sean los años que pasen, porque también no llevo todas las materias, porque no alcanzo a llegar, no alcanzo a llegar desde las 2 que empiezan las materias, llego a las 4 porque salgo 2 y media y no alcanzo a llegar y también no tomo la clase que es hasta las 10 de la noche, porque llego a mi casa a revisar tareas. Tampoco quiero descuidar a mis hijos.  
(Aym)

## 4.2 La familia

El cuerpo familiar es el responsable de establecer el *habitus* primario por medio del ejercicio de la crianza al que se somete al recién nacido. Esta práctica es determinante para el ingreso del agente al campo social. La afirmación anterior exige dejar en claro cómo se comprende la familia en la presente investigación. Para empezar reafirmo lo expresado: la familia es el cuerpo social responsable de la incorporación primera de los nuevos integrantes a la sociedad, en palabras de Bourdieu: “La familia asume en efecto un papel determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica sino social, es decir en la reproducción de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales” (Bourdieu, 1997: 133). La familia es una estructura estructurante, dota de sentido el espacio social al transmitir sus estructuras e imponer formas de ver, juzgar y vivir que le son propias. Es la madre la que ha de garantizar que su hijo no se exponga a malas influencias y pueda ser encauzado desde los valores que quiere inculcarle, y la hermana señala el camino, como narra Adriel:

- Mi mamá tenía un poco de miedo de que yo fuera a ser como todos los demás que veía ahí [en Tepito] mejor nos vinimos a vivir con mi abuelita. Antes estaba una tía, aquí antes que vivía aquí por Ejército de Oriente, y nos dijo: *-ya están rentando, se pueden venir acá y está más tranquilo-* [...].  
(Adriel)

La diferencia que marca Aniel entre su familia y las de sus amigos es clara: la familia está bajo la tutela del padre, éste es el guardián que dota de orden y estructura al saber donde están sus hijos, de manera que los tiempos de estar en el espacio familiar o extender este orden y vigilancia a la calle al permanecer bajo la compañía de un familiar:

- Saliendo siempre a mi casa, sí... derechita, sí porque ¡ay, no! Tengo un papá que sí es especial, no le gusta vernos en la calle, es así como: *-¿qué haces en la calle?-, -nada, voy a la tienda-, -¿porque nadie te acompaña?-, [le digo]: -no hay nadie-... [risa] [...] no me le escondo [risa], le digo: -voy a ir a tal lado-, que siempre es uno primero, siempre... yo soy de que a mis 21 años, y de hecho mis hermanos mayores, aún pedimos permiso para salir, porque dice mi papá: -mientras vivan aquí, aquí das cuentas de lo que haces y dejas de hacer-, y sí, sí es así, bueno, por ejemplo ahora con la convivencia de mis amigos de la universidad, ellos ya no piden permiso, ya si no quieren no llegan, y no en mi casa se llega, mi hermano de 27 que va para 28 tiene que avisar, tiene que llegar a su casa, porque según mi papá la casa no es un hotel, y de cierta manera sí te hacen como que más responsable porque tienes que llegar, no tienes que agarrar la libertad como libertinaje, y eso es lo que hoy muchos jóvenes hacen...*

(Aniel)

El agente inicia su vida adquiriendo el *habitus* con el que buscará incorporarse al espacio social, de esta forma la familia se extiende sobre sus miembros cuando adquieren y portan los valores, prácticas y expectativas con las que buscarán incorporarse a los campos sociales; Bourdieu lo explica al decir que la familia tiene la tendencia “a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas” (Bourdieu, 1997: 33-34).

Lamia percibe la diferencia entre su familia y la de sus compañeros que aparecen en el cuadro de honor de secundaria, identifica como padres e hijos parecen cortados con la misma tijera, en sus palabras:

- ...no había muchos [*en el cuadro de honor de primaria*], eran muy pocos, debería de haber como 5, y esos eran los que... se veía a su papá ¡uh!, este señor, y se le veía así de trajecito, como que hablaba así muy correcto y el hijo hablaba muy propio, esos eran los que eran de diploma, cuadro de honor, los agradecimientos en homenajes, nada más eran esos... y los demás, eran todos los demás...[...] decían: *-éste tiene que pasar, no lo tienes que reprobar-* [...] yo notaba mucho, porque yo luego me dedicaba a quejarme y decía: *-¿por qué no?-,* y digo: *-ah, es porque su papá es así-, -ah, es que su mamá es así-,* por eso luego nosotros nos hacíamos de otras ideas, bueno yo me hice de otras ideas... [...] no juzgo a los padres, no juzgo a nadie, entonces no saben cuál [...] a lo mejor me lo pueden explicar pero no saben cómo, entonces a ellos no se les discute, pero unos papás que están mejor preparados, y ya han pasado por lo que tú vas a querer pasar, *-hijo mira, esto es así, y así, si quieres esto, es así, y así-* [...] *¿qué hacer?,* te inculcan más en la casa que en la escuela, y el trabajo que les cuesta...[...] como que tienen criterios muy feos, a mí no me

gustaba, y yo digo que yo no sirvo ni para la casa, por eso odio tanto eso, por eso digo: *-no, yo no quiero ser así-*.

(Lamia)

La familia se define por sus prácticas entre las cuales existe una relación directa con procesos de orden natural, procesos causales que llevan de la concepción al nacimiento de un bebé, pero incluso siendo de orden biológico su lugar en el cuerpo familiar y en el espacio social son de orden simbólico. La sexualidad, gestación y alumbramiento, separados o juntos, son hechos que cobran significado según el contexto histórico social y las estructuras mentales en juego; por ejemplo: tiempo, espacio y socialización en que se produzca determinan la significación que puedan provocar: ¿Cuál es la categoría social de la madre? ¿Cuál es la categoría social del padre? ¿Cuál es la edad de la madre? ¿Qué funciones sociales tiene asignadas cada uno según su edad y género? ¿Cuál es el estatus legal de cada uno y como pareja? ¿En qué espacios sociales se da la interacción que produce el embarazo? ¿En qué espacios sociales se da la gestación? ¿Cuál es el espacio social para la atención del bebé? Todos estos elementos, y otros más, son juzgados desde el sentido común, son juicios –o prejuicios (de modalidad dóxica)- generados a partir del *habitus* desarrollado; es decir de la interiorización de las estructuras del mundo social.

La familia y la escuela se determinan, la exigencia de un espacio donde dejar a los niños al cuidado de adultos que se hagan responsables de su cuidado y desarrollo va acompañada de la vigilancia que a través del niño se ejerce sobre los padres, las exigencias que se hace a los padres sobre sus obligaciones familiares y el cuidado de los niños, que implican renunciadas a actitudes y actividades que puedan llevar al descuido o abandono para con la familia y los niños; de manera que la escuela fuerza y refuerza las funciones materna y paterna, escuela y familia se recrean.

Lon narra cómo sufre el “abandono” de sus padres a manos de la escuela:

- Mi mamá anteriormente trabajaba, bueno los dos, y me metieron a la guardería, yo creo que desde los tres años me metieron en la guardería, y yo creo que ahí empezó mi vida escolar. Me ponían a dibujar, estabas regido por alguien, entonces yo creo que de los tres años más o menos, fuimos educados así, por las circunstancias de haber trabajado mis papás. [...] Que me acuerde..., no me acuerdo muy bien, pero sufrí mucho, porque a mí no me gustaba que me dejen mis papás, dicen que era muy berrinchudo, lloraba mucho, mucho, mucho, hasta me fueron a hacer unos exámenes de la cabeza porque decían que a lo mejor tenía algo mal, [...] yo sentía que no me daban cariño porque me dejaban.  
(Lon).

La iglesia-religión es otro espacio estructurado que puede configurar a la familia, exige que sus principios y valores sean incorporados por los nuevos miembros de la sociedad a través de sus padres; se convierte en un espacio de socialización al que se lleva a los hijos para que adquieran ritos y tradiciones compartidas; las cuales pueden ser muestra de la diferencia con otras familias; como lo señala Aniel:

- En mi casa se reza todas las noches y nosotros somos católicos y creemos ante todo, ante toda cuestión está Dios... creemos que para estar bien con la gente hay que estar bien con Dios, y para mí siempre ha funcionado, mi guía... la Iglesia... los domingos vamos a Catedral, [...] a fin de año siempre hacemos una novena, [*nos dicen los amigos*]: - vamos a salir-, -no, tenemos que rezar-, [*nos dicen*]: -no manchen-, por ejemplo vacaciones de Semana Santa para nosotros son días de guardar, son días de guardar, entonces son días sagrados, se hace una novena para llegar a esos días y pues nosotros basamos nuestra vida y nuestros logros a Dios.  
(Aniel)

Así pues, lo simbólico en la familia es parte de la integración de los nuevos agentes sociales, sin embargo no se detiene ahí, el cuerpo familiar reproduce, transforma y genera estructuras - estructurantes de carácter histórico social, que aparecen, además revestidas o significadas como universales e invariables 'naturales', y “nada parece más natural que la familia: esta construcción social arbitraria parece situarse del lado de lo natural y de lo universal” (Bourdieu, 1997: 130).

El trabajo educativo, en sentido amplio, que lleva a cabo la familia no es una labor mecánica, en el proceso de transmisión se dan reconstrucciones y transformaciones. Es decir el agente, el espacio social y el cuerpo familiar están en constante reproducción y transformación, no existe como espacio universal y a histórico. Definir familia implica reconocerla como uno de los arbitrarios culturales, es decir reconocer que responde a las estructuras históricas sociales vigentes que se transmiten como un elemento universal-natural; lo que implica que los agentes lo incorporan como una verdad -dóxica- de sentido común.

Bourdieu presenta la génesis del *habitus* como proceso de inculcación de un arbitrario cultural y como incorporación de determinadas condiciones de existencia; lo que parece sugerir dos modos distintos de generación del *habitus*: la inculcación y la incorporación. La inculcación, tal como es analizada en *La Reproducción*, supone una acción pedagógica efectuada dentro de un espacio institucional (familiar o escolar) por agentes especializados, dotados de autoridad de delegación, que imponen normas arbitrarias valiéndose de técnicas disciplinarias. La incorporación, en cambio, remite a la idea de una interiorización por los sujetos de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia (Giménez, 1999: 11)

Ejemplo de la transmisión de la familia como estructura naturalizada es la sanción social que se ejerce sobre el hijo de madre soltera, llamadas al orden que exacerban la diferencia y funcionan para reforzar la idea de normalidad al rechazar la anormalidad-antinatura:

- [*En primaria*] me molestaban, en ese momento, sin querer, o te lastimaban o te hacían comentarios, uno se quedaba así, todavía no entendía, no podía digerir bien, era algo doloroso y penoso, no fui muy... la verdad no fue muy grata en ese aspecto; lo peor fue que te molestaban (...) sí ya. Eso fue como en cuarto grado, que luego no sé, si me veía triste, me ponía a platicar con mi mamá y me decía: *-tú échale ganas, no te preocupes, esto va a pasar, ahorita los niños no entienden, conforme vayas creciendo la vas a ir superando-* (Adriel)

- [*En secundaria*] yo era muy tranquilo creían que me podían molestar empezaban y: *-¿por qué no tienes papá?-,* empezaban las preguntas, no faltaba el que: *-ay, me parece que a lo mejor tu mamá...-,* yo no sé de donde sacaban esas cosas, y ya, llegó un día en que me molesté demasiado, luego llamaban a mi madre, y nada más iba mi mamá y luego mi abuelita, y luego le decían: *-usted es la abuelita, y usted no puede, no tiene la obligación de estar, tiene que venir la mamá o el papá-*. (Adriel)

En su génesis el agente, por vía de la familia, inicia su incorporación al espacio social; esta interacción construye su *habitus* –del que forma parte la *illusio*, como vimos antes-, que ya implica el interés en invertir en un campo de relaciones sociales. Invertir en términos de reconocer, reconocerse y estar en disposición de percibir, valorar y actuar para ser identificado y ocupar un lugar entre quienes conforman el campo. Interés que se gesta, en primera instancia, en ese orden doméstico que integra al niño como ser social, desde la mirada de los otros: “su ser es un ‘ser percibido’ un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los demás” (Bourdieu, 1999: 220). La búsqueda de atención establece como eje el reconocimiento, en la relación con los otros, y la lucha por una percepción positiva, es decir, por la aceptación. Lamia recibe la demanda junto con el reconocimiento de su abuelo:

- ...mi abuelito me decía: *-tú sí mi nieta, tú échale ganas, tú estudia, tú estudia, ¡déjenla, no me la molesten!-,* entonces mi abuelito era el que más... *-no quiere ser como ustedes-...* [...] [*les decía*] A mí papá y a mí mamá, y a mis primos y a mis hermanos... él tiene un carácter. (Lamia).

Para Lon el reconocimiento de la palabra del padre lo lleva a no participar en prácticas nocivas que llevan a cabo sus amigos, pese a su rechazo.

- ...lo veía normal, son mi amigos y fuman, *-¡buen, que padre por ellos!-,* a mí siempre me llegaron a decir: *-ay, ¿por qué no fumas?, ¿tienes miedo?-,* pero yo creo que

por lo que me inculcó mi papá de que el fumar y tomar no te hacía más hombre, lo tenía muy presente, entonces yo dije: *-si quieren fumar, fumen, a mí no me importa-*. (Lon).

Contar con capital simbólico que permita construir el amor propio derivado del reconocimiento de los demás, conlleva renunciaciones y sacrificios, e implica limitarse, contenerse y atrasar el momento de obtener satisfacción, para alcanzar ésta por los medios reconocidos como legítimos en el entorno social. El contacto con el otro en la búsqueda del reconocimiento se da en forma de dominación ya que uno se coloca como sujeto a juicio del otro, con lo cual reconoce y acepta el lugar que ocupa el otro en una relación entre desiguales –niño adultos– propia de la dependencia que genera al aprecio como reconocimiento (Bourdieu, 1999: 220). Es en el entorno familiar donde por primera vez se busca la mirada del otro, el reconocimiento que se da de múltiples y complejas formas que se conjugan: rechazo, admiración a uno o a otros, alabanza por instrucción o en forma de censura silenciosa; el niño incorpora los juicios y la clasificación social desde su percepción en formación, al grado de hacerlos parte de su cuerpo y de su mente; como señalo antes, acuerpa el orden social de su entorno, con su respectiva carga de deseos y fobias “Se trata de relaciones de violencia simbólica que sólo pueden instaurarse con la complicidad de quienes la padecen, como las relaciones intradomésticas. El dominado colabora a su propia explotación a través de su afección o de su admiración” (Bourdieu, 1997: 184).

- [*En primaria*] mi hermana, la que es antes que yo [...] a ella siempre la traían regañando[...] le exigían mucho a ella, pero al decirle a ella, sentía que también me exigían a mí. Entonces, empecé a echarle más ganas a la escuela, mi mamá habló con nosotros, que teníamos que seguir adelante [*ante la muerte del padre*], que le echáramos ganas. (Grima).

- Mi papá me apoyaba y me daba un... le digo, me daba un coco si no sabía la respuesta (Nybras)

- Yo era flojo para hacer tarea, [...]. Entonces mi mamá siempre estaba: *-haz la tarea, haz la tarea, rápido porque va a llegar tu papá-*, eso siempre daba presión: *-va a llegar tu papá, se va a enojar y te va a golpear-*, ¡no, no es cierto! [*Risa*]. Pero era eso, nos regañaba, bueno, a mí sí me llegaba a pegar mi papá, no fuerte, jamás. (Lon)

El agente incorpora una organización social dominante en el ámbito familiar y ante las diversas condiciones que vive en este espacio, reacciona con mente y cuerpo. Sus reacciones

son parte de sus disposiciones permanentes (Bourdieu, 1999: 222-223). Los resultados de esta gestación será el *habitus*, esto es, los esquemas de percepción, apreciación y acción interiorizados por el agente. El *habitus*, como señalé antes, es base de saberes y aprendizajes, que incorporan y transforman los intereses, deseos, expectativas, medios y formas que el agente reconoce y valora, elementos de reconocimiento a los que aspira, de los capitales de su interés.

- [Cuando salía bien en la escuela me decían] -¡Excelente, muy bien!-, me decían que le echara ganas, me compraban algo, sí, me compraban algo, te decían: -¡qué bueno!-. [...] no premios tanto materiales, porque mis papás no eran con mucha solvencia económica, pero si hacías algo bien, sacabas buenas calificaciones, te dejan salir, irte a la calle o te dejaban ver más tele o mi mamá te hacía algo de comer que te gustara. Entonces, no eran tanto materiales pero sí que te sintieras bien.  
(Lon).

- Mi papá le encanta el futbol, le fascina pero nunca estuvo de acuerdo conmigo, en esa idea de jugar profesional; mi papá le encanta el futbol, le fascina  
(Sab)

Para la sociología, las instituciones sociales no son de carácter natural, por ello en su análisis es necesario identificar su carácter histórico social, para Durkheim,<sup>128</sup> por ejemplo, la familia es un producto puramente social que no necesariamente se vincula con los lazos consanguíneos de los integrantes, para este autor la familia lo es en tanto solidaridad, filiación y comunidad de sentimientos e intereses.

La filiación de Lon para con su padre se expresa en admiración y reconocimiento de una posición jerárquica superior:

- ...ver a tu papá es como que: -¡juy!, tu papá es lo máximo, tu papá es muy fuerte y carga máquinas, es muy inteligente-, hasta la fecha, yo creo que mi papá es la única persona que la considero como ser mi superior desde niño y siempre lo va a ser.  
(Lon).

Eleazar gasta los recursos económicos que obtiene de su trabajo en una computadora para que su hermana cuente con el recurso tecnológico, sin esperar nada a cambio:

- Procuero que [mi hermanita] tenga las herramientas, justamente compré una computadora más que para mí, para ella, sí sabe, no sé, con la curiosidad de querer salir, tienes sus amigos, tiene sus amigas, y quiere salir, le llama la atención muchas cosas. Un

---

<sup>128</sup> Durkheim lo señala en los siguientes términos “La familia, pues, no debe sus virtudes a la unidad de descendencia: es simplemente un grupo de individuos que se encuentran aproximados unos a otros, en el seno de la sociedad política, por una comunidad más particularmente íntima de ideas, de sentimientos y de intereses. La consanguinidad ha podido facilitar esta concentración, pues produce, como es natural, el efecto de inclinar las conciencias unas hacia otras. Pero intervienen muchos otros factores: la vecindad material, la solidaridad de intereses, la necesidad de unirse para luchar contra un peligro común, o simplemente para unirse, han sido también causas potentes de aproximación” (Durkheim 2007: 23).

año antes, no tiene mucho que compré la computadora, tiene como un año, pero igual pues tiene su computadora.

(Eleazar)

Mientras que para Levi Strauss “Las reglas del parentesco y del matrimonio no se hacen necesarias por el estado de sociedad. Son el estado de sociedad mismo” (Lévi-Strauss, 1998: 568). Estas reglas configuran las interacciones entre hombres y mujeres en la constitución de parejas reproductivas como parte de un grupo más amplio.<sup>129</sup> Lo que para este autor implica la relación o paso de la naturaleza (función reproductiva) a la cultura. La cultura se manifiesta en las prohibiciones y las coerciones que generan las leyes de la sociedad; mismas que establecen el intercambio de mujeres entre grupos (familias) por medio de la prohibición del incesto y estableciendo relaciones exógenas.<sup>130</sup> Para dicho autor existe también la endogamia como obligación de casarse sólo con integrantes del mismo grupo, pero finalmente la familia se funda por medio de las reglas -prohibiciones y actos coercitivos- que rigen en el establecimiento de parejas reproductivas, es decir, contempla la unión del carácter biológico reproductivo, a partir de la determinación cultural y la estructura social.

- Seguí trabajando, ya después ahí conocí al papá de mis hijos y ya después me casé, y dejé de trabajar porque él decía que no tenía que trabajar: *-¿por qué quién iba a cuidar a los hijos?-. [...]* A los 24, me dediqué otra vez a la casa, ahí estuve 10 años, luego me separo y regreso otra vez a trabajar.

(Aym)

La familia no puede existir por fuera de la sociedad, señala Levi Strauss: “sin una pluralidad de familias dispuestas a reconocer las existencia de otros vínculos al margen de los lazos de la consanguinidad, y que el proceso natural de la filiación sólo puede proseguir a través del proceso social de la alianza” (Levi Strauss en Roudinesco, 2002: 15) La familia, como afirmé antes, es el primer espacio de acción pedagógica y de ésta se desprende la primera interiorización de los arbitrarios culturales en la construcción del *habitus*. Lamia es

---

<sup>129</sup> En sus palabras: “Si la organización social tuvo un comienzo, éste pudo haber consistido solamente en la prohibición del incesto, ya que es, de hecho, un modo de remodelar las condiciones biológicas de emparejamiento y procreación obligando a la perpetuación solamente dentro de un marco artificial de tabúes y obligaciones. Es aquí, y solamente aquí, donde encontramos un puente de la naturaleza a la cultura, de la vida animal a la humana, y donde estamos en posición de entender la auténtica esencia de su articulación” (Lévi-Strauss, 1975: 380).

<sup>130</sup> “La prohibición del uso sexual de la hija o de la hermana obliga a dar en matrimonio la hija o la hermana a otro hombre, y, al mismo tiempo, crea un derecho sobre la hija o la hermana de éste último. Así, todas las estipulaciones (-) de la prohibición tienen una contraparte (+). La prohibición equivale a una obligación y la renuncia despeja el camino del intercambio. La prohibición, no es sólo una prohibición, ya que al mismo tiempo que prohíbe, ordena. Como exogamia, que es una expresión social ampliada, constituye una regla de reciprocidad.” (Levi Strauss 1969: 49)

consciente de que la familia es el primer espacio de acción pedagógica y se asume como responsable de las bases que algún día podrían llegar a tener sus hijos, asumiendo su destino como ineludible fundadora de una familia:

- ...yo quisiera tener un criterio más amplio para poderles darles mejores bases a mis hijos, estudiar, dinero, tampoco presionarlos, porque la presión no da, asfixia, y terminan haciendo lo que quieren, pero si van a hacer lo que quieren por lo menos que lo hagan muy con conciencia.

(Lamia)

La concepción de la familia, la prohibición del incesto y sus modalidades, las relaciones endógenas o exógenas, son parte del trabajo de formación que se desarrolla en la familia, y si bien estos se transforman y puede adquirir elementos nuevos, deberá hacerlos corresponder a los hábitos que ya fueron interiorizados. Siguiendo a Bourdieu el cuerpo familiar es un principio construido socialmente y común a todos los agentes socializados:

Es un principio de visión y de división común, un *nomos*, que tenemos todos en mente, porque nos ha sido inculcado a través de una labor de socialización llevada a cabo en un universo que estaba realmente organizado según la división en familias. Este principio de construcción es uno de los elementos constitutivos de nuestro *habitus*, una estructura mental que, puesto que ha sido inculcada en todas las mentes socializadas de una forma determinada, es a la vez individual y colectiva; una ley tácita (*nomos*.) de la percepción y de la práctica constituye la base del consenso sobre el sentido del mundo social (y de la palabra familia en particular), la base del sentido común (Bourdieu, 1997: 129)

Las prácticas sociales que configuran el espacio familiar se transforman constantemente, la producción del *habitus* va a renovar la estructura familiar. Para Aniel la religión y la familia van de la mano, en casa se cuenta con un cuarto de ración:

- ...cuando llega Semana Santa vamos a Catedral a rezar el último día, el noveno día, sí convivimos con personas que siempre vemos en esas fechas y que les gusta platicar, muchachas y todo eso, y por ejemplo mi mamá tiene un grupo de la tercer edad que va a convivir con ellos los viernes, y en ocasiones me gusta rezar a los señores y estar en mi casa, como tenemos un cuarto específico para el altar de Dios y cosas así, así como tenemos uno para estudiar, uno para dormir, tenemos un altar.

(Aniel).

Para Lamia los hijos reflejan a sus padres, la comparación con los otros niños la lleva a encontrar quienes son los que reciben el apoyo adecuado para sus estudios y quienes no cuentan con los elementos en casa para poder estudiar:

- ...yo siempre preguntaba: -¿cómo es tu mamá?-, -¿cómo es tu papá?-, -¿qué hace tu papá?-, -¿qué hace tu mamá?-, -¿hasta dónde estudiaron tus papás?-, y así. [...]

Algunos me decían: *-no, mi mamá ni estudió-, -está en mi casa-*, ah, eso es igual en la mía [risas], *-¿tu papá?-, -no, mi papá tampoco estudió-*, y había una amiga que sí su papá creo que era arquitecto, no sé qué era, y decía: *-¿apoco sí?-,* y le digo: *-¿cómo es contigo?-, -pues llegan, y me dicen: ¿qué estás haciendo?-,* y que su papá según le dice, que ella según le dice: *-tarea-, -ahí hay unos libros en mi mueble-*, o así, *-sí quieres agarra, éste te puede servir para esto, éste te puede servir para lo otro-*, y así más chido, no como en mi casa que pura revista porno, yo creo [risas], puro de vaqueritos, y el metro y de esas cosas... (Lamia)

El lugar de cada uno de los integrantes de la familia se redefinió a lo largo de los últimos siglos, cada miembro se individualizó tanto en el interior del espacio familiar como en el espacio social y legal, la mujer adquirió derechos individuales, al convertirse en ciudadano y dejar de depender de la postura del hombre, el niño también dejó de ser objeto para convertirse en sujeto con personalidad propia y distinta de la de su padre. “En cuanto al niño, se proyectó en una identidad diferente de la de sus padres. A partir de ello, la dominación paterna sólo pudo ejercerse en una coparticipación consentida que respetaba el lugar de cada uno de los miembros ligados por la institución matrimonial. Freud teorizó ese paso del niño objeto al niño sujeto” (Roudinescu, 2003: 85).

Para Grima la religión es un asunto individual y no familiar, así en su casa a ella no le inculca sus creencias su mamá y cuenta con una religión distinta que la de ella y de dos de sus hermanos:

- ...de hecho, mis dos hermanas, las mayores hicieron la primera comunión, mi otra hermana, la que se llama Acim y mi otro hermano, son cristianos igual que mi mamá, pero realmente una religión nunca me inculcaron (Grima)

Pero este proceso de individualización que reconfigura a los agentes en el interior de la familia, hace que sea el cuerpo familiar el que integre al agente desde que da el nombre, así genera su primer vínculo identitario. El acto de nombrar, muchas veces definido antes del nacimiento –en ocasiones incluso antes de constituirse en pareja-, permite establecer al agente una noción de unidad en su individualidad, reduciendo la multiplicidad de experiencias, deseos y reflexiones, aún contradictorias, a una sola denominación, el nombre.

- ...de hecho es algo raro, porque me llamo Guadalupe, pero estoy bautizada como Grima Guadalupe, para la religión católica soy Grima Guadalupe, cuando me case: *-¿Grima Guadalupe se quiere casar?-. [...]* nada más en la Iglesia me dicen Grima [...] Si naces el 12 [de diciembre] te ponen Guadalupe, porque tenían esa costumbre que te ponía según el día que nacieras. (Grima)

Este acto tiene múltiples implicaciones morales y legales que definen a la familia:

En tanto que institución, el nombre propio se desgaja del tiempo y del espacio, y de las variaciones según los lugares y los momentos: gracias a ello, garantiza a los individuos designados, más allá de todos los cambios y de todas las fluctuaciones biológicas y sociales, la constancia nominal, la identidad en el sentido de identidad para con uno mismo, de *constantia sibi*, que requiere el orden social. Y se comprende que, en muchos universos sociales, los deberes más sagrados para con uno mismo adquieran la forma de deberes para con el nombre propio (que siempre es asimismo, en parte, un nombre común, en tanto que apellido familiar, especificado por un nombre de pila). El nombre propio es el certificado visible de la identidad de su portador a través de los tiempos y de los espacios sociales, el fundamento de la unidad de sus manifestaciones sucesivas y de la posibilidad socialmente reconocida de totalizar estas manifestaciones en unos registros oficiales, *curriculum vitae*, *cursus honorum*, antecedentes penales, necrología o biografía que constituyen la vida en totalidad finalizada por el veredicto emitido sobre un balance provisional o definitivo. (Bourdieu 1997: 78-79)

El nombre proviene de la familia, tanto por la herencia de los apellidos que marcan las relaciones familiares de los antepasados, como por el nombre que se le pone al sujeto que se incorpora a la familia, este acto ritualizado establece el compromiso desde el amor al hijo con el que se cubre a la familia. Desde el siglo XVIII la familia “occidental” y hasta mediados del siglo XX fue:

Fundada en el amor romántico, sanciona a través del matrimonio la reciprocidad de sentimientos y deseos carnales. Pero también valoriza la división del trabajo entre cónyuges, a la vez que hace del hijo un sujeto cuya educación está a cargo de la nación. La atribución de la autoridad es entonces objeto de una división incesante entre el Estado y los progenitores, por un lado, y entre los padres y las madres, por otro (Roudinesco, E., 2003: 19).

La familia cobra sentido como “principio de construcción a la vez inmanente a los individuos (en tanto que colectivo incorporado) y que a la vez los trasciende, ya que lo encuentran bajo la forma de la objetividad en todos los demás” (Bourdieu, 1997: 130) que, como señalé, hasta hace algunas décadas se basaba en el amor como principio fundador y permanente, pero ahora un tiempo limitado, el amor ahora se considera un sentimiento transitorio ligado al deseo. Es decir, el fundamento de la familia es el matrimonio y éste se funda en el amor y el amor no es un sentimiento permanente y de por vida, por ello el matrimonio cambia su condición temporal y deja de ser para toda la vida. La unión y separación de los padres es un dato que se narra en las entrevistas como parte de las experiencias que requieren explicación, la unión y separación de los padres es una condición a resaltar, como lo hace Iset:

- Mi mamá es de este... nació digamos en Michoacán pero vivió un tiempo en Oaxaca también y como a los diez años se vino para acá para México, mi papá creo que también se vino como a... no recuerdo bien la edad, este... los papás de mi mamá son separados entonces ella estaba chica este... ella siempre creció con su... con la familia de mi abuelito, no conoció a su mamá, este... mi papá si conoció a sus dos papás,  
(Iset)

Ni la unión ni la separación de los padres es un hecho permanente, si bien se funda en los sentimientos recíprocos de estos, también implican el lugar de residencia y la movilidad, la inestabilidad de la pareja implica la inestabilidad para los hijos respecto al lugar de residencia, la educación y los integrantes del hogar, como lo refiere Lamia:

- ...mis papás se pelearon, se separaron y nos vinimos a vivir con mi abuelita a la casa, estábamos... yo estaba en una escuela de allá, una pública, algunos profesores sí eran buenos, pero como tenían problemas mis papás, yo tenía que venirme otra vez acá con mi papá e ir a la secundaria acá, al Estado.[...] Con mi mamá acá, pero luego otra vez mi mamá se contentaba con mi papá y otra vez regresábamos para acá y yo tenía la escuela allá en el Estado... [...] y yo tenía que volver e ir allá, era un relajo...  
(Lamia)

La separación de la familia también puede darse por cruces de factores, se va de la casa con su tía por los maltratos que sufre a manos de la madre, el padre -sin que se considere separado de la madre- está en Estados Unidos en busca de trabajo... Las configuraciones y reconfiguraciones familiares son diversas como relata Iset:

- ...ella ahorita que está casada tiene tres hijos pero pues no sabe trabajar, entonces este... es muy... es muy manipuladora y obviamente los niños como que siento que son muy parecidos a ella, entonces este... pues ella los engaña con cualquier cosa [...] para que no la acusen de algo, yo creo, les da dinero. Una niña es la más grande y la niña ahorita no está con ella porque ella siempre pues la ha maltratado mucho... este... [...] bueno ha descuidado a todos pero a ella la ha maltratado mucho, este... una vez también nos enojamos y fuimos a decirle a mis papás porque ella le pegó muy feo a la niña [...] le sacó sangre de la boca, y mis hermanas [...] se la quitaron y este... se la dieron a la más grande, se la llevó a su casa [...] ¡ah! mi cuñado no está aquí, está en Estados Unidos y [...] como seguido se peleaba [*mi hermana*] con la niña y todo [...] entonces se fue... creo que tiene como dos meses que se fue y no ha regresado.  
(Iset).

Pero para que se pueda establecer un principio como amor permanente o temporal es necesario que su sentido sea compartido por los miembros de la comunidad, es decir debe ser un “fundamento de la ontología específico de los grupos sociales (familias, etnias o naciones). Inscritos a la vez en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales objetivamente orquestadas” (Bourdieu, 1997: 130). Esto da lugar a leyes

y procesos sobre la temporalidad de los lazos familiares de las parejas, lo que retomaré más adelante. Además del matrimonio y los hijos, del intercambio de parejas y prohibición del incesto, el cuerpo familiar también implica patrimonio, es decir acumulación de bienes y capitales.<sup>131</sup> En algunas sociedades y momentos históricos, el cuerpo familiar, tiene como eje de la vida familiar el patrimonio, Aniel habla del patrimonio como un bien familiar:

- Nosotros tenemos una casa muy bonita [*risa*], no, tenemos una casa gracias a Dios, porque la casa de mi mamá y mi papá se construyó con un gran esfuerzo, había momentos en que no había ni para zapatos, ni nada, y de vivir en una casa de lámina, literalmente, le digo las cuatro paredes de lámina, se construyó una casa de tres pisos, y en tan poco tiempo, porque esa casa lleva 2 años, entonces sí se lo agradecemos mucho a Dios.  
(Aniel)

Como lo señala Durkheim: “Hemos visto claramente que, a veces, el patrimonio inmobiliario era verdaderamente el alma de la familia; creaba la unidad y la perennidad; era el centro en torno al cual gravitaba la vida doméstica.” (Durkheim, 2000: 55). Por su parte Bourdieu se refiere al tema al indicar que:

Como se ve de forma particularmente manifiesta en el caso de las sociedades con «casa», en las que el afán por perpetuar la casa como conjunto de bienes materiales orienta toda la existencia de los ocupantes de la misma, 1- la tendencia de la familia a perpetuarse en el ser, a perpetuar su existencia asegurando su integración, es inseparable de la tendencia a perpetuar la integridad de su patrimonio, siempre amenazado por la dilapidación o la dispersión” (Bourdieu, 1997: 134)

Ahora bien, si el patrimonio puede ser el alma de la familia, el cuerpo social familiar no se rige desde la lógica del capital; los intercambios que se producen entre los miembros de la familia parecen responder a la lógica de la reciprocidad de dones, la obligación moral entre los integrantes y la disposición de sentimientos filiales<sup>132</sup>:

---

<sup>131</sup> En palabras de Bourdieu la familia “Es uno de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: salvaguarda su unidad para la transmisión y por la transmisión, a fin de poder transmitir y porque está en condiciones de hacerlo. Es el «sujeto» principal de las estrategias de reproducción [...] Un número considerable de actos económicos tienen como «sujeto» no al *homo economicus* singular, en estado aislado, sino a colectivos, siendo uno de los más importantes la familia, trátese de la elección de un centro escolar o de la adquisición de una casa” (Bourdieu1997: 133)

<sup>132</sup> Bourdieu explica la relación afectiva del cuerpo familiar: “Para comprender cómo la familia pasa de ficción nominal a convertirse en grupo real cuyos miembros están unidos por intensos lazos afectivos hay que tener en cuenta toda la labor simbólica y práctica que tiende a transformar la obligación de amar en disposición amante y en dotar a cada uno de los miembros de la familia de un «espíritu de familia» generador de dedicaciones, de generosidades, de solidaridades (se trata tanto de los intercambios corrientes y continuos de la existencia cotidiana, intercambio de presentes, de servicios, de ayudas, de visitas, de atenciones, de amabilidades, etc., como de los intercambios extraordinarios y solemnes de las fiestas familiares —con frecuencia confirmados y eternizados mediante fotografías que consagran la integración de la familia reunida—”. (Bourdieu, 1997: 130-131).

- [*¿La familia?*] unida, totalmente unida, nos queremos, nos respetamos y nos ayudamos de una manera muy diferente a las demás familias, siempre, bueno, los profesores de aquí me dicen: -*¿qué haces?*-, -*buscando a mi hermana*-, -*buscando a mi hermano*-, y me han dicho que eso es muy raro que a nivel universitario, que un universitario busque a su hermano, y yo no lo veo raro, digo es algo muy normal y con mis hermanos es igual, siempre que llegan ellos aquí y saben que yo estoy en la universidad, llegan buscándome para esperarme, para irnos juntos, cosas así, siempre hay un apoyo, de todos, nos andamos metiendo en vida de todos, pero hasta sus límites, siempre dejamos elegir a cada quien lo que quiera hacer de su vida.

(Aniel)

Los lazos familiares se denotan por su ausencia cuando un integrante de la familia no cumple con ellos, se individualiza y rompe la reciprocidad de dones ofendiendo al resto de los integrantes, mientras que recibe el apoyo de la familia cuando lo requiere, solicitando una reciprocidad de un sólo lado, como narra Nybras:

- [*Mi hermano mayor*] se fue a Estados Unidos. Había muchos gastos, entonces yo estaba en Oaxaca estudiando; mis hermanos los más pequeños todavía estaban en la escuela. Toño, él se viene para México, trabaja aquí, pero como él estudia mis papás a él no le piden nada pero, por ejemplo, el mayor que está en Estados Unidos, de repente así como que -*préstanos dinero*- cosas así. Como en tres ocasiones le pidieron y la tercera dijo que no, que porque no tenía, entonces este... y ya pues bueno, fue así como que -*no, pues no contamos mucho con él*- y ya estando ahí, pues ya se regresó. Pero ha sido un poquito irresponsable, me refiero a que regresa y no tiene así como que ahorrado algo, -*tengo mínimo diez o veinte y lo pongo a trabajar aquí*- no, él no, lo que hizo se lo gastó [...] [*y ahora*] como mi papá tenía dos camionetas para trabajar, entonces él agarra una.

(Nybras)

La lógica familiar, cuando existen condiciones para que sea ajena a la lógica del capital, permite la prolongación del tiempo de formación de los hijos más allá del periodo obligado por la ley, respondiendo por su salud, alimentación, educación, transporte, vestido y vivienda, sin que los descendientes se vean obligados a reponer los ingresos económicos totales o parciales de su manutención a los padres o adultos responsables. Destinar el tiempo total del joven al estudio sería imposible sin que los padres asumieran éstas responsabilidades para con él.

Esta moral se hace presente en el espíritu de las leyes, Durkheim indica que "la familia ha constituido el medio en cuyo seno se han elaborado la moral y el derecho domésticos." (Durkheim, 2007: 25). El "derecho doméstico" en el estado nación se expresa en las leyes que rigen y forman a la familia. La familia es un cuerpo cuya construcción es social y se configura con presencia en las leyes que los representantes del estado certifican como uniones y lazos

consanguíneos por medio de actas: matrimoniales, de divorcio, de nacimiento o adopción. La palabra en la familia debe ser documentada por el estado también en lo referente a la propiedad lo que puede verse en casos de herencia, como continuidad del patrimonio<sup>133</sup>.

La presencia de la ley sobre el cuerpo familiar incluso fue y es tema en la Asamblea General de las Naciones Unidas que estableció el derecho del niño a la familia<sup>134</sup>. Bourdieu indica que:

El Estado, especialmente a través de todas las operaciones de estado civil, inscritas en el libro de familia, lleva a cabo miles de actos de constitución que constituyen la identidad familiar como uno de los principios de percepción más poderosos del mundo social y una de las unidades sociales más reales [...] una historia social del proceso de institucionalización estatal de la familia pondría de manifiesto que la oposición tradicional entre lo público y lo privado oculta hasta qué punto lo público está presente en lo privado [...] La visión pública (el nomos, en el sentido, esta vez, de ley.) está profundamente introducido en nuestra visión de los asuntos domésticos, y hasta nuestros comportamientos más privados dependen de acciones públicas, como la política de la vivienda o, más directamente, la política de la familia”. (Bourdieu, 1997: 137-138)

Toda sociedad es reproducción, pero la reproducción social también es transformación y cambio. La familia es uno de los arbitrarios culturales que se ha transformado adquiriendo formas insospechadas, Roudinescu señala que en la definición de familia “es preciso admitir que dentro de los dos grandes órdenes de lo biológico (diferencia sexual) y lo simbólico (prohibición del incesto y otros interdictos) se desplegaron durante siglos no sólo las transformaciones propias de la institución familiar, sino también las modificaciones de la mirada puesta sobre ella a lo largo de las generaciones” (Roudinescu, 2003: 4). Pero incluso reglas que parecían formar parte del “orden natural” se han modificado en el último medio siglo, la prohibición de que la pareja homosexual se constituyera en familia se ha modificado permitiendo su matrimonio y, en muchos lugares les otorga el derecho de adoptar. La paternidad deja de depender de la palabra y la acción legal responde a pruebas de ADN. Se consideran familias monoparentales o integraciones de familias con hijos previos de ambos padres. La familia tipo deja su espacio y se abre un abanico de posibilidades. En palabras de Roudinescu: “La definición de una esencia espiritual, biológica o antropológica de la familia [... *son*] sustituidas por la definición horizontal y múltiple [... *que se acerca*] a una tribu

---

<sup>133</sup> La palabra proviene del adjetivo latino *patrius* ‘relativo al padre’. tiene raíz en la palabra latina *patonus* (defensor, protector) y de esta derivan: *patria*, *patricio*, propio entre otras

<sup>134</sup> Como parte de los resolutivos de la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989.

insólita, una red asexuada, fraternal, sin jerarquía ni autoridad y en la cual cada uno se siente autónomo o funcionarizado” (2003: 167-168). También la razón económica desdibuja lo que se consideraban lazos familiares, la protección del estado sobre la familia va desapareciendo mientras el proceso de individualización, que impulsa el neoliberalismo, elimina los apoyos sociales que fortalecían el tejido familiar entre quienes menos recursos económicos tienen, de manera que la familia muchas veces incorpora la lógica del capital como parte de sus interacciones, lo que refuerza la vulnerabilidad de sus miembros ya que algunas familias o sus integrantes dejan a un lado el apoyo prolongado a quienes lo requieren: ancianos, niños, enfermos, ahora deben aportar, no ya desde la división del trabajo, sino en capital económico.

La razón de apoyar con los recursos para que los hijos se desarrollen en su formación se topa con diversos límites, el padre de Iset considera que no tiene que invertir en su educación.

- ...mi papá nunca fue mucho de la idea de darnos este... educación a nivel de licenciatura [...] Lo que pasa es que para él, cómo le diré, él dice que como mujeres este... pues nos íbamos a casar, este... como que era como que malgastar su dinero ¿no? porque no lo íbamos a aprovechar  
(Iset).

Con Sab no haber dado continuidad a sus estudios y por ello haber alcanzado una edad superior a la de quienes regularmente estudian hace que el padre considere que ya es tiempo de que se dedique a trabajar:

- ...perdí el apoyo de mi papá, más que nada porque él a la fecha me dice: *-¿porqué estudias todo el tiempo? ¿qué vas a estudiar?, ¿porqué no trabajas ya haz algo?-*  
(Sab).

Por su parte Lon considera que es su deber ser independiente y obtener recursos económicos por medio de su trabajo, de forma que, aun viviendo con sus padres, los costos de su educación corran por su cuenta y, además, no se sienta presionado por representar una carga para sus padres:

- Mi papá siempre me ha dicho que cuando necesites nosotros te damos, pero quiero ser independiente, no quiero sentir esa presión de terminar porque mis papás me dan y eso lo dije desde el principio: *-voy a entrar a la universidad, pero yo me voy a pagar mis copias, pasajes...-.*  
(Lon).

Para Waquant, en los espacios sociales pauperizados, la familia recupera el lugar de refugio, espacio protegido y protector, frente a la zona urbana estigmatizada por la pobreza y la violencia:

la desgracia pública que afecta a estas áreas devalúa el sentido de ser de sus residentes y corroe sus lazos sociales. En respuesta a la difamación espacial, los residentes recurren a estrategias de distanciamiento mutuo y denigración lateral; se retrotraen a la esfera privada de la familia; se van del barrio (cuando tienen la opción). Estas prácticas de auto-protección simbólica disparan una profecía de realización personal en donde las representaciones negativas del lugar terminan produciendo la misma anomia cultural y atomismo social que esas representaciones alegaban que existía (Loïc Wacquant, 2007: 3)

Mientras que, en sentido opuesto, Bauman sentencia: “En la actualidad, la familia [...] en nada se parece a un seguro y duradero puerto en el que uno pueda anclar la propia existencia, vulnerable y fugaz” (Bauman, 2001: 49).

La multiplicidad de posibilidades que entraña el espacio social al que se puede llamar familia implica aceptar, con Bourdieu, que la “familia no es más que una palabra, una mera construcción verbal, se trata de analizar las representaciones que tiene la gente de lo que designa por familia.” (Bourdieu, 1997: 127)

La familia se define en torno a la escuela –en esta investigación, esto es obligado debido a que el tema con el que se detonan las entrevistas son las trayectorias educativas-, en los primeros años la relación entre escuela y familia es constante, los entrevistados narran sus primeros años de escuela estableciendo la autoridad compartida entre escuela y familia, el niño sufre como abandono de la madre el ser dejado en la escuela, sin embargo parece ser que este hecho termina por transferir la autoridad familiar y la seguridad de la casa al espacio escolar, de manera que reconoce éste como el segundo lugar seguro y el profesor está investido con la autoridad familiar, en tanto que ésta última es llamada constantemente para que sea quién ponga orden a su hijo, y haga que el menor acepte y respete las relaciones tal como son propiciadas por las autoridades escolares. Los problemas y logros escolares del menor, son problemas y logros de la familia.

En el caso de las hermanas mayores (y una de las madres de los estudiantes entrevistados) responsables en casa por ausencia de los padres, la escuela las autoriza al instituir el parámetro para sancionar las conductas de los menores y exigirles según las obligaciones y resultados escolares. La tarea y calificaciones son el motivo para permitir, prohibir o jugar con el tiempo para la diversión como televisión y juegos dentro o fuera de

casa. De manera que la función como responsables recibe autoridad y configura su función, más allá de la alimentación y el orden, gracias a la escuela; estableciendo el apoyo a tareas y firma de boletas como símbolo del lugar que se ocupa como responsable de su formación, es decir de su futuro.

La escuela va separándose de la vida familiar, la secundaria aún se elige por influencia familiar, ya sea para determinar si es técnica o diurna o para intervenir en el cambio de turno o escuela; la madre parece sostener algún control. Sin embargo es en la secundaria cuando los entrevistados narran como la intervención de la familia va disminuyendo, el apoyo académico recibido se hace cada vez más distante, la presencia de los padres es menor y se convierte para los entrevistados en una ingerencia cada vez menos aceptada, ya sea cuando van a dejarlos en la puerta de la escuela o cuando son llamados por la dirección o maestros de la escuela. Las amenazas de los padres para hacer que estudien los hijos, contienen la posibilidad de que estos dejen de estudiar y empiecen a trabajar.

Sólo cuando la familia está claramente en contra de la escuela la presión es para que no se continúen los estudios; en los demás casos las condiciones de los padres se imponen, el éxito o fracaso depende del menor y en todo caso los padres pueden enterarse de los resultados sin seguir el proceso.

Para Bachillerato los estudiantes no rinden cuentas del proceso, los resultados en forma de calificaciones, aprobatorias o reprobatorias, son, en algunos casos, el contacto único entre padres y escuela. El apoyo de los padres se regatea -en ocasiones desde el nivel anterior, pero con mayor frecuencia en éste-, y muchos estudiantes inician vida laboral entre la secundaria y el bachillerato o en el transcurso de este último. La tensión entre escuela y familia que parece iniciar en secundaria, genera un distanciamiento cada vez mayor en bachillerato; esta tensión parece partir de que el desarrollo académico de los padres no les permite acompañar a sus hijos apoyándolos en su formación sin hacer notorio su desconocimiento de los contenidos que la escuela exige desarrollar, de manera que no cuentan con el nivel de estudios, la escuela de sus hijos parece ahora que los desautoriza dejándolos en evidencia ante los menores de los que son responsables.

Las familias de los entrevistados tienen diferencias tangibles, los hijos de madres solteras, las hijas mayores que deben dedicarse a cuidar a sus hermanos y sólo cuando son mayores pueden dividir su tiempo entre el trabajo y el estudio, en ocasiones con hijos ahora al

cuidado de la madre. La posición de las familias puede ser contraria al estudio, considerando a éste una pérdida de tiempo y dinero y celebrando la resistencia a profesores y autoridades, donde la hija requiere enfrentar a los padres y sobreponerse a sus críticas para reconocer su interés y continuar sus estudios. Un caso diferente se presenta cuando la familia considera que concluir una carrera profesional es lo que sus hijos requieren y merecen, de manera que aún cuando no pueden darles el apoyo económico que necesitan para que se dediquen exclusivamente a los estudios, están dispuestos a hacer lo posible para que sus hijos consigan sus propósitos. Un caso que parece encontrarse en un punto intermedio es el del apoyo que se brinda hasta que el hijo deja de esforzarse y los resultados son negativos, el tiempo de la fiesta y los pares entra en tensión con el tiempo de estudio, quedando éste último en segundo término, el estudiante ve desfasarse su edad con el tiempo programado para la institución escolar, y la presión familiar se vuelca sobre el trabajo: si no se está estudiando se debe trabajar y obtener recursos económicos.

En casi todos los casos parece que a la escuela le sigue el trabajo aun y cuando, sin excepción entre los entrevistados, todos llevaron actividades económicas antes de concluir el bachillerato y entre ellos tres se sostienen económicamente, lo que achacan a su edad, como una situación fuera de lo corriente; incluso cuando el entrevistado cuenta con el apoyo familiar, éste se restringe a la alimentación, la vivienda y periodos sin ingresos, y ellos se ven obligados a regularmente hacerse cargo de sus gastos y aportar recursos al hogar.

### **4.3 La escuela: trayectorias fragmentadas en el sistema educativo público**

En este apartado retomo la trayectoria educativa en el orden cronológico establecido con el diseño institucional, para ir hilando las experiencias narradas por los estudiantes con el fin de hacer tangibles las trayectorias que se producen desde las experiencias de los estudiantes, en el sistema educativo, en particular en el fragmento de frontera, como llama Tiramonti a las escuelas cuya función social se desdibujó hasta convertirse en espacios seguros que, sin brindarles oportunidades para remontar su condición socioeconómica por medio de la educación, son más seguros que la calle, como explico más adelante. En este ejercicio pretendo evidenciar algunos procesos de fragmentación entre la línea de tiempo institucional y la línea de vida de las personas que retoman la escuela como estrategia. Para llegar a introducir este contraste antes hago una breve exposición de algunas conclusiones

sobre segmentación y fragmentación educativa a las que llega Tiramonti (2004), retomando los postulados de Laclau y Mouffe (1985 y 2005).

#### **4.3.1 Entre la segmentación y la fragmentación del sistema educativo**

Si bien en la historia de la educación ésta ha sido tomada como unidad positiva, en los últimos años, además de los diferentes planes de estudio que se han instaurado desde la educación técnica y por medio de la segmentación positiva, los procesos de evaluación, entre los que se encuentran los concursos de selección, han segmentado las instituciones educativas generando circuitos educativos diferenciados (Tiramonti, 2004) por “segmentos” de población a los que responden (segmento es un concepto que da la idea de unidad jerarquizada, describe mejor “fragmento”, tal como Guillermina Tiramonti (2005) retoma de Laclau y Mouffe<sup>135</sup> (1987)) de manera que, en el campo educativo, sin importar los anhelos y méritos académicos previos del estudiante, evaluados y reconocidos por las instituciones educativas en las que cursó sus estudios, se ve obligado a inscribirse en instituciones que imparten carreras técnicas o desertar de sus aspiraciones educativas: “En este contexto, desinsitucionalización y segmentación son dos procesos de mutuo reforzamiento en la profundización de la desigualdad de las experiencias” (Gabriel Kessler, 2002: 24). La institución se fragmenta como los públicos y los propósitos a los que se

---

<sup>135</sup> Debemos ubicarnos firmemente en el campo de la articulación, y para ello debemos renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales. Debemos pues considerar a la apertura de lo social como constitutiva, como «esencia negativa» de lo existente, y a los diversos «órdenes sociales» como intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias. En este caso la multiformidad de lo social no puede ser aprehendida a través de un sistema de mediaciones, ni puede el «orden social» ser concebido como un principio subyacente. No existe un espacio suturado que podamos concebir como una «sociedad», ya que lo social carecería de esencia. Aquí son importantes tres observaciones. La primera es que las lógicas de lo social que ambas perspectivas suponen son muy distintas: en el caso de las «mediaciones» se trata de un sistema de transiciones lógicas, que concibe las relaciones entre objetos como siguiendo una relación entre conceptos; en el segundo caso se trata de relaciones contingentes cuya naturaleza debemos intentar determinar. La segunda observación es que una crítica a la concepción de la sociedad como conjunto unificado por leyes necesarias no puede reducirse a señalar el carácter no necesario de la relación entre elementos, ya que esto mantendría el carácter necesario de la identidad de los elementos mismos. Una concepción que niegue todo enfoque esencialista de las relaciones sociales debe también afirmar el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido de los «elementos» en ninguna literalidad última. Finalmente, esto nos indica el sentido en que podemos hablar de «fragmentación». Un conjunto de elementos aparecen fragmentados o dispersos sólo desde el punto de vista de un discurso que postule la unidad entre los mismos. Obviamente, no es posible hablar de fragmentación, ni siquiera especificar elementos, desde el exterior de toda formación discursiva. Pero una estructura discursiva no es una entidad meramente «cognoscitiva» o «contemplativa»; es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales. En tal sentido, podemos hablar de una complejización y fragmentación creciente de las sociedades industriales avanzadas, no en tanto que, consideradas subspecies aeternitatis, sean más complejas que otras sociedades anteriores, sino en tanto que se constituyen en torno a una asimetría fundamental: la existente entre una creciente proliferación de diferencias —entre un exceso de sentido de lo social—, por un lado, y, por otro, las dificultades que encuentra toda práctica que intenta fijar esas diferencias como momentos de una estructura articuladora estable”. (Laclau y Mouffe, 1987: 160-162).

dirigen<sup>136</sup> y las experiencias educativas se van distanciando hasta que configuran fragmentos sin unidad con el resto del sistema y circuitos cerrados, fragmentos que siguen sufriendo fragmentaciones. Esta concepción, que se define en estudios de CLACSO del sistema educativo argentino, Tiramonti la explica con las siguientes palabras:

A diferencia del segmento, que se constituye como un espacio diferenciado en un campo integrado, la fragmentación remite a un campo estallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro. La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes y una dinámica de multiplicación fragmentada que aleja toda posibilidad de recuperación de la unidad (Tiramonti, 2004: 3).

Para esta autora<sup>137</sup> la fragmentación que se ha gestado en lo social: “El fragmento es un espacio auto referido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia”. (Tiramonti, 2004: 3). Esta fragmentación se expresa en el campo educativo, el sentido universal se rompe y los tipos de escuela se corresponden a los grupos o sectores-clientes de la población que atienden y generan un campo compartido del sentido de la educación “Estos sentidos que moldean las culturas institucionales, se construyen en la confluencia de mandatos sociales, aspiraciones y expectativas familiares, demandas comunitarias y recursos institucionales”. (Tiramonti, 2004: 4).

---

<sup>136</sup> La fragmentación se encuentra en múltiples niveles, en los medios de comunicación la encontramos en la construcción de pequeños públicos, como la radio, donde la dinámica se aproxima cada día más a la combinación entre las redes sociales y locutores; camino al que parece dirigirse la televisión y sus ahora infinidad de programaciones, así como la elección inmediata del programa a ver.

<sup>137</sup> La doctora Gillermina Tiramonti retoma el concepto de fragmentación de Laclau (1987 y 2005) quién lo utiliza como categoría que implica que el grupo o la fracción no alcanza a configurarse como unidad o sub unidad en si misma, y tampoco puede entenderse como una pieza que embona para formar una unidad sistémica. La fragmentación restablece la dislocación de identidades universales, es decir, se rompen las identidades sociales que dan la percepción de unidad social organizada en campos y capitales diferenciados, pero equivalente e integrados. Estas identidades cuya lógica se dislocan para producir unidades, se recupera como distinta e irreconciliable con otros campos, es decir, la integración de campos diferenciados deja de ser vivida y concebida como complementarios en una unidad mayor (la sociedad, el estado, el pueblo, la política –burgueses y proletarios- padres de familia- infantes, -campesinos y obreros- mexicanos-extranjeros- ). La unidad positiva de identidades diferenciadas implica el uso del poder hegemónico para establecer un discurso que universalice omitiendo las particularidades en las que se destacan las diferencias insalvables, se establece una identidad de la que todas las identidades particulares, forman parte. La nación y la sociedad-pueblo son las últimas de estas identidades universalizadoras que dislocan las identidades grupales y comunitarias para establecerse como hegemónicas haciendo pasar desapercibida la complejidad. Para Laclau la diferenciación y segmentación social produce la pérdida del poder de generar una universalización de una identidad que disloque y se sobre ponga a las otras. La identidad hoy debe ser construida por el individuo y no es responsabilidad del estado, lo que genera la fragmentación de las identidades universales.

La escuela, siguiendo a Tiramonti, ya no comparte los meta relatos que la universalizan y dieron sentido a la organización y función social de grupos y agentes; ahora hay instituciones destinadas a la élite,<sup>138</sup> a los intelectuales,<sup>139</sup> escuelas para profesionales liberales, comerciantes y empleados (“escuelas para anclar en un mundo desorganizado”)<sup>140</sup> y escuelas de frontera,<sup>141</sup> donde los estudiantes situados en la marginación buscan: “espacios de arraigo que atenúen la angustia de un proceso de individualización compulsivo sin recursos, ni red de contención social. Es un reclamo “civilizatorio” para la escuela, una demanda de incorporación a los códigos de los incluidos, se pide una guía para la acción con la que construir una trayectoria de inclusión” (Tiramonti, 2004: 10). Estos circuitos educativos no son estables ya que la fragmentación es continua: “la configuración fragmentada es cambiante. Hay una dinámica de permanente fragmentación que impide recuperar la totalidad y que refleja la realidad de un mundo inestable, cambiante y amenazante de los posicionamientos adquiridos” (Tiramonti, 2008: 30).

Si bien no puedo asegurar que se pueda trasladar sin más consideraciones a la realidad del Distrito Federal, la tipología sobre la fragmentación del sistema educativo argentino, a las que llega el grupo investigadores de CLACSO coordinado por Tiramonti; me parece que las escuelas por las que atraviesan los estudiantes que ingresan a la UACM corresponden a instituciones *frontera* y instituciones de “anclaje en un mundo

---

<sup>138</sup> “Instituciones destinadas a la “élite” que recrean una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo.

<sup>139</sup> Grupo de escuelas que “organiza su propuesta pedagógica en base a una combinación amplia de saberes provenientes de la tradición humanistas, la incentivación de la creatividad individual y el reforzamiento de la autonomía intelectual. Para los sectores que concurren a estas escuelas el futuro es una construcción individual y no previsible que requiere recursos intelectuales y culturales amplios y capacidad para movilizarlos de acuerdo a las exigencias del momento” “instituciones destinadas a la “élite” que recrean una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo.

<sup>140</sup> “En un trabajo anterior hemos identificado un grupo de escuelas que denominamos “escuelas para anclar en un mundo desorganizado” que habitan en un espacio social ambiguo en el que confluyen las víctimas de la reestructuración descendente de la sociedad con otros congelados en sus posiciones y bajo amenaza de expulsión, todos ellos asociados a una heterogénea gama de actividades entre las que se incluyen profesionales liberales, comerciantes y empleados. Estas instituciones construyen su propuesta con los retazos del naufragio: algo de instrucción entendida como incorporación de conocimientos útiles para la inserción laboral o para los estudios de nivel superior, un poco la tradicional ética ciudadana y bastante de “contención”, esta última entendida como escucha de problemas y atención afectiva. Aún dentro de este fragmento hay diferencias claras entre las escuelas públicas herederas de una tradición en la formación de la ciudadanía que explican la permanencia de proyectos colectivos en el imaginario de los jóvenes y las escuelas religiosas que tienen una fuerte impronta pastoral”. (Tiramonti, 2004: 9)

<sup>141</sup> Hay otras escuelas que tienen como propuesta generar un espacio para habitar el derrumbe, se trata de proporcionar una asistencia material y pedagógica y demarcar un ámbito de “compresión” y de “convivencia entre pares” para aquellos que participan activamente de la cultura del margen. Estas instituciones no tienen voluntad “civilizatoria”, no pretenden cambiar la vida de sus alumnos sino que se proponen ayudar a soportar el presente. Se saben instituciones de frontera<sup>14</sup>, consuelan, asisten, escuchan, pero saben de la fuerza preformativa de las condiciones socio-económicas y culturales en la que transcurre la vida de sus alumnos. (Tiramonti, 2004: 9)

desorganizado” (pero en general éstos llegan a la UACM cuando existió abandono o desertión); sobre los estudiantes del resto de las categorías habría que hacer análisis en otras instituciones.

#### 4.3.2 Las trayectorias: entre la educación básica y el ingreso a la UACM

Mientras en el discurso político sigue apareciendo la concepción de un sistema educativo único y organizado como unidad positiva;<sup>142</sup> los estudiantes que entrevisté de la generación 2007, antes de llegar a la UACM no describen su paso por el sistema como una trayectoria continúa y coherente. Sus trayectorias por instituciones cuyos egresados no ingresan fácilmente a las universidades públicas con mayor demanda, delimita sus oportunidades, ya que cada uno de los niveles educativos marca una distancia en las narraciones de los estudiantes que en ocasiones parece insalvable; en particular.

A lo largo de los apartados anteriores se han delineado algunos de los elementos que viven quienes se forman en las instituciones educativas. Los primeros años escolares – preescolar y primaria- y la correspondiente transferencia de autoridad de la familia a la escuela en el inicio de una relación interdependiente en la que se delinear las tareas correspondientes, en particular, las de la madre para con sus hijos, en una interacción basada en la comunicación de la institución al adulto que se configura como el que responde por el infante y está detrás de toda acción ejercida hacia su hijo.

- ...[*El cuaderno de dibujo del kinder*] nos los revisaban, nos ponían ahí nuestros dieces, este... cuando cumplíamos años si los papás, yo creo que pagaban lo del pastel, pues nos hacían nuestro pastel [se ríe], o sea, si nuestros papá pagaban, yo creo, pues nos hacían nuestro pastel.

(Iset)

A la escuela le corresponde buscar la normalización del niño y el apoyo de los padres para convertirlo en estudiante (como dice Dubet). Un ejemplo lo narra Nybras:

- ...fue la primer primaria, la primera escuela y no me gustó ¡No! ¡Nada! Yo me acuerdo que yo lloraba y había una niña de mi edad, (ríe) se llama, ay, nos... Raquel, Yanel, algo así, y mi mamá me decía, y yo decía -no mamá, no me dejes, no me dejes- [...] el primer día me quedé llorando, el segundo ya no recuerdo pero creo que sí, yo lloraba y me dejó.

(Nybras)

---

<sup>142</sup> Tal como aclara Laclau “Debemos aclarar que cuando hablamos de «fragmentación» o «dispersión» es siempre desde el punto de vista de un discurso que postula la unidad de los elementos dispersos y fragmentados. Considerada al margen de todo discurso, la aplicación de términos tales como «dispersión» o «fragmentación» carece de sentido” (Laclau, 1987: 35)

La extensión de la actividad escolar en casa se da por medio de las tareas a las que da seguimiento un adulto de la familia, casi siempre la madre o la hermana mayor. Lamia señala a su madre:

- ...mi mamá era muy... presionaba mucho, si tú estabas haciendo una suma y no podías, de repente te trababas, te agarraba el lápiz y te pegaba en la cabeza, así era mi mamá en casa.

(Lamia)

Grima le pedía ayuda a su hermana:

- ...en lugar de llegar y ver la tele, me ponía a hacer mi tarea, y le pedía mucho apoyo a mi hermana la mayor, ella estudiaba turismo, estaba estudiando turismo.

(Grima)

#### 4.3.3.1 La educación básica

La escuela por medio del menor da directrices al espacio familiar respecto a sus funciones educativas; para que en éste se busque hacer del menor un sujeto susceptible de aprehender según las reglas y actores institucionales. La relación familia escuela define ambos espacios sociales. La educación inicial y primaria es el espacio que mejor conserva su estructura institucional, como señala Dubet (2005), las reglas son claras y las interacciones con la familia se establecen primero en la entrega del niño en manos del cuerpo docente, y después en la información que se dirige a la familia sobre el comportamiento y las características que definen lo educable del menor -normal o anormal-, hasta aterrizar en el tránsito corriente de las prácticas instituidas: tarea, calificaciones, exámenes y ceremonias.

Para Remiel la primaria fue un desastre, la lucha constante se centró en lograr que escribiera bien, la escuela y la casa trabajan al unísono, realiza ejercicios de caligrafía en la escuela y la madre lo presiona para que haga una letra legible, pese a la alianza de los espacios del estudiante considera que no lo logró:

- La primer escuela a la que fui se llama Escuela Primaria República Popular Socialista de Albania, ahí fui dos años al turno vespertino, después me pasaron a una que se llama José Concepción Rivera [...] en sí desde tercero yo ya me iba solo, yo ya me iba solo, mi abuela se encargaba de que yo me parara, me alistara para ir y ya, nada más. Ya en la tarde, cuando encontraba a mi mamá, me decía: -¿qué te dejaron de tarea?-, sí, estaba al pendiente de mí. [...] ya me estaban enseñando a leer, a tratar de escribir porque siempre escribía mal, nunca se entendía y hasta la fecha no se entiende mi letra [risa], me dicen: -¿qué?-, no aprendí a escribir bien [risa], correcto sí, pero los buenos trazos no. [...me dejaban que] escribiera bien, que hiciera planas y planas, cuadros y cuadernos de bolitas y circulitos, una tarea que dejan las maestras para que tuviera yo, hacer una mejor letra, una letra más legible, de molde, pero pues no, nunca resultó [risa], o más bien nunca lo seguí

como debería de ser correcto, hasta la fecha no se me entiende bien que dice. [...] Luego cambié de escuela y todo, todo fue distinto, [...] En la otra los grupos sí eran numerosos, eran como de 35 alumnos, y nada más era A y B. [...] explicaban el tema, dejaban la tarea, o luego la dejaban escrita e iban las mamás a recogerla, por lo mismo yo tenía también ese problema, porque luego me dejaban tarea y mi mamá me decía: *-¿qué dice?-,* y quién sabe [risas] y mi mamá me mandaba a pedir la tarea, que es lo que dejaban, porque muchas veces llegaban las mamás y apuntaban la tarea, era la letra legible, que dice: *-no sé-,* no le entendía a mi propia letra. [...] me fue bien... recuerdo que mi promedio final de la primaria fue 9, pero de ahí afuera todo lo demás fue un desastre [risa].  
(Remiel)

Las fronteras que establecen el lugar de las funciones educativas y delimitan el espacio escolar, producen excluidos desde el inicio de la trayectoria educativa instituida; no todos los estudiantes entrevistados iniciaron la trayectoria sin tropiezos, para algunos los recursos económicos que implica la escuela –uniforme, material, cuotas, laboratorio, etc.- fueron un impedimento para ingresar a las opciones educativas públicas -como en el caso ya mencionado, de Nybras que quería inscribirse con sus dos hermanos en el COBAO y por los costos se ve obligada a entrar a estudiar en el CETIS-. Aniel no ingresa a preescolar desde primer año, los gastos que implicó la escolarización de sus dos hermanos mayores rebasan el presupuesto familiar y la menor no fue inscrita en preescolar sino hasta el tercer grado. Ella considera que su no ingreso a preescolar la colocó en nivel primaria sin los conocimientos previos necesarios para el aprendizaje y consecución de los propósitos educativos de dicho año escolar:

- Yo nada más estudié un año de preescolar porque en ese entonces no tenían mis papás muchos recursos como para mandarnos a los tres, los tres años, entonces nada más me mandaron el tercer año de preescolar, después entré a la primaria y fue mi primer tropiezo [risa] en mi vida de estudiante porque tuve que repetir ese año porque no llevaba los conocimientos básicos para cursar bien, pero volví a repetir el año... en esa misma primaria, y ya después de ese tropiezo los demás años fueron buenos.  
(Aniel)

Las estrategias educativas que siguen los agentes en la educación primaria establecen rutinas, es decir, tiempo condensado que se repite una y otra vez, en las cuales los contenidos cambian sin modificar las prácticas. Los entrevistados narran esta repetición rutinaria y homogénea en la vida escolar:

- ...la mayoría son las materias y educación física, que siempre... repetitivas en sí, porque llega el profesor, tal tema, lee tú, que uno por uno, en lo cual no saben ni ellos que es un resumen, o sea tú nada más copias lo primero del texto y los párrafos, casi copias todo, pero son cosas que en sí... mala enseñanza de parte del profesor, y bueno algunos son bien preparados y otros no, y te vas dando cuenta [...] En sí me faltaban algunas materias,

pero no en sí todo, cumplía con mis tareas y mis trabajos, ya en los exámenes era en donde fallaba, o sea más que nada por parte mía de no estudiar.

(Remiel)

- A mí me gustaba estudiar en la primaria por el ambiente más que nada escolar, entre compañeros, alumnos, alumnas, el profe cómo te enseña, lo que aprendes, yo creo que es el inicio de tu carrera como estudiante, te empiezas a formar, y es bonito porque es un problema de sumas, restas, multiplicación, entonces no es tan difícil o a veces no se te hace tan difícil, o algunos sí se les hace difícil, entonces es algo muy... es esencial para ti, entonces lo tienes que ir retomando y como todo niño, no te gusta pararte temprano, no quieres ir a la escuela, haces berrinche o no quieres desayunar la leche en la mañana, o estás ahí y no quieres ir porque a lo mejor el maestro te va a regañar, o simplemente el temor de maestro: *-tengo ganas de ir al baño-*, cuando te está regañando, es bonito todo eso, y a la vez aprende uno, es la experiencia que uno debe tener, la experiencia que yo tuve... y a mí me encantaba.

(Sab)

La primaria configura también el primer paso del niño por la frontera entre dos espacios sociales: el inicio de la trayectoria escolar, cuando se deja al menor en manos de la profesora se instaura la alianza entre el espacio escolar y el familiar. Autoridades escolares y los adultos miembros de la familia, signados como responsables del menor desde el núcleo familiar, se convierten en continentes de los espacios al asignarles funciones sociales. En este caso la escuela (jardín y primaria) padres y profesores confirman mutuamente sus funciones desde el conflicto, la madre de Lon siente que se rebasa la autoridad que se otorga al profesor:

- Me tocó un maestro que una vez me sacó del salón, y sí sentí feo porque me dijo: *- ¡salte del salón!*- y sentí muy feo porque le dije a mi mamá que me habían sacado del salón, que no me había portado bien, [...] creo que me levantó de la patilla, me jalo la patilla y mi mamá se enojó, porque le dijo que: *-no me pegara, que me gritara, pero que no me pegara-*. Creo que..., lo que me acuerdo era que decía que era su forma de enseñar.

(Lon)

El trabajo de la institución escolar establece y confirma principios de diferenciación y clasificación, normaliza y legitima el juicio sobre el agente desde el inicio de las trayectorias de los estudiantes, generando indicadores y diferencias tanto a nivel individual como grupal:

- ...maestros de plano me decían: *-yo no sé que estás haciendo aquí-*, yo nunca entendí que perspectiva tenían de mí, [...] desde el kinder me decían: *-no, es que este niño es así-*, incluso tengo notas de maestras, de primaria y secundaria, casi fueron más maestras que maestros, que me decían: *-es que sí entiende, pero se distrae, o yo no sé que le pasa y pierde todo-*, yo nunca entendía porqué a mí... en lo personal yo siento que a mí me catalogaban .

(Adriel).

- [En primaria] Habiendo tanto alumno, como los salones eran de 50 alumnos, no se veía de cierta manera si eran justos o no, con tanta población de niño, se ponían más a callar y gritar para poder hacer algo [...] nos separaban por filas, de aquí la fila de los mixtos y apartaban a los más burros [...] era más por gritar o ponerse a platicar [...] ese tipo de cosas... [...] fila de estudiosos....  
(Remiel)

La diferencia se destaca por medio de reconocimientos:

-En el kínder siempre igual aparecí en un cuadro de honor con estrellitas en la frente, muy bien, muy divertido  
(Saúl).

-En sexto año tenía que cuidar que no corrieran en los pasillos, todo eso, era vocal de grupo, pero luego ya no, le contesté a la maestra [risa] ya no me dejaron...En sexto fue que la maestra no sé porque equis razón no me dejó ir al baño y le contesté, le dije: *-¿por qué no me va a dejar ir si me anda?-,* ya total que me dijo que no, los demás ya habían salido, nada más era yo, entonces yo me salí y ya no regresé al salón.  
(Remiel)

Pero esta distinción también se confirma en el otro extremo, en los no distinguidos que viven e identifican la distinción de otros, como es el caso de Lamia:

- En toda la primaria [risas], sí en la primaria fui súper malisisísima, aparte porque ni me gustaba, no, no me gustaba nada, [...] yo era de la de 6, ¡ah!, los de 10, ¡esos sí que me daban un buen de coraje!, [risas], a esos sí los quería golpear, en serio, porque eran las hijas de las maestras, en mi salón había una hija de una maestra, y cómo era la hija de una maestra, y les caía bien: *-¡ay!-,* se llamaba Karina, ¡uy!, *-ay, qué bonita niña-,* pero total, la pasaba con 10, y con diploma y reconocimiento, y yo sabía que sí podía, pero era mi coraje que decía: *-¡ay!, sí déjenla-,* por eso ya luego yo... como que me desaniman esas cosas, no es que a mí se me hacía muy injusto, todo, todo.  
(Lamia)

Existen diversos elementos que condicionan la formación de los entrevistados, uno de ellos, al que me referí antes con el testimonio de Iset, corresponde a la práctica docente que en ocasiones no se centra en el aprendizaje de los estudiantes, dejándolos solos por horas y atendiendo sólo los “bailables”. Otro aspecto importante es la distribución del tiempo de los estudiantes; la mayoría de los entrevistados han tenido obligaciones laborales y familiares en diferentes momentos. Nybras, Aniel, Lamia y Aym son las hijas mayores, es decir que tienen hermanos y hermanas menores (tres de ellas con hermanos hombres más grandes), entre los siete y ocho años asumen responsabilidades en el hogar equiparables a obligaciones laborales y, en el caso de Nybras, a jefa o cabeza de familia, ya que en ausencia de los padres (todo el día de lunes a sábado) se hace cargo de hermanos. Debido a

ello el tiempo de las cuatro se distribuye entre sus obligaciones para con la familia y para con la escuela. Los siete y ocho años de edad en que asumen sus responsabilidades se corresponden con segundo y tercero de primaria. Sus deberes para con su familia se reparten entre hacer y darles de comer –a todos o sólo a los menores-, limpiar la casa -en particular la cocina- y revisar que hagan la tarea y no se salgan o se pongan a jugar. En sus palabras Aniel dice que se encarga de la comida de los hermanos desde los siete años:

- ...yo cocino desde los 7 años [*risa*], o sea que...durante todos mis veinte años... no, sí desde la primaria cocino y siempre ha sido cocinar a la mañana y después irte a la escuela. Sí la comida, no, comida y cena... para todos, yo doy de desayunar como mis papás trabajan, a mí me tocaba [...] ¿Y si no lo hago?, no comen, eso es aún más difícil, cuando no hago si es así: -¿*¿por qué no hiciste?!-*, no me dio tiempo o cosas así, pero no puedo decir eso, no puedo decir no me dio tiempo. [...] Sí, mandar a mis hermanos a la escuela, los chicos... cuando tenía juego de basquetbol, temprano, yo tenía que preparar la comida una noche antes para poderme ir, porque si no, no podía irme, no estaba permitido. (Aniel)

Para Lamia las obligaciones son compartidas, inician cuando tiene ocho años y su madre va a dar a luz a su hermana al hospital:

- ...como desde los 8 años, sí tenía 8 años, y eso fue porque mi mamá tuvo que ir al hospital y me la dejaron a mí encargada [*a la hermana menor*]. (Lamia)

En el caso de Aym tenía entre 8 y 10 años cuando se le hace responsable del hogar

- ...como era la hermana más grande tenía que organizar todo, hay que hacer el quehacer, tenía que dejar hecha la comida, dejar bañados a mis hermanitos, que eran los chiquitos, mi papá y mi mamá se iban de temprano, mi papá ya aparecía hasta en la noche, trabajaba en un fábrica..., mi mamá trabajó un tiempo en un comedor industrial, [...] yo creo que como de los 8 años, de los 10 años que es más o menos lo que le llevo a mi hermana, teníamos la necesidad de que éramos 7, y en ese tiempo se pagaba renta (Aym)

La vida familiar y escolar se delimitan mutuamente en la conversión del menor en estudiante de primaria y si bien, la exigencia de la escuela para con los padres, en particular con las madres, es que vigilen al funcionamiento en torno a las prácticas educativas y de comportamiento de sus hijos, aún dentro de la escuela, asignando funciones al agente materno al tiempo que la define como autoridad capaz de llamar al orden, proteger -en el camino y la casa- y brindar sus conocimientos a su hijo; también la escuela encuentra una de sus fronteras en los padres quiénes le dan sentido o niegan su labor. Esta definición mutua se hará cada vez más distante a partir del nivel siguiente.

Al concluir la primaria junto con el cambio de ciclo, se da el cambio de espacio de estudio; ello implica definir entre las opciones de educación secundaria: diurna o técnica, en turno matutino o vespertino. Es importante tener presente que la escuela secundaria a la que asiste, como vimos en los resultados de la prueba enlace, genera mayores o menores posibilidades de éxito en las pruebas masivas de opción múltiple, como lo son los concursos de selección, y es la escuela secundaria diurna en turno matutino la que brinda mayores posibilidades de acceder a las opciones de bachillerato más demandadas.

La secundaria, como espacio cerrado destinado a menores de edad, la seleccionan los padres; para distinguir una de otras y poder seleccionar los criterios son diversos, según narran los entrevistados, y van de la cercanía a la casa, la escuela de los hermanos mayores, o la preparación técnica que brinda cuando forman al menor en un oficio. Sab, Lamia, Aym y Remiel ingresan a la secundaria diurna. Aym plática sobre el turno matutino, mientras que del vespertino narra Remiel:

- En la secundaria, fue ahí mismo, pero no había examen, antes no había examen, nada más se iba a inscribir quien quería seguir estudiando, [...] era de más materias, otra vez a conocer amigos, muchos se iban para otras escuelas, otros iban a la tarde, yo me quedé a la mañana [...] por las edades, ya cuando eran más grandes ya lo mandaban a la tarde.  
(Aym)

- ...[fui en] una secundaria que se llama Luis Pasteur, la 198. Hice un examen, pero nada más puse esa opción, matutino y vespertino, pero me quedé en vespertino. a la mañana van los aplicados y ya, pero pues no sé, creo que depende más bien de las necesidades, no sé, o como les acomode, pero bueno, el caso es que yo entré en turno vespertino. [...] como de cierta manera sentía que ya me podía quedar más tiempo dormido, como hasta las 11, entrábamos a las 3, entrábamos a las 3 a la secundaria y ya me quedaba... huevón, en mi casa.  
(Remiel)

El turno vespertino parece encontrarse estigmatizado por la edad y capacidad de los estudiantes, situación que ellos asumen como propia. La familia desaparece de forma inmediata cuando el estudiante de entre 11 y 13 años se encuentra en su casa vacía sin el acompañamiento de un adulto, tema al que regreso un poco más adelante.

Ingresar a una secundaria técnica es una opción que limita las oportunidades para quienes luego buscarán estudiar una carrera universitaria, el desconocimiento del campo explica la decisión de los padres al inscribirlos en un circuito educativo que se dirige a las carreras técnicas ofrecidas por los bachilleratos tecnológicos; desde los que es casi nula la

oportunidad de ingresar a los estudios superiores públicos por medio de concursos de selección. En la modalidad de secundaria técnica, turno matutino, ingresaron Lon, Asbael y Nybras:

- ...fui a una técnica, porque mi hermana había ido ahí. Te vas haciendo la idea de que donde está tu hermana, ahí vas a ir tú, como que: -*¡ésa es la que me toca!*-, sí era una técnica en la mañana, siempre he ido a la mañana a la escuela.  
(Lon)

En una secundaria técnica cerca de la casa, pero por la tarde, ingresan Grima e Iset,

- ...al entrar a la secundaria, el secundario [sic] estaba al lado de la unidad donde antes vivíamos, era la Técnica 97, yo hice mi examen para entrar a esa secundaria, pero no me quedé, me mandaron a otra, pero mi mamá no sé que hizo que me cambió, fui como la primera semana que era algo así como de introducción..., no fui a la escuela, pero a la siguiente semana fui a la secundaria, a la que estaba al lado de la unidad la Técnica 97  
(Grima)

- ...en la mañana pues tenía que medio recoger, entonces luego lo que hacía es que cuando llegaba pues me ponía a hacer algo de tarea [...] ya no había quién me anduviera diciendo nada (se ríen), pues sí. [...] levantaba, un poco hacía tarea y así, y por ejemplo el taller este... nos dejaban hacer muchos trabajos y máquinas y entonces este... casi era así de que cuando tenía mucha tarea de ese taller llegaba en la noche y me ponía a hacer mi área de esa...  
(Iset)

El turno vespertino implica que el estudiante modifique su distribución de tiempo y espacio: el tiempo libre en el hogar deja de contar con la presencia de adultos, no tiene acompañamiento, que si bien en secundaria se va debilitando como veremos, cuando el estudiante ingresa a estudiar en la tarde la ausencia de adultos en el hogar es inmediata: se queda solo en casa sin supervisión y estructura externa, no sólo en aspectos escolares. Adriel, Remiel y Aniel ingresan en secundaria técnica en el turno vespertino.

- [*Secundaria*] Técnica... era buena como todo, yo que venía un poco sentidón, dolido, había pedido en la mañana y me quedé en la tarde, [...] [*¿por qué técnica?*] influencia de mi mamá, me dijo que en la técnica me iban a enseñar un poco a trabajar máquinas, o si no máquinas un concepto como si fuera CONALEP, a mí me dio como una carrera técnica, para que ya me fuera dando una idea de cómo es el trabajo.[...] no me quedé en electricidad y me mandaron a contabilidad...  
(Adriel)

- [*La*] secundaria igual fue pública, fue la Técnica 46 [...] no estaba conforme porque me había quedado en la tarde, sin en cambio me fui adaptando, como antes iba a la mañana, te desestabilizas en tus horarios y ya me hice un poco más flojo, me paraba más

tarde, con eso que tampoco... aún mis papás no estaban ahí, me fui haciendo un poco más desobligado y en las tardes lo que me daba cuenta es que siempre... es un poco más de desatención por parte de las escuelas, siempre hay... por decir ahí mandan a todos los que son ya más grandes, dos, un año, no sé, o sea tú los ves más grandes [...] no es que me costaba trabajo sino más que nada era flojera, era (...) no entraba en mi rutina hacer mis tareas y mis trabajos ya pasaba y yo decía: *-qué chido-*, (...) me tuvieron que cambiar de taller por saturación del otro, y me enviaron a uno de... automotriz (...) a mí la automotriz, no hacíamos nada [risa] de hecho era puro relajo ahí en el salón.  
(Remiel)

El ingreso a la secundaria, como toda institución educativa, implica entrar a un orden distinto, cuyas clasificaciones, aun cuando se basan en comportamiento, esfuerzo y resultado, pueden ser etiquetas o estigmas heredados a los miembros más jóvenes de una familia cuando siguen la trayectoria de los hermanos mayores. Aniel narra cómo en su experiencia los juicios aplicados a sus hermanos y tíos por las autoridades y maestros de la secundaria la llevan a la expulsión (confirmando las predicciones); situación que la hace –a los 13 años- decidir dejar pasar dos años más de su trayectoria, sin dar continuidad a su educación básica:

- ...tuve otro tropiezo al pasar a la secundaria, yo hice mi examen para la secundaria 97, que es técnica, se supone que es la segunda mejor secundaria de las técnicas, y yo hice mi examen y sí me quedé y estuve ahí un semestre, ya después me corrieron [risas]... porque... ¿por qué me corrieron? Porque aparte que había pasado mi descendencia [sic] familiar, pues sí, por esa secundaria pasaron mis hermanos, que eran unos diablillos, mi tíos, mi hermana, entonces, tanto ellos eran muy latosos y todo ese tipo de cosas, y yo también [risa], entonces el que ya conozcan a tu familia sí como que te catalogan y te etiquetan de inmediato, y me decían: *-eres Álvarez, ya sabemos de dónde vienes-*, entonces sí tuve problemas con profesores, porque había profesores que no quisieron a mis hermanos por lo mismo, y esos mismos profesores me tocaron a mí para que me dieran clase y sí de inmediato me dijeron: *-¿tú tienes hermanos aquí?-* y yo: *-sí-*, entonces de ahí ya comenzó mi tropiezo, porque también nunca he sido dejada y así como me decían de mi familia, así contestaba, entonces era algo reñida en ese entonces.  
(Aniel)

Según la percepción de los entrevistados la construcción de la calificación la establece el profesor dentro del aula, y suele considerar, asistencias, tareas, participación y exámenes, en diferentes proporciones; en las narraciones parece que en el aula el docente ya cuenta con clasificaciones –y calificativos- y el proceso es asignarles nombres de los estudiantes: Asbael lo describe en sus términos:

- Pues era por porcentajes, calificación, asistencia, este... cuaderno, ¿qué más? exposiciones y trabajos, todos [los profesores] llevaban así, este... sus porcentajes [...] a todos nos preguntaban lo mismo, nos hacían exámenes, cuadernos, participaciones y, pues, con eso nos evaluaban a todos y, pues, todo para ver cómo salíamos y pues ya, este...  
(Asbael).

La calificación es un signo que puede no sólo representar lo que ocurre en los procesos de aprendizaje; las obligaciones en la secundaria se mezclan, la calificación, construida o justificada con puntos obtenidos por exámenes, tareas, asistencia, participación, también se ve afectada por la ropa y el comportamiento, la escuela puede juzgar y calificar no sólo la consecución o no de los propósitos establecidos en los programas de estudio, es una herramienta en el llamado al orden, configura un instrumento central de la violencia simbólica con la que se dota al docente para control del grupo y éste la puede aplicar a su criterio sin que existan normas claras, convirtiéndose en el poseedor de la calificación cobrando relevancia el control por arriba del trabajo realizado o los aprendizajes desarrollados. Lamia y Remiel lo narran en los siguientes términos:

- ...la asistencia, el uniforme, teníamos que llevar corbata y eran tres, las veces que no la llevabas te bajaban un punto, y la credencial, sino la llevabas no te dejaban entrar a la escuela... [...] nada más daban sus clases, hacías tus exámenes, y conforme a eso, eran tres exámenes, conforme a esos exámenes, cómo hayas sacado, te evaluaban... [...] los puntos más... si participaste y todo eso, pero no contaba mucho... [...] puntos más... no contaba mucho... Casi todos tenían lo mismo, el único que no, era el de química en la secundaria, no porque el profe sí, hacía exámenes orales, el profe... participaciones, sino participabas te bajaba un punto, si él te decía: *-explícame tal tema-*, sino se lo explicabas te bajaba un punto, sí, sí, era un buen profe...  
(Lamia)

- ...los puntos, eso de bajar los puntos, si no traías la tarea o seguías las instrucciones... era muy... no sé, no tenía sentido, por el hecho de estar hablando... *-¿ya acabaste?-, -pues sí-*, y hablabas otra vez y un punto menos, y ya no hablo y te quedabas callado, pero qué sentido tenía quedarte callado si ya está bien hecho, esa era la finalidad, al fin y al cabo, pero a ellos si les molestaba, un punto menos.[...] El de matemáticas... y el de inglés, que me acuerdo que igual nos teníamos que formar para que nos revisara algún ejercicio, igual: *-¡fórmense!-*, me acuerdo que una vez me dejaron meter entre ellos, y me dijo: *-¡váyase a formar!-, -no manche maestro, ya me formé-*, por decirle eso me dijo: *-usted ya está reprobado-* le digo: *-bueno, está bien-*, no le quise decir nada y me reprobó y ya, ya de ahí eso se me hizo injusto, tal vez lo que dije le falté al respeto, tal vez sí, pero no con una palabra altisonante, o algo que fuera, algo fuerte, le dije: *-ya no manche-*, y ya me reprobó... , eso me recuerdo que fue en segundo, en tercero fue cuando se presentó este maestro de matemáticas, era igual, también era así como... no sé, tal vez algo prepotente, de repente: *-están tontos-*, *-venimos a aprender-*, pero según él decía: *-ya les expliqué una, dos, tres veces y no entendieron, que son retrasados...-*, igual así se ponía, con los que sí se le ponían, digamos que... en frente, igual la misma situación, agarraba y los reprobaba.  
(Remiel)

El poder del profesor se concentra en la calificación –poder juzgar antes que poder hacer-; él establece las condiciones a las que debe responder el estudiante sin que sea necesario que se relacione con experiencias de aprendizaje o procesos cognitivos, la

condición de la calificación como expresión del mérito derivado de la relación entre esfuerzo y resultado en el proceso de aprendizaje, se disocia cuando los criterios cambian sin seguir un curso claro y coherente para los estudiantes:

Remiel señala como el estado de ánimo del docente puede implicar un cambio en las reglas dejando al estudiante reprobado sin considerar el aprendizaje o los propósitos del curso

- De hecho sí hubo... un amigo se esforzó para sacar su materia, si no la pasaba tronaba el año y el maestro se enojó, no sé de que, y no le recogió el trabajo *-no que tú no sé qué y no te lo recibo-*.  
(Remiel)

Para Lon el esfuerzo pierde sentido cuando no es considerado y reflejado en la calificación del curso:

- yo veía que me esforzaba y sacaba la misma calificación de los que no se esforzaban, como que decía: *-¡ay, no es justo! yo que me esforcé saque 8 y otro que no se esforzó sacó 8-*, pensaba así como que: *-ay, mejor no hago nada-*.  
(Lon)

Asbael narra la experiencia de un profesor de secundaria que busca generar miedo por medio de preguntas en clase y disocia la calificación del aprendizaje al determinar ésta por medio de volados.

- ...había unos bien exigentes, no sé, yo creo que nos querían causar miedo, al principio como que nos querían causar miedo [...] Había uno que se llamaba José Ponce de León, ese era muy exigente, pero muy exigente, de hecho, este, mmm... siempre llegaba y aventaba su lápiz a la lista y al que cayera *-tal persona levántate ¿Qué vimos la clase pasada?-* Tenías que explicar todo, *-¿qué más?-* pues así como que ya no: *-nada más- -no, pues te alcanza para un cuatro-* y te ponía el cuatro, así era bien... bien mala onda. *-échenle ganas o los repruebo-* [...] luego a veces decía *-ah, pues me caes mal, te voy a reprobarte - tú me caes muy mal y vas muy mal también, pero si quieres echamos un volado, si tú me ganas te pongo la califi...te pongo la ca... te paso, si yo gano, pues, te repruebo-* si perdía pues sí lo reprobaban.  
(Asbael).

Así la calificación parece ser parte de un intercambio entre docente y estudiante, este último tiene que mostrar su cuaderno con apuntes y tareas, contestar las preguntas del profesor en clase o examen y seguir sus instrucciones, a cambio el docente le “otorga” una calificación parcial que se sumará a las demás recibidas para conformar un promedio; una vez dada la calificación, ésta pasa a ser del estudiante; de manera que aún cuando el docente cambie de opinión, la calificación asentada permanece, y se establece según las reglas de calificación mínima y promedio para aprobar o reprobado un curso en el ciclo

escolar. Dichas reglas hacen difícil la reprobación, y en caso de que se llegue a reprobar, el profesor aún puede modificar las reglas y establecer trabajos extra o intercambio de puntos por bienes materiales para que el estudiante pueda alcanzar la calificación aprobatoria, como explica Remiel:

- De la secundaria ya tenías tu 5 seguro...si no te vas ya tenías tu 5 y era 70% examen, o luego puntos por asistencia, que si pasas al pizarrón, o con cuaderno, también, casi nadie podía reprobar, [...] pero sí llegaba a haber de los que reprobaban, a mí me tocó ver un maestro de inglés, que pedía... no sé... entreguen una caja de plumones (...) el clásico maestro que pedía para que los pasara... o un trabajo extra, no sé. [...] [*se podía*] ser un excelente alumno de 10, el primer bimestre y ya a echar la güeva, con eso ya había pasado el año [...]había quién lo hacía, saco 10 nada más en este bimestre y -¡ya pase!-, o sea sí me tocó ver alumnos que hacían así... no yo por lo regular en ese etapa era de 7 a 8...de 7 a 8.  
(Remiel)

El poder del docente, como agente que asigna a los estudiantes las clasificaciones y calificaciones, se el espacio del aula donde, como si de su propiedad se tratara, puede recibir a los estudiantes como invitados, no atenderlos e incluso, en casos extremos, quedarse dormido ante ellos, sin que su presencia le perturbe:

-Algunos se querían hacer tu amigo, tu... como decirlo, esos profesores llegaban: -*miren me llamo tal-*, como un compañero y hacia bromas, pero, nada más hacías como que si, pero no [...] y los otros maestros, habían unos que ya de plano se dormían en el salón de clases, nos daban una actividad y así se quedan, y hasta roncaba luego [...]el de historia y el de matemáticas, que eran flojos y a veces hasta se dormían, no daban ni la clase, les dabas resúmenes o tareas de otras materias, ni se enteraban, te las firmaban, y ya cumplías.  
(Remiel)

- ...de hecho la maestra de deportes estaba embarazada y también era la de computación, nada más teníamos una maestra; decía: -*éstas son las computadoras-* y ya, nada más.  
(Grima)

Existen profesores que cuentan con el poder para generar experiencias de aprendizaje, y son reconocidos por los estudiantes, la exigencia parece formar parte de las características de quién enseña según narra Lamia, con la misma estrategia de preguntar sobre las clases anteriores, pero produciendo una significación distinta para la estudiante:

- ...en matemáticas me tocó un profe que era súper exigente, así cañón, ¡uy!, entonces nos traía así, así, química, química me acuerdo que el profe era de que tienes que estudiar, porque si no estudias al día siguiente no vas a tener de que conversar con nosotros, era de: -*haber, ¿qué vimos la clase anterior?*-, ¡uy!, y todos así esperando a ver si uno, y ya lo que te tocará, el tema que te tocará tenías que explicarlo, tú tenías que explicar el tema, y ese profe se me hizo uno de los mejores, el de química, y fue química la que me gustó más, en segundo sí fue química la que me gustó, sí porque él nos enseñaba...

(Lamia)

Para Adriel el docente puede generar experiencias de aprendizaje explicando según la comprensión del estudiante, acompañándolo según el avance del estudiante en la consecución de los propósitos del curso.

- ...cuando veía que no entendíamos se acercaba, no nada más a mí, sino a todos, [nos decía]: *-les voy a volver a explicar, paso por paso-*, siempre el maestro de matemáticas, paso por paso, para entender, si en un paso nos atorábamos, hasta que no entendiéramos todo.

(Adriel)

Si bien la secundaria es un espacio cerrado para quienes no estudian o laboran en ésta, los familiares de los menores, en su calidad de adultos legalmente responsables de ellos tienen acceso y reciben información de la institución escolar, incluso pueden acceder a la institución en fechas y áreas establecidas para pedir información o en caso de ser llamados por las autoridades escolares. De manera que el espacio y tiempo escolar de sus hijos les está permitido de forma mediada por profesores y directivos. En las narraciones de aquellos quienes tuvieron seguimiento y apoyo de los padres en sus obligaciones escolares de primaria, en secundaria se va diluyendo y el espacio-tiempo se va cerrando, como mencioné antes, dando lugar al proceso de autonomización del menor. Esta situación se alimenta por actitudes y acciones de alumnos y padres: los estudiantes no quieren la presencia de la familia en la escuela, y los padres no cuentan con los conocimientos para apoyar y dar seguimiento a sus hijos sin mostrar las debilidades e historia de su formación, las que parecen querer mantener veladas. Lon platica la forma en que pidió que no lo recojan de la escuela secundaria:

- ...No me recogía, yo le dije: *-mamá ya no me traigas, que me da pena-*. No me acuerdo..., sí, sí desde primero le dije: *-mamá me da pena que vayas por mí-*, y como era a dos cuerdas de mi casa. Pero me decía mi mamá: *-pero llegas temprano, ¿eh?-*, entonces ya me iba a dejar, pero no me iba a recoger.

(Lon)

Y más adelante narra el distanciamiento de la supervisión y apoyo en tareas.

- ...mis papás yo creo que después de la primaria ya sienten: *-que hagan sus tareas solos-*. Pero en la primaria sí nos apoyaban, pero ya después, igual ellos ya no entendían, ya no podían ayudarnos.

(Lon)

Por su parte Lamia destaca cómo a sus padres no les era posible apoyarla para que contara con bases para estudiar:

- ...ellos [*mis padres*] son de la idea de sí tenemos que estudiar, *-estudien para que no sean así...-*, pero ellos tampoco nos han dado las bases, entonces es como una idea... también, por eso mismo, porque ellos no tenían esas bases, menos nos las iban a dar a nosotros, entonces *-¿qué onda?-*, sí me sacaba de onda por esa situación [...] luego yo les preguntaba y no sabían y entonces así como que: *-¿entonces qué hago?-*  
(Lamia)

La presencia de los padres en la escuela secundaria suele producirse debido a que fueron “mandados llamar”; ya sea por los logros académicos obtenidos por sus hijos o por comportamientos considerados negativos, reiterados o graves. Estos mismos motivos parecen ser considerados como indicadores extremos de las diferencias entre agentes, presentes de forma grupal o individual. Aniel narra la distancia entre ella y su hermano a partir de estos criterios:

- ...mi hermano, el que sigue de mí, él a cada rato mandaban a llamar a mi mamá, porque ya tiro eso, ya aventó aquello, ya se peleó con aquél, si había algunos con problemas, mi hermano era uno de ellos, por eso no estudió, porque él no quería ni estudiar la secundaria, me acuerdo que mi mamá lo mandaba, casi iba y lo metía a la escuela, porque decía: *-ya no quiero estudiar-*. [...] [*A mi*] me daban una fotocopia que decía: *-felicidades por tu buen desempeño-*, cada vez que se calificaba, cada vez que había que firmar papeletas. Pero sí daban una en general, *-felicidades por tu buen aprovechamiento-*  
(Aniel)

En la mayoría de los casos la presencia de los padres en las actividades derivadas de la trayectoria escolar de los entrevistados va siendo cada vez más débil, sin embargo durante la secundaria la mayoría persiste presionando hacia el estudio. La comunicación entre escuela y padres suele ser indirecta, por medios escritos. Aym narra cómo funciona la boleta como medio de comunicación para mantener a los padres informados sobre los resultados de los hijos:

- ...nos daban las notificaciones con lo que sacaba cada uno y ve a dárselas a tu mamá para que te firme, en un papel, así era como se manejaban las calificaciones.  
(Aym)

En el caso de Grima la aprobación mantiene a la distancia a la mamá:

- ...es que el objetivo de mi mamá era que pasara las materias, *-bueno-* dije: *-¿quieren que pase mis materias, con 6, con 7?, ahora las voy a pasar-*, y las pasaba todas.  
(Grima)

Cuando las acciones del menor salen de lo común se busca la comunicación directa con los familiares, y si bien suele ser para establecer una alianza con los adultos responsables por un problema de conducta o para felicitarlos por logros académico, estas llamadas pueden ser rechazadas por los padres, como ocurre con las estudiantes Iset y Lamia, casos de los que ya he citado algunos elementos donde los padres manifiestan que consideran un desperdicio pagar la manutención de sus hijas mientras estudian, debido a su condición de mujeres, que las llevará a casarse (interpreto que el padre considera que, de casarse, no ejercerán su oficio o profesión). En el caso de Iset, mencionado antes, la actitud de la madre también muestra rechazo a los reconocimientos y felicitaciones derivadas del desempeño de su hija en primero de secundaria, ya que implican que la hagan asistir a la escuela, lo que la obliga a dejar sus actividades económicas:

- ...siempre he tratado de, de ser responsable, de no darles problemas [*a sus padres*] y de tratar de ser más este... independiente y como que siempre he sentido que ellos no (llora), entonces pues eso... me causa como [...] por ejemplo, yo me acuerdo que la mayoría de mis maestros de primaria y de secundaria por ejemplo, porque ellos [*sus padres*] igual no eran de ir a las juntas ni de ir a firmar boletas, y cuando llegaban a ir este... por ejemplo, yo me acuerdo del maestro de la secundaria, de que cuando mi mamá llegaba después se molestaba porque la hacían ir para felicitarla y cosas así.  
(Iset)

La consecuencia de la distinción en secundaria sigue siendo expresada, como en primaria, por medio de calificaciones y llamadas de atención ante el mal comportamiento. El reconocimiento público derivado del lugar destacado dentro de la clasificación de los estudiantes, no siempre es deseado por ellos, como explica Nybras

- En primero me acuerdo que sí, como que en primero era así, no buena, pero sí llevaba promedio de nueve, en primero. En segundo no sé que me pasó, en promedio fui de ocho, ocho cinco lo más, y... ahí manejan mucho el cuadro de honor, en la secundaria empieza... eran mucho del cuadro de honor, eran estudiantes de nueve ocho, de nueve siete. En los cuadros ponían tu foto y ahí estabas, y nosotros *-no, yo porque voy a poner mi foto ahí, no yo no-* y cosas así. Aparte, también tus amigos, yo creo que depende mucho de eso ¿no?, de con las personas con las que te juntes [...] ya mi amiga y los chavos con los que andábamos, eran... ya no, ya no eran sobresalientes, y tampoco eran así de *-a la biblioteca-* y cosas así, eran otras cosas *-vamos a la tardeada-* pues, *-vamos a la tardeada-* o, ahí hay un lugar que creo que se llama... es un deportivo, entonces era de ir a jugar basket, era de ir a jugar cosas así, y ya no tomábamos en cuenta el hecho de *-tengo que sacar un nueve-*  
(Nybras)

La distinción, como reconocimiento por ser constante en los resultados favorables se hace público y se ritualiza en los honores a la bandera, honor que no se puede rechazar, como le ocurrió a Aniel:

- En secundaria... que tuve el segundo lugar, durante los tres años yo mantuve el segundo lugar... [*...en la escolta*] era la que daba las órdenes, yo creo que por eso hay mucha motivación, porque saben que siempre hay algo más... y sí fui de la escolta pero realmente a mí no me gustaba, como que el hecho de todos los lunes cambiarte y eso no me gustaba, luego cuando era ya el cambio de escolta en tercero... ¡cómo sufría! Porque yo quería irme a echar relajo con mis amigos y nada, tenía que estar en los ensayos...  
(Aniel)

En la secundaria la reprobación acompañada del desorden o indisciplina grave o reiterada cuestiona la autoridad de los maestros y de la institución, por lo que se ha de llamar al adulto responsable para confirmar-restablecer la autoridad y poder (concentrado en la calificación) que conforman el lugar jerárquico que ocupaba el docente y la institución, así como el del alumno en su condición de minoría -de edad- y dependencia:

- [*En matemáticas en segundo de secundaria*] seguíamos saliendo mal, no era la única habíamos varios, y este... pues yo creo ella [*la maestra*] se enojó y dijo que este... que no nos iba dejar entrar si no llevábamos a nuestra mamá para hablar con ella, y entonces yo le dije a ella ¿no? que le estaban hablando de la escuela, y me dijo que por qué, y le dije que porque había reprobado en el examen [...] ella me dijo que no, que no podía que le dijera que ella iba el jueves a verla, entonces ya cuando este... entra [*la profesora*] con nosotros nos empieza a preguntar ¿no? por las mamás y ya les dicen mis compañeros que este... unos le dijeron que iba a llegar más tarde y otros dijeron que no podía ir, y entonces este... cuando me preguntó a mí le dije que *-no, que no podía que iba ir el jueves-* y me dijo este... bueno se enojó bien feo y me empezó a regañar [...] ¡ah! se enojó más feo y dijo *-no pues a los que no trajeron a su mamá yo ya no los quiero aquí, sálganse-*, y este... [...] íbamos así para afuera y dice *-aparte de burros chismosos que no sé qué tanto-*, entonces este... pues me enojé y me dio mucho coraje y cuando me salí así le jalé la puerta.[...] salí y ya le dije a mi mamá y me dijo *-¿le azotaste la puerta o no le azotaste la puerta?-* y le dije *-no pues es que la verdad sí-*, y me dijo *-por qué-* y le digo *-pues es que a mí no me gustó que nos dijera de cosas enfrente de todos-* y este... [...] entonces ya mi mamá ya [*fue* y] le dijo que este... que pues sí que yo le había dicho a ella que yo la había azotado pero que sí... que había sido porque a mí no me había gustado que me regañara enfrente de todos, y dice *-no pues es que yo no lo hice por regañarlos ni por dejarlos mal este... con sus compañeros, sino porque yo-*, dice, *-van varias veces que les mando recados y que no, este... que no vienen-*, y mi mamá le dijo *-no, dice, pues ella sí me dice pero pues es que yo trabajo y a mí se me complica mucho dejar de este... dejar de trabajar para venir-*, y este... y entonces la... esta señora le dijo, dice *-pues a mí este... me da mucha pena el caso de su hija, porque si viera que luego por una décima andan reprobado-*, y me reprobó por una décima, ¡mju!  
(Iset)

El reconocimiento ritualizado, para quienes obtienen buenos resultados en secundaria, implica la división de su tiempo de estudios, ya que han de distribuirlo considerando actividades extracurriculares (concursos de la SEP: escoltas, bandas de guerra, coro del himno, matemáticas, proyecto de ciencias, periódico mural, bailables, olimpiada del conocimiento, y otros que corresponden al año o fecha en que se lleve a cabo –del niño, del árbol, de la mujer, de Juárez, etc.-). A estos estudiantes se les perdonan obligaciones académicas, lo que hace suponer un trato distinto, como si la posición de los alumnos con mérito académico fuera de un nivel jerárquico más cercano a la posición del profesor, de forma que la relación se aproxima y hace más íntima, así le ocurre a Asbael, alumno reconocido en secundaria por sus logros académicos:

-como se me hacía fácil, también, pasar en la secundaria pues estuve en la escolta, también en la primaria, y como el profesor de educación física siempre es el que me prepara para la escolta, siempre es eso, después nos decía, como nos llevábamos muy bien con él, nos decía: *-no, "pus"- que -va a haber una excursión o algo, nada más entre nosotros, vámonos a tal parte,- 'pus' va, órale-* y era también echar relajo con el maestro; el maestro era bien, más bien era así: hasta unos hablaban diciendo de groserías, de que *-no, pinche Emilio-* y así, a los demás le dejaba tarea y a nosotros *-no, 'pus' ustedes no hagan tareas...-* no, decía: *-hagan tarea porque se va a ver bien acá que ustedes no la hagan y los demás sí, aunque yo sé que no se las voy a hacer válida porque ustedes ya tienen su diez-* y pues, (risas) nos decía eso; pues, la verdad ni la hacíamos, la verdad.  
(Asbael)

- ...todo mundo nos conocía, a mi amigo y a mí, de hecho, en una ocasión yo tuve un problema con mi novia, de ese entonces y hasta una maestra nos estaba haciendo el paro porque nos conocía...  
(Asbael)

Para Aniel el reconocimiento se produce por la participación en los eventos extracurriculares:

- ...me llevaba muy bien con todos los maestros, con el director de la escuela [risas], pero tal vez porque me gustaba participar en eventos, ceremonias, cosas así siempre me gustaban, por ejemplo salí de Josefa de Domínguez, cosas así, sí de cierta manera sobresales y ven que te gusta participar, y yo por eso me llevaba muy bien con los maestros  
(Aniel)

Las diferencias determinadas por los resultados académicos positivos establecen en una jerarquía superior al resto de los estudiantes ante autoridades y compañeros, sin embargo en espacios de los estudiantes (como aquellos que mencioné páginas atrás donde la amiga de Iset se escondía con su pareja, en los recreos o en ausencia del profesor) las relaciones se rigen por lógicas distintas y los motivos de reconocimiento y diferencia entre

pares define la pertenencia al grupo, incluso el reconocimiento de la diferencia escolar establecido por los logros académicos puede jugar en contra para la lógica de pares, convirtiendo al estudiante con buenos resultados en centro de agresiones a manera de desafíos desde la agresión; en el caso de los hombres –aún cuando no tiene condición de exclusividad- es por medio de los desafíos y peleas entre individuos y grupos –de manera que un miembro del grupo puede suplir a otro en sus disputas, cuando es considerado con mayores posibilidades de salir ganador-, los espacios y tiempos para llevar a cabo la confrontación se reconocen por la ausencia de profesores, cuando el espacio educativo pertenece al profesor, aún en su ausencia, éste puede intervenir y ejercer la autoridad reinsertando la diferencia jerárquica establecida por el prestigio académico: en palabras de Asbel:

- ...empiezan a meterte un zape o algo así; obviamente, pues, tú no te dejas... y, pues, siempre de a montón *-no, te voy a echar a tal tipo [...]-* yo le dije *-no pues échame a quien quieras-*; este chavo se creía... el rey, no sé, del salón. Siempre pasa eso en la secundaria, siempre hay uno que se cree un montón, este... y ya, pues, me peleo con él en la salida... siempre en las canchas, siempre, siempre, cada semana había una pelea en las canchas, y yo: *-ya, no creo que nunca me toque-* y sí me tocó una vez pelearme en las canchas. Los maestros: nada, nunca sabían. De hecho la segunda vez fue en el salón, fue contra tres contra mí y, este... pues sí le pegué a uno, los otros: “p’s” uno se echó a correr y el otro no hizo nada, nomás se quedó viendo; le pegué a uno y después yo sí le dije al maestro, porque llegó y dijo: *-qué pasó aquí, que no sé que-* y le digo: *-no, pues estos tres se pasaron-*. Ya, los castigó y todo, y creo que los suspendieron como dos días.  
(Asbael)

En el aula el profesor establece sus normas y representa a las de la institución, cuando se ausenta, también parecen hacerlo éstas y la estructura de jerarquías pierde sentido, se requiere la redefinición de la superioridad y la inferioridad por medio de estrategias de competencia distintas, desde otros signos que sirvan para interpretar el espacio y el tiempo, el salón es tomado por asalto en tanto no avisen de la proximidad del docente:

- Era así: siempre pelearse, el “A” contra el “B” (risas). [...] en el taller, porque el taller era grande y, este... y, obviamente eran dos salones y *-todos contra los del “B”-* [...] y no, pues, ya se armó la revolución y pura tontería (risas) de hecho hubo un amigo, este... que no, sí quedó muy mal: le dieron uno, ora sí que lo noquearon. Luego no se acordaba de lo que pasaba, no sabía en qué clase estaba y así se quedó unos meses.  
(Asbael).

Formar parte de la jerarquía entre los pares es una convivencia dada desde un lugar reconocido por los otros integrantes del grupo. Estar afuera, excluido por los pares y no lograr un lugar en el espacio escolar de los pares implica ser objeto de constantes muestras de rechazo que llevan a no querer estar, como lo narra Lon:

-... lo que pasa es que te encuentras de todo, chavos burlones, gandallas, y eso me molestaba, que te escondieran la mochila, que te pisaran tu mochila..., aunque sí, nunca fui de esos niños muy dejados, pero como no era muy peleonero, a veces sí les decía: -eso no me hagan, porque me molesta-, pero nunca fui gandalla, entonces yo creo que mis amigos de la secundaria..., yo decía: -salgo de aquí y jamás los quiero volver a ver, en mi vida-  
(Lon)

Cuando la violencia rebasa lo que las autoridades consideran permitido y se es descubierto *infraganti* para restablecer el orden se da la máxima sanción: la exclusión del espacio escolar:

- ...me corrieron, me corrieron de la escuela por lo mismo de que un chavo llegó: - *que no tienes papá-*, y total... no sé en ese momento me agarró de malas y ¿qué pasó?, solté un golpe, le saqué los dientes, y me corrieron... ahí me empezó a desinteresar demasiado la escuela  
(Adriel)

Para los estudiantes que son expulsados de la secundaria, las opciones son buscar otra escuela o cambiar al sistema abierto, Adriel recurre a éste y concluye su secundaria, luego de haber sido corrido por golpear a otro estudiante, como se explicó antes:

- Casi al terminar ya no tenía el interés la dejo, y empiezo a reprobar todo ya no quise seguir, me decían en mi casa -*si ya no iba a estudiar, si me voy a trabajar o que...*- al final mi mamá me dice: -*¿sabes qué?, te voy a dar una oportunidad, ya no te voy a meter ni en diurna, ni en técnica, te voy a tratar como adulto y la vas a terminar en el INEA-*, secundaria para adultos, en esa empezaba desde los 16 y yo tenía 15, fui a la delegación... bueno fuimos a la delegación de Iztapalapa [...] y el coordinador le contestó: -*sí, él puede entrar aquí, sólo déme una tira de sus materias que haya pasado-*, porque yo cuando me corrieron yo nomás debía todo tercer año, primero y segundo yo lo tenía.  
(Adriel).

Cuando se forma parte del espacio escolar el afuera es sinónimo de “desastre”, irse de pinta es una aventura y un desafío entre pares, como vimos en el caso de Iset. Para Grima no es distinto; sin embargo para ella estar en el “desastre” no debe reflejarse en los resultados escolares, y para ello recurre al intercambio entre pares pasándose las tareas. Lo revive con la siguiente narración:

- ...en la secundaria conocí a dos chicas, Elena y Carmen, eran un desastre, y yo le entraba al desastre, me gustaba estar cotorreando, estar corriendo, no entrar a clases, no hacía mi tarea... [...] Con Carmen, hasta la fecha la sigo viendo, a ella sí le exigían mucho y reprobaba y le pegaban, se sentía feo, decía: *-a mí, que no me peguen, mejor me voy a aplicar-*, ella era la que me decía: *-no, échale ganas, tienes que aprender, que mira y que no se qué-*, ella fue la que me ayudó un montón, porque en los exámenes ella sacaba las respuestas, las tareas ella me las pasaba, pues yo era así, un relajo, no entraba a clases, nos echábamos a correr, luego nos íbamos de pinta a Coyoacán, luego no teníamos para regresarnos, nos regresábamos pidiendo un boleto del metro, y de ahí, caminando a la escuela, corriendo riesgos pero bueno...

(Grima)

Cuando Grima se relaciona sentimentalmente con un estudiante con mejores resultados escolares, se integra a un nuevo grupo de amigos que se definen por su interés en obtener mejores calificaciones y hacer bien los deberes escolares, es decir que cuidan y apoyan las metas institucionales; ella se reconoce distinta juzgándose desde los valores del nuevo grupo y se esfuerza por integrarse cambiando su comportamiento:

- ...ellos eran súper inteligentes, le echaban muchas ganas a la escuela, estaban en el cuadro de honor y eso era algo que me entusiasmó para echarle yo ganas, y le decía a mis amigo: *-¡yo soy burra!*- [risas], *-yo no hago tareas, yo no estudio-*, ya desde ahí le empecé a echar más ganas a la escuela... hacer tareas y estudiaba para los exámenes, ya ponía atención en clases.

(Grima)

#### **4.3.3.2 El final de la secundaria y el concurso de selección**

En la secundaria la organización por asignaturas establece la aprobación o reprobación de cada materia y, según el número de materias reprobadas, la reprobación del curso y su consecuente repetición, cuando el número de cursos reprobados corresponde al año inmediato anterior se realizan exámenes conocidos como extraordinarios, los cuales representan (o deben hacerlo) los contenidos del programa anual de la materia, si el estudiante lo aprueba la calificación obtenida en el examen será su calificación de la materia en la boleta de calificaciones y certificado de secundaria.

En general, existen dos períodos de exámenes extraordinarios por año, el primero en las vacaciones inmediatas posteriores al fin de ciclo escolar, y el segundo en los primeros meses del ciclo escolar siguiente. Cuando el estudiante de tercero de secundaria se inscribe a los exámenes del CENEVAL, requiere no contar con asignaturas reprobadas de los ciclos anteriores (primero y segundo de secundaria), sin embargo la inscripción es previa a que concluya el ciclo escolar de tercero y por ello se acepta la inscripción al concurso de

selección de estudiantes que al terminar el año escolar pueden tener reprobada alguna asignatura o no alcanzar el promedio requerido; en caso de que así sea, aun si el estudiante alcanza un lugar en alguna institución educativa del nivel bachillerato y aprueba su o sus exámenes extraordinarios con el promedio necesario, su certificado no será expedido a tiempo para concluir su inscripción en la escuela que lo hubiera aceptado y sería dado de baja de forma automática.

Para los estudiantes que no cuentan con el promedio o la totalidad de las materias aprobadas se forma una especie de *limbo*, quedan suspendidos, no pueden recurrir ni avanzar, la trayectoria académica se interrumpe; es decir, el tiempo escolarizado deja de correr, la socialización con pares y maestros se nulifica y el espacio escolar que organiza y dota de significado su tiempo se ausenta en la vida del agente. Un estudiante que vivió esta experiencia fue Remiel:

- [*La secundaria*] no, se me dificultaba muchas veces [*en*] matemáticas, inglés y a veces español, por lo mismo de que [*el maestro*] nos exigía mucho, de ahí en fuera nada más, creo que siempre fue así..., en segundo fue historia y... física [*las asignaturas reprobadas*], pero esas fácilmente en el primer extraordinario las pase y ya. [...] [*Tuve que*] hablar con mi mamá, porque nosotros hacíamos la inscripción de los extraordinarios. [...] compraba mi guía, más bien la que te venden, la compraba y en base a eso estudiaba y ya, presentaba mis exámenes. [...] por lo regular siempre reprobaba materias. [...] [*en tercero*] no saqué matemáticas [...] empiezo a trabajar. [...] obviamente no podía yo inscribirme porque no tenía mi certificado [...] *había puesto como primera opción en el concurso de selección*] el CCH. [...] porque... me di cuenta que..., yo pensé que igual iba a pasar con buena calificación, pero resulta que con un 6. Cuando fue el examen fui el primero que lo resolvió, se me hizo tan fácil, todos los problemas que venían, si acaso uno era el que me presentaba problemas, pero todos los demás no tenía problema, lo resolví en una media hora, te daban como dos horas para resolverlo, lo resolví fácilmente, o sea me sentía tan seguro que pensé un 9.  
(Remiel)

Al acercarse el fin de tercero el estudiante empieza a ser bombardeado con información y opiniones sobre sus opciones educativas; concluir la secundaria es un momento que requiere de definición, la determinación sobre las opciones educativas que señalan en el concurso de selección parecen corresponder a la familia, es decir, a las historias familiares y creencias sobre las jerarquías escolares; en algunos casos se busca el inicio de la profesionalización, otras la mejor opción preparatoria para la universidad. Para Lon:

- ...primero te bombardean, así como que tienes que empezar a estudiar algo y tú no sabes ni que hacer. Sí, en casa y en la escuela. Yo tenía la presión de que mi hermana estaba estudiando y ya iba a salir del bachillerato, y como que – *¡uy!, mi hermana quería ser*

contadora-, y yo dije: *-¡chingue, y que voy a hacer!-*, nunca supe muy bien e hice mi trámite, pero diciendo: *-¡uy!, ¿que hago?-*, la presión del examen..., *-debes quedar, no debes fallar...-* [me decían]. [en el curso de orientación] medio te ayudaban, [te decían]: *-hay un curso para que te digan que carreras puedes estudiar-*, me informaba y decía: *-eso sí se ve padre-*, pero no tomé ningún curso. Hasta el final que me presenté al examen y no pasé.

(Lon)

Al no lograr ingresar a una opción educativa del nivel bachillerato por medio del concurso de selección, el estudiante es apoyado por la red familiar e incorporado a un CETIS a través de trámites ajenos al reglamento del concurso de selección y probablemente ilegales:

- Te decían que no te preocuparas, que te podía ayudar tu familia, como tengo un tío trabajando en la SEP, bueno, no en la SEP sino en CETIS o algo así, te decían: *-no te preocupes hijo, si no te quedas, luego te metemos, no te vas a quedar sin estudiar-*, porque eso sí que me preocupaba: *-¡ay, me voy a quedar sin estudiar!-* [...] mi prima había ido a ese CETIS, y me había dicho que era muy padre, entonces dije: *-¡ahí voy!-... .*

(Lon)

La experiencia de Grima presenta la incertidumbre producida por desconocer las opciones educativas de nivel medio superior:

- Terminando la secundaria, estaban haciendo los exámenes, yo no sabía bien en qué escuela quería estar, me interesé por el área de informática y seleccione la vocacional 7, ya después de ahí, me tocó hacer el examen hasta la Universidad Lasalle, mi mamá me llevó, duró tres horas, [...] creo que por el mes, ya te dan los resultados, pero en el periódico salió "concurante con otras opciones", no me quedé en ninguna de las que puse, no me quedé en ninguna, tenía que ir a reinscribirme a un CETIS para las escuelas que tenían lugar, ahí me fui a anotar, mi mamá me llevó y ahí estaban los bachilleres, además del CONALEP, estaban ahí bachilleres 6, 7, 10, el 12 y un CONALEP, ya mi mamá me llevó y me dijo: *-el que tú quieras-*, *-éste te queda más cerca-*, dije: *-bueno-*, *-el 6 está muy feo, el 10 no porque ahí estuvo mi hermana y también le fue mal-* dije: *-mejor el 7-*, ya me metí, me tuve que meter sola, llené un cuponcito, algo así, y ya me dijeron que sí, pero tenía que entrar en septiembre, como no alcancé lugar entré hasta febrero. Durante esos largos meses no hice nada de mi vida [risa].

(Grima)

Los resultados le parecen cuestionables ya que cuenta con más aciertos que algunos de sus pares que ingresan a su primera opción. Es necesario aclarar que el concurso de selección, en el momento en que realizaron su examen, de no alcanzar a estar entre el número de aspirantes que alcanzan cupo en su primera opción pueden ingresar a la siguiente opción indicada en la solicitud, siempre y cuando exista cupo (que no se sature por quienes la pusieron como primera opción), como las opciones mencionadas por Grima se saturan con las personas que las habían solicitado como primera opción ella no accede ni

a su primera opción ni a las subsiguientes, aun cuando sus resultados son más altos que quienes ingresan.

- ...primero coraje, primero me habló mi amiga Anaid: *-es que me quedé en un CETIS-*, le dije: *-mínimo, yo no me quedé en ninguno-*, entonces empieza a sonar el teléfono: *-¿en cuál te quedaste?-* y yo: *-no, en ninguna-*, pero voy a ir a ver, tengo que ir a ver mañana, y Elías: *-ja, ja, yo me quedé con 75 y tú no, burra-, -tú eres más burro-...*[...] [yo] Tenía, se supone 89 aciertos, con 90 entras a una vocacional y Diego mi ex novio tuvo 85 y se quedó en una vocacional. [...] también en el CCH Oriente, por ejemplo que fue el que pedí, y el Sur, mi amigo Elías tuvo 75 y se quedó ahí. [...] Quería protestar, me iba a reclamar, a huelga y todo, pero ¡ah! [*risa*].  
(Grima)

Siguiendo con Grima, no logra comprender porque su grupo de amigos, todos estudiantes becados y con buenos promedios, no alcanzan su propósito en el examen de admisión y otros compañeros considerados poco responsables ingresan en sus primeras opciones e intenta explicárselo en sus palabras, para ello coloca la inteligencia como lo que mide el examen, con lo que quienes no hacen tarea y aprueban son más inteligentes que quienes cumplen con sus trabajos:

- ...todo un sector de compañeros que no destacaba en cuanto a calificaciones, prácticamente ya todos se conocen, se quedaron, de repente: *-él se quedó y tú no-*. [...] porque no era dedicado, tal vez el hecho de llevar todas las tareas te apoyaba mucho: *-ah, ya tienes la tarea, tienes un punto-*, pero tal vez ellos suman, saben más las cosas, son más inteligentes, sí más inteligentes, y por eso se quedan, y uno hace las tareas pero no por hacerlas se aprende [...] porque nosotros hacíamos tarea, pero si no hacíamos tarea, que hubiera pasado, igual tal vez no hubiéramos sido tan buenos promedios, todos estábamos becados...  
(Grima)

Según Asbael los estudiantes, ante el concurso de selección, se dividían por su actitud: quienes no hacían nada, quienes se preocupaban y quienes estaban confiados por ser buenos estudiantes. En sus palabras:

- Muchos ni se preocupaban *-pus, a ver qué pasa-*, otros pues sí: hasta iban a cursos y, este... para prepararse para el examen [yo] estaba, así, confiado de que *-igual y sí me quedo-*.  
(Asbael)

Sólo tres estudiantes de los entrevistados ingresaron en opciones consideradas de prestigio (los bachilleratos dependientes de universidades públicas, es decir los de la UNAM y el Politécnico), los casos de Sab, quien saca sus papeles; Aym, quien habiendo estudiado en secundaria diurna ingresa a una Vocacional –CECyT- y Remiel quién se

considera afortunado por su ingreso ya que, explica, es aceptado en un bachillerato de alta demanda luego de concluir su secundaria técnica en turno vespertino, gracias a que coincide con el final de la huelga de la UNAM del 2000, y considera que la demanda fue menor:

- ...por inseguridad de todo, de cómo te va a ir, ya cuando pasó, cuando tenías que hacer tú examen, mi caso fue nervios, estar ahí y veías a todos con caras pálidas, [...] me había ido a un curso de... disque preparación, y no lo acabé... [...] me quedaba algo lejos, me fui frustrando yo solo, tenía que irme a Xochimilco de la escuela y regresarme a mi casa y llegaba a las 10 de la noche, se me hizo pesado y ya no quise ir... [era] de 3 meses creo, ya ni me acuerdo, fui como mes y medio... fui como la mitad del curso y ya dije: *-no, ya no, ya estudio por mi parte-*, y en esa ocasión era lo que había sido la huelga de la UNAM y por esas circunstancias yo me quedé sin problema, tuve 80 aciertos... pero si fuese... me quedé en la tarde y era lo mismo, siempre he visto el lado de los dos, el positivo y el negativo, siempre en la tarde lo negativo, hasta en la misma escuela, ahorita.  
(Remiel)

Sin embargo, Remiel, como veremos, también termina por desertar del bachillerato de la UNAM e incorporarse a un bachillerato tecnológico.

Durante la secundaria Lamia y Aniel, quienes ya tenían obligaciones en el hogar para con sus hermanos, empiezan a apoyar en el trabajo de sus padres, Lamia en la instalación de cocinas y Aniel en el taller haciendo piezas de metal para maquinaria. Entre secundaria y bachillerato Remiel, Iset y Grima inician su vida laboral, los dos primeros por quedar fuera de las opciones educativas y Grima por ser aceptada pero tener que esperar ocho meses para iniciar clases.

#### **4.3.3.3 El bachillerato**

En el paso de secundaria a bachillerato inicia el fenómeno de los rechazados por concurso de selección. Tiempo, espacio y socialización confrontan al sujeto al dejarlo sin la actividad que lo dotaba de identidad, en este caso, de un lugar claro entre las jerarquías instituidas y definidas cotidianamente en prácticas concretas entre estudiantes y profesores, en un espacio delimitado. Quién dejó de ser estudiante se encuentra con un tiempo que parece infinito, imposible de llenar, un espacio que queda vacío –sin horarios escolares y sin expectativas a corto, mediano y largo plazo–, incluso el pasado pierde dirección; lo realizado también perdió su propósito a largo plazo. Esto ocurre también con las interacciones sociales, que desaparecen cuando los excompañeros siguen con su trayectoria, misma de la que el aspirante rechazado, fue excluido. Por último el espacio –sin la escuela–

se reduce al familiar, aquel en el que puede estar sin hacer nada, con obligación sin futuro; así el hogar acota el significado: hijo es lo único que se es con certeza, ex estudiante o futuro trabajador no parecen dotar de sentido, en todo caso desempleado o, en estos tiempos de definición por ausencia: “nini”.

Los tres estudiantes que encuentran un trabajo, se topan con un tiempo sin expectativas, los trabajos a los que pueden acceder no requieren formación y no brindan expectativas de desarrollo en responsabilidades e ingreso económico. Es un tiempo estático y rutinario, estas condiciones laborales se repiten cuando los otros estudiantes se incorporan a trabajar -como se puede ver en las trayectorias laborales que anexo-.

#### **4.3.3.3.1 El bachillerato tecnológico**

Finalmente, quienes tuvieron un periodo forzado entre la secundaria y el bachillerato y destinaron su tiempo a actividades económicas se incorporan a los estudios de nivel medio superior, las modalidades en que concluyen sus estudios son: Aym concluyó su bachillerato en el Inea -luego de hacer una carrera técnica en una Vocacional (CECyT-IPN)-, Nybras, Asbael, Aniel, Remiel, Sab y Lon en un Cetis, Iset estudió una carrera técnica (trabajo social) en un CETIS, y obtiene su certificado de bachillerato en CONALEP. Todos ellos estudian una carrera técnica y el nivel medio superior en el mismo periodo. Quienes concluyen su nivel superior en programas considerados propedéuticos son Remiel, Grima y Adriel en el Colegio de Bachilleres y Lamia en una preparatoria federal. Antes de entrar a describir la trayectoria realizada en estas instituciones me interesa señalar algunas diferencias en sus programas de estudio.

El establecimiento de los concursos de selección para bachillerato por medio de un organismo descentralizado se dio entre 1993 y 1996, cuando concluyen con modificaciones a los planes de estudio de las opciones hasta entonces conocidas como terminales y se convierten en bachilleratos tecnológicos. En su primer ensayo la política de concursos de selección organizados por una entidad distinta a las instituciones a las que se quería ingresar fracasó: cuando los estudiantes a quienes, según el resultado obtenido en el examen, se les recomendó inscribirse a “carreras técnicas o cortas” no lo hicieron o desertaron al poco tiempo; ello se debió a que sólo les ofrecían carreras de carácter terminal, es decir que al término de sus estudios no contarían con la acreditación del nivel

bachillerato y, por tanto, no recibían un certificado que les permitiera aspirar a un lugar en las universidades. Para cambiar esta tendencia a la desobediencia, y lograr redireccionar a los aspirantes del concurso CENEVAL destinados a la profesionalización temprana, se determinó agregar cursos a dichas “carreras técnicas” de manera que sus egresados obtuvieran su certificado de bachillerato y pudieran participar en el concurso del CENEVAL para el ingreso a la educación superior.

Los programas, de los ahora conocidos como bachilleratos tecnológicos o bivalentes, se unificaron en 2004; sus planes de estudio, desde antes de esta modificación conocida como reforma Fox, tenían en los contenidos de sus programas proporciones semejantes a las que a continuación refiero: “El semestre abarca 16 semanas; para cada una se han programado 30 horas de trabajo académico en promedio, lo que hace un total de 2,880 horas aula que contempla el plan de estudios. De ellas, 1,200 corresponden a la formación básica, 1200 a la profesional y 480 a la propedéutica” (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, 2004: 9). Lo que implica que los egresados del bachillerato tecnológico que aspiran a realizar estudios de licenciatura en una institución pública tienen una formación derivada de dedicar 41.67%, de su tiempo de estudio en aula, a desarrollar conocimientos básicos, 16.66% destinado a conocimientos propedéuticos y 41.67% para su formación técnico profesional; y concursan con estudiantes cuya formación, derivada del mismo número de horas, está dividida en alrededor de 40% (1,150 horas) de tiempo en formación básica y un 60% (1,750 horas) de formación propedéutica.

Además. hay que considerar que la organización del plan de los bachilleratos tecnológicos inicia con los cursos con contenidos dedicados a los conocimientos básicos y propedéuticos y concluyen con los de formación técnico-profesional, de manera que desde un año y medio antes de concluir los estudiantes de esta modalidad no han revisado en clase aquella información que puede aparecer en la batería de prueba sobre la que se realiza el concurso de selección, por lo que los resultados negativos en dichos concursos de selección organizados por el CENEVAL son previsibles para quienes obtienen su certificado del nivel medio superior en bachilleratos tecnológicos. La selección implica inequidad en las oportunidades para amplios sectores sociales a quienes las políticas destinan a la profesionalización temprana –entre los 15 y 18 años- y a un acelerado ingreso al mercado laboral, como si respondiera a los propósitos de origen, cuando las instituciones

que impartían “carreras cortas” eran el final del circuito educativo, por ser opciones terminales.

Nybras, Asbael, Aniel, Remiel, Sab, Lon e Iset son los siete estudiantes, de los doce entrevistados, cuya trayectoria pasa por bachilleratos con formación técnica-profesional, Nybras explica su inicio en el bachillerato tecnológico en los siguientes términos:

- Los primeros que llegaron y agarraron Computación ya sabían y a mí ya no me tocó, entonces, había Trabajo Social y Administración. Le digo a mi mamá *-no, yo no quiero Trabajo Social, mejor Administración-*, porque Trabajo Social era así, era ir a ver a la gente, o de ayudar, no sé... en los Centros de Salud y cosas así, o escuelas y eso... cosas que hace mi mamá, a ella sí le hubiera encantado eso. Aparte, tengo una tía que es trabajadora social y terminó en esa escuela, porque antes eran carreras... terminales, ya después pasó a ser como bachillerato, antes sí era técnico, entonces, nos decían *-ahora sí tienes la oportunidad de terminar una carrera e ingresar a una universidad-*, es un equivalente de... de..., antes no [...] Entonces yo agarré administración y ya las materias, ya no éstas... ya eran un poquito así... te asustan: *-no, aquí ya tú solito tienes que tomar tus propias responsabilidades-*, *-en el bachillerato ya no están mamá y papá-* pero, pues, al final de cuentas, siguen estando.

(Nybras)

Asbael describe la organización de las materias del CETIS:

- Los primeros semestres nada más era bachillerato [...] ya quinto y sexto ya era más... ya era puro... ¿cómo se llama? técnico: ya era televisión, radio, cine, este... ¿qué más? Periodismo.

(Asbael)

Iset, luego de dedicarse dos años a trabajar como empaquetadora en las cajas de un supermercado (*cerilla*), determina estudiar la carrera técnica de trabajo social en el Cetis, cuando aún era modalidad terminal (1994), es decir que sus estudios no le otorgaron certificado de bachillerato sino sólo de carrera técnica. Más adelante para obtener su certificado de bachillerato ingresa al CONALEP, bajo convenio con la delegación donde trabaja, para estudiar nuevamente la carrera de trabajo social, y después los 6 cursos que al aprobar le otorgan su certificado de bachillerato. En sus palabras:

- ... me volvía a... volver buena estudiante. Estuve becada ahí [...] estaban pidiendo promedio... mínimo de nueve, este... nos hacían un estudio socioeconómico y este... le hicieron una entrevista también a los papás [...] mi mamá [*fue*] porque yo le dije que era para la beca [...] las que estábamos becadas nada más era otra y yo. [...] ahí igual otra vez me empecé a juntar con quien yo veía que era responsable, que se dedicaba a estudiar y todo eso [...] pues obviamente seguía siendo dependiente de ellos [*los padres*] porque pues sigo viviendo en su casa ¿no?, y en muchas cosas, pero por ejemplo, ya todas las, todos los gastos en relación a mí pues ya. [...] del trabajo, como había quien no tenía este... carrera técnica este... hicieron [...] un convenio con CONALEP para que tuviera la carrera de Salud Comunitaria [...] nos mandaron a [...] ellos lo que querían era avalar a

los trabajadores solamente[...] a ellos no les importaba que aprendieran [...] las materias que nos tuvieron que haber dado en relación a salud no nos las dieron, mju, entonces pues ese sistema pues no tiene el valor ¿no? que tendría que tener.[...] yo por eso no lo quería estudiar pero empezaron este... ¡los rumores! y este... que quien no estudiara esa carrera lo iban a... así ¿no?, y yo dije –no-, [...] -ay, *bueno pues si ellos lo quisieron pues entonces eso-*  
(Iset)

En el CETIS la comunicación con los padres recae en los estudiantes que son la vía para informarles de los resultados obtenidos por su hijo. Nybras muestra su historial académico a la madre:

Cada semestre nos dan historial académico y, este... yo se lo di a mamá y me dice -*no, vas bien bajo, que no se qué-* [risas], le digo -*sí, es que, no, está bien complicado, son bien acá [exigentes] los maestros-*.  
(Asbael).

Aniel establece que “no hay malas escuelas, hay malos estudiantes”; con estas palabras hacen referencia, ella y otros tres entrevistados, a los bachilleratos que les tocaron en suerte y a la responsabilidad de los aprendizajes, cuyos resultados consideran que son consecuencia de los actos de los estudiantes y no de los agentes institucionales:

- ...yo en mi caso veo a los profesores como un instrumento, ellos te van a guiar de alguna manera pero tú tienes que saber porque camino irte y si hay baches lo único que tienes que hacer es preguntarle al profesor, son una guía, yo digo que no hay malas escuelas hay malos estudiantes, el estudiante si se dedica a estudiar hace lo que quiere y llega a donde quiere, pero si el estudiante en cierto momento se desvía y le gusta el relajo, y se enfoca más en el relajo no llega a nada.  
(Aniel)

Remiel, quien ingresa primero en el CCH de la UNAM pero, por no saber ser estudiante, reprueba sus materias y se descubre fracasando, como dice Dubet, termina por desertar e ingresar a CETIS donde por medio de las asesorías de sus profesores descubre que es estudiar:

- ... al principio sentía como rechazo hacia mí mismo, había desertado y nunca había desertado en nada, y más que nada el apoyo que me habían dado mis padres y todo eso, entonces se siente feo y duré un buen rato así con... como con un nudo en la garganta [...] En lo que era prepa abierta no me acoplaba porque no sabía estudiar, nunca me había puesto a estudiar por mí mismo y pasé... eran como 30 materias las que tenía que presentar, [...] para eso ya me enteré sobre el CETIS, de que me revalidaban mis materias pero era ir nada más los sábados y estar de 7 a 2 de la tarde, con tus maestros, o sea era prepa abierta pero con asesoría[...] me di ya una idea de lo que era estudiar, o sea de darle un tiempo a tu materia, a lo que tenías que hacer, y como eran materias de estudiar y pasar exámenes y aprender la carrera técnica de informática, eran materias de matemáticas, química, o sea ahí

fue más que nada aprender por práctica y con ayuda... o sea de ir a mis asesorías para ver de qué se trataba eso, y hacer ejercicios.

(Remiel)

En la organización del bachillerato, como en la de secundaria, cuando los resultados son negativos después de haberse sometido a las evaluaciones definidas por el criterio del profesor, quien distribuye las calificaciones desde la lógica de sumar y restar puntos por asistencia, esfuerzo y trabajo; se da paso a los exámenes extraordinarios también contruidos según criterios del docente, sean cuales sean estos; y donde el resultado final pasa sin ponderaciones a la boleta y al promedio. El examen extraordinario implica inscribirse, lo que suele tener un costo económico, el cual en ocasiones aumenta según el número de extraordinarios presentado en una misma asignatura; son trámites burocráticos que a veces muestran el distanciamiento con los padres, a quienes se les puede ocultar, como en el caso de Nybras.

- Ahí [*en el Cetus*] sí vi lo de un examen extraordinario, porque el de Física me reprobó, no reprobé ¡eh! me reprobó [*se ríe*], algo pasó, no sé, y ya, entonces así como de que -¿*te fuiste a extraordinario? ¿Y cómo, cómo es eso, y qué hay que hacer?*- no, pues una amiga reprobó, igual que yo -*tal día están las altas, y eso*- -Sí, para poder meter tu materia y que te dan una hojita y un certificado- [...] sacamos siete. Nos dieron la oportunidad de volver a presentar otro examen para subirnos la calificación, pero dijimos -no, ya nos quedamos con nuestro siete-. Fue el primer extraordinario que hice, yo no había hecho ninguno. A mi papá ni le dije, a ninguno, no, no les dije, ¿cómo les iba a decir? Y cobran 25 pesos, si la reprobabas otra vez sería 50, entonces era así -*si la repruebo de dónde voy a sacar cincuenta pesos para pagarla ¿no?*- mis papás siempre me daban dinero, desde secundaria, así diez pesos, veinte pesos, cómo nos iba a dejar, pues no gastábamos en pasaje, entonces, este... era como para comer y ya, pero por lo regular eran quince pesos, a veces, si nos iba bien, veinte, mmjj. Luego le quitábamos más porque él llevaba transporte ¿no? y dejaba ahí todo y pues nosotros -*otros cinco pesos, otros dos pesos*- y ya nos llevábamos más.

(Nybras)

La autonomía de los estudiantes en el nivel bachillerato aumenta; la decisión de estudiar o no hacerlo recae en ellos, ya que en pocas ocasiones les impiden entrar o salir de las instalaciones; las interacciones sociales se diversifican, tanto por la variedad de edades como por las prácticas, aparece la drogadicción, la búsqueda de noviazgo y salidas en parejas, incluso los noviazgos entre profesor y estudiante:

- En el CETIS, ya se hace eso, las bardas son pequeñas, entonces que de repente -*¡que va a jugar quién sabe quién contra otro!*- o cosas así ¿no? entonces ya agarrabas y te salías y te ibas a los partidos de básquet [...] en tercero me acuerdo que ya empezabas a ver eso de las drogas, -*mira ese que se drogó*- [...] era así como con vidrio ¿es vidrio? Es un polvo blanco como cocaína, pero no es cocaína, no había eso [...] En la secundaria yo no

recuerdo haber visto algo así [...] que *-un compañero se drogó-* o *-un compañero esto-* no, hasta que llego al bachillerato ahí sí. Sí ya de repente que un compañerito ya se fueron, o que, también, *-Fulana de Tal ya salió embarazada-*. Entonces, es muy distinto, como que vas creciendo y vas viendo cosas más distintas [...] muchos que salían del COBAO e ingresaban de nuevo al CETIS, entonces, tenían 17 y tú tenías ¿quince? ¿Catorce? Sí, yo salí de quince de secundaria, entonces eran más grandes y eran distintos... Ya era, por ejemplo, salir al parque, ya no era tanto la etiqueta, ya este... ya era por ejemplo salir al parque y tú, tu novio y tu amiga, su novio y la otra, su novio, así; en la secundaria no, no, de repente *-ese me gusta-* y saludabas y así, pero novios no [...] En el bachillerato ya, ya eras más grande y ya, podías ir para aquí y para allá con el novio. [...] ¡Ah! y ahí también ya empiezas a ver eso de *-el maestro anda con tal alumna-* y cosas así, en la secundaria no, en el bachillerato sí...

(Nybras)

La relación de los estudiantes con los profesores se determina desde la profesión de origen de este último o desde el curso que imparte. Las clases se definen por el proceso de profesionalización, la diferencia entre estudiantes ahora también esta marcada por la carrera técnica que estudian, las cuales gozan de diferentes prestigios, diferencia que deriva en trato distinto, aceptado con un “obviamente” por Nybras:

- Los profesores ya no les decías profes, era el ingeniero o el licenciado, [...] llevaba ¿Estudios Sociales? no, no se llamaba así, era Historia todavía: Historia I, México Antiguo, México Contemporáneo y eso, este... Inglés, ya llevaba Inglés, llevábamos una clase que era Introducción a la Administración, que era de las primeras, Introducción, había un taller que se llamaba, en el primer año, Mecanografía, entonces, te enseñaban a ocupar la máquina de escribir y eso, y había un... también el taller de Computación y eso, tomábamos las dos clases. Bueno, en Computación, como había un grupo o una carrera que se llamaba Computación, a nosotros, de Administración, obviamente nada más nos daban una hora y eran dos veces a la semana, y el profesor le daba como más preferencia a los que llevaban esa carrera, computación, que a nosotros.

(Nybras)

Entre los estudiantes entrevistados tres refieren vivieron el plan de estudios que surgió de las reformas emprendidas a la educación técnica en el sexenio presidencial de Fox. Aniel lo señala en los siguientes términos:

- [*En el primer año tomábamos*] álgebra... expresión oral y escrita... historia y geografía, y te daban más lo que era programación y sistemas operativos era lo que restaba del día... había ocasiones, por ejemplo, los lunes que nos tocaba laboratorio eran 4 horas de laboratorio, era de 2 de la tarde a 5 de la tarde en materias normales, y lo demás de laboratorio hasta las 9 o 10 de la noche. [...] pasé programación, ya no se te dificultan las materias de la carrera. Era... te lo cambiaban, en primero fue programación en C, después en C+, ya después redes, ya después en programación [...] que ese programa ya nadie lo usa pero lo tenías que aprender, y ya... nosotros empezamos con pocas materias de la carrera y terminamos con muchas y en las generaciones pasadas siempre empezabas con muchas y terminabas con pocas... eso fue como todo un cambio, el nuevo plan de estudios, el “Fox”.

(Aniel)

La titulación de la carrera técnica se obtiene por tesis o promedio, Asbael señala como de su grupo sólo tres obtienen su título:

De hecho fui el único del salón que lo hizo y, al principio era, era, le digo que sí era muy... fui el único que terminé, fui el único hombre; [...] fui yo el que obtuve el título. Hubo dos chavas que sí sacaron el ocho, nada más ellas dos y yo, y fue casi como un año. (Asbael)

Aniel concluye sus estudios en el CETIS 53 con el promedio necesario para recibir su certificado de estudios de nivel bachillerato y su certificado por haber concluido su carrera técnica, sin embargo se veía con pocas probabilidades de ingresar a una universidad:

- ...me dijeron que yo [*por mi promedio*] no tenía que hacer ni proyecto ni tesis para recibirme técnicamente, y ya cuando llegas a la graduación es cuando dices: *-allí está-*, a nosotros fueron los que nos pusieron birretes, era mucho más emocionante [...] con una gran satisfacción terminé mi CETIS, salí con 8.9 y fue un alivio, fue un gran paso y volteas atrás y dices ya pasé la primaria, ya pasé la secundaria, y estoy en la universidad, casi, casi, pero también es una cuestión también difícil porque comienzas a ver que para entrar a la preparatoria era difícil para entrar a la universidad es aún más difícil. (Aniel)

#### 4.3.3.3.2 El bachillerato propedéutico

Por su parte, los estudiantes que estudiaron en *bachillerato propedéutico* fueron: Grima, Remiel, Adriel, en el colegio de bachilleres; Lamia en una preparatoria federal y Aym en un CECyT (vocacional del politécnico); sólo esta última estudiante ingresó y concluyó la carrera técnica en un bachillerato de alta demanda, considerado de prestigio por su vínculo con una institución de educación superior, sin embargo abandonó después y el certificado de bachillerato lo obtuvo en un bachilleres seis años después. En la última década del siglo XX se incorporaron especialidades técnicas a los programas del Colegio de Bachilleres, sin que se modificara la carga de materias, de esta modificación se habla en el testimonio de alguna de las entrevistadas.

El Bachilleres, como todas las instituciones educativas a partir de secundaria, se organiza por grupos y asignaturas, en el ingreso asignan las materias y se configura el grupo de personas en listas, que forman el grupo con quienes los integrantes tendrán su primer contacto. En el bachilleres las diferencias de edades y de experiencias entre los

estudiantes brinda una gran riqueza para interesar a los que tienen menos edad, como le ocurrió a Adriel:

- ...[en bachillerato llevaba] 7 materias, inglés, matemáticas... [risas], taller de lectura y redacción, y ya las otras 4, ya no llevábamos historia. [...] yo era uno de los más chicos [...] yo incluso entré a los 16, o sea en el 2000 [los otros tenían] 18, ya muchos era mayores de edad, incluso había chavas más grande que uno, que incluso ya tenían muchas experiencias y empezaban a contar.  
(Adriel)

Nuevamente se presenta la experiencia del docente poseedor de la calificación, además de los casos de corrupción descritos por tres entrevistados en páginas anteriores, en la descripción de Grima se ve que la calificación más que ser un calificativo que describa la suma de esfuerzo y resultado en el proceso de aprendizaje, ésta puede ser utilizada para negociar y controlar el flujo de estudiantes, de manera que el profesor puede deshacerse de los estudiantes que no se interesan en su tema asignándoles la calificación a principios de semestre, sin que estos logren la consecución de los propósitos descritos en los programas de clase:

- ...hay maestros que decían: -¿quién ya no quiere entrar a clases?-, la mayoría, a ver: -¿Cuánto vale tu ignorancia?-, y ya los pasaban. Como cuatro, 10, hay que feo ¡cómo los están humillando!, ya 8, 10, ellos solitos se ponían sus calificaciones, y ya no entraban a clases durante todo el semestre. Muchas veces pensamos: -¿y si nosotros hacemos eso?-, - ¡ay, no! A mí que no me diga ignorante, que le pasa-. Yo sí me hubiera sentido mal, y todavía te pone 10.  
(Grima)

Aym estudió en la Vocacional, es decir en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del Politécnico. Ella explica que el turno se definía por las distancia con el hogar. En su caso la tensión se da entre familia y escuela, debido a que sigue siendo responsable de sus hermanos, es decir, de que tengan y tomen sus alimentos, asistan a clase y hagan tareas; estas actividades compiten por el tiempo de que dispone para cumplir con sus obligaciones académicas y son factor en su desempeño académico. En el bachillerato se le dificultan las áreas de matemáticas, química y física y no encuentra la forma de resolver su problema académicos al corto plazo, por lo que reprueba su curso y se ve obligada a repetir año, razón de su distanciamiento con los pares que conforman su grupo de origen, con quienes ya no compartió su trayectoria debido a que tuvo que recurrir en otros grupos:

-[El CECyT] Me quedaba a 5 minutos de mi casa, e iba yo en el turno de la tarde porque los que vivían cerca los dejaban a la tarde, los que vivían lejos los mandaban a la

mañana. Y a mí me tocó a la tarde porque yo vivía a 5 minutos de ahí. [...] Tenía que cuidar mis tres hermanos los más chicos, tenía que revisar tarea, todavía cuando yo iba a la voca en la tarde, mis hermanos ya iban a la secundaria, tenía que ir a la hora del recreo y dejarles algo para que comieran, y ya irme a la escuela..., tenía que hacer mi tarea. [...] En la vocacional fue cuando la matemática, la química y la física se me empezaron a... como que a complicar y, en el primer año no hubo problema, pero en el segundo sí reprobé las tres, y fue el último año, porque yo ya no entré a la siguiente escuela, ya no salí con todos mis compañeros y yo me quedé al siguiente año, en la mañana iba a recursar mis materias, y ya saliendo de recursar me iba yo a hacer mi servicio social.  
(Aym)

A Lamia le toca estudiar en una Preparatoria Federal recién inaugurada en el Estado de México (la 127). Ella describe que las instalaciones se encontraban en mal estado y los profesores estaban tan a disgusto como los estudiantes, la relación entre estudiantes profesores y autoridad explota y las confrontación llega al paro estudiantil; los vecinos de la zona se incorporan y presentan pruebas de que el director extrajo material de la escuela cuando estaba en construcción. El paro se resuelve en favor de los estudiantes, cambian a algunos profesores, pero al poco tiempo todo regresa a la situación de origen. Es en el bachillerato donde Lamia encuentra una profesora (de las que se incorporan luego del paro) que la asesora sobre cómo se estudia y la forma en que puede establecer estrategias para aprobar sus cursos. El resto de los profesores siguen operando por puntos y considerando el control de grupo como una tarea relevante.

- ...lo tuve que preparar, [el examen] no sé como lo pase, pero yo lo pasé... [...] Fue la quinta, creo [risas], ah, no fue la cuarta [opción en la solicitud] [...], así como que llego y digo: -¿qué onda, que es esto?-, parecía un establo de vacas, para empezar, nada más eran como tres como salóncitos, y los profes así -¡ah, sí!-, así, como que les valía, y dije no... [...] a mí no me gusta como da el profe-,...[...] nos amenazaba: -si tú no haces esto, te voy a reprobar, te voy a bajar un punto-, y entonces... a mí eso ya no me parecía, por eso yo siempre abría mi bocota y le decía a los demás: -no, no se tienen que dejar-, [...] [fui con e director y le dije] -sino cámbienme de salón-, y dijo el director: -no, los grupos ya están asignados y así se van a quedar, yo no voy a hacer cambios por una alumna-, y yo le dije: -¿no?-, y me dice: -no-, -está bien profesor-, y ya me puse de acuerdo con mis amigos y les dije: -no, es que están mal y no sé qué... hay que hacer una huelga para que nos cambien de profesores-, y así, y total sí nos cambiaron de profesores [...] no la cerramos pero no entramos nosotros a nuestras clases, y diario, durante toda una semana nos vieron en el patio, ahí sentados, -entren a las clases-, y nosotros: -no, no vamos a entrar-, y ya después se hizo bien feo el broncón ahí...[...] ya llegaron señores de otros lados... que traían videos del director, que se robaba la malla de la escuela, y que ya lo iban a correr, levantaron demandas... y ¡ay!, el director dijo: -bueno... pero ya tranquilícense, tenemos que hablarlo-, y ya habló con unos... con otros señores, y sí se resolvió nuestra situación, pero nada más por un semestre, porque al siguiente semestre volvió a ser lo mismo...[...] ya se había calmado la situación y todo eso, ya me tocó una maestra nueva, creo que era psicóloga, [...] nos apoyaba mucho en nuestras materias y nos ayudaba y nos

decía: *-mira, si estás mal en esta materia, procura entregar tus trabajos-, -procura entrar a tus clases, tu asistencia, tus tareas y vas a ver que se va a calmar todo-*, y le decía: *-sí-, [...]* En prepa [*las calificaciones son*]... el 30% a lo mejor de un trabajo, el 20% del examen, eran los menos puntitos, y lo demás era la libreta, si tienes todos tus apuntes, tanto por ciento, y ya así la armaban, y asistencia...  
(Lamia)

En la educación media superior el peso de los pares es decisivo para la trayectoria, por un lado representan la tensión dada entre tiempo de estudio y tiempo de socialización, cuando estar con ellos fuera del aula lleva a faltar a clase, y por el otro los pares que se configuran como grupo desde el interés compartido por obtener reconocimientos académicos. Grima se define por el segundo caso; cuando ingresa a un bachillerato baja su interés en los estudios, sin embargo al entrar en el segundo semestre es parte de los estudiantes que recibe reconocimiento académico y junto con los otros estudiantes “destacados” forma un grupo de amigos y de nuevo empieza a obtener buenos resultados, como le había ocurrido al término de la secundaria:

- ...ingresé en el bachillerato en la mañana, [...] me juntaba con Carla, con Sonia, ya se titularon..., es Carla, Sonia, Natalia también ya se tituló, [...] bueno, el primer semestre pues sí me dedicaba a la escuela pero pues de alguna manera como que no era tan... el énfasis en la escuela sino como que estar con mis amigos, entonces ya cuando cursé, incluso reprobé física con... dos o cuatro, ya no me acuerdo, lo reprobé, entonces dije *-¡ay, pues ya ni modo!*- [...] cuando cursé el segundo semestre [...] nos revolviéron y entra la... directora y menciona a los... de buen promedio, y entre esos estaba yo, y yo ni me la creía, dije *-¡ay, yo!*-, hasta unos compañeros decían *-¡ay, tú, cómo crees!*-, y dije *-pues sí-*. [...] me dieron mi primer reconocimiento, creo que tuve un promedio de 9.1, 9.2, no recuerdo, y... ya de ahí este... mis compañeros dijeron que ojalá el siguiente semestre me volviera a ver ahí, y yo dije *-pues ojalá todos estemos adentro y no nada más yo-*, y ya... [...] empezamos a formar, a... conocí al que actualmente es mi novio, y también era así como que de los más inteligentes  
(Grima)

La socialización entre pares en el bachillerato explota en un sinfín de relaciones, la “juventud” sorprende a la mayoría de los entrevistados, las relaciones se distribuyen entre grupos de amigos con intereses compartidos que versan sobre música y se distinguen por (la fachada, diría Goffman) lo que significa entre ellos su forma de vestir y actuar, los problemas dejan de ocultarse y parecen generar identificación entre pares. Se hace presente la tensión entre tiempo destinado a socializar entre pares –“juventud”- y el tiempo de estudio; actividades que se producen y vertebran en el espacio escolar, y no en pocas ocasiones comparten propósitos entre sí. Entre los grupos llega a haber problemas,

compiten por el espacio y reconocimiento, pero cada uno establece su lugar; algunos son financiados y cumplen tareas agresivas por encargo de grupos con interés “político”, asegurándoles impunidad, la mayoría en cambio busca “pasarla bien”. Para Adriel, quien fue expulsado de secundaria por golpear a un estudiante que le señaló que era hijo de padre desconocido y lo ofendió con calificativos dirigidos a su madre, al llegar al bachillerato puede integrarse sin dificultad con sus pares con quienes se identifica, pues comparten situaciones similares; Adriel los califica de hermanos:

- [*Los compañeros*] incluso era como que ya... hermanos porque todos teníamos problemas, algunos, algunos más... [...] Cuando entré a primero, primero en mi salón éramos como 5, cuando pasé a segundo, segundo semestre fue cuando yo me desaté totalmente [...] conocí a un amigo que todavía lo sigo viendo que ¡ay, cómo le gustaba tomar!, ¡cómo le gustaban las fiestas!, ¡cómo le gustaban las chavas!, y cuando me empecé a juntar con él empecé a tomar algunas, a comprar ... [...] Había de todo, había rastas, había skates, punks, normales, fresas, o sea, era variado, lo bueno de aquí es que nunca fue a fuerzas, aquí no es de que: *-si quieres estar con nosotros tienes que hacer esto-, -si quieres ser nuestro amigo tienes que ir o hacer algo-*, no aquí era de: *-júntate si quieres, si quieres hacerlo bien y si no, no, es tú decisión-*. y yo solito empecé a... como ya empezaba a perder el miedo, [...] y luego yo traía agua o traía esto, o metía una cerveza si se me antojaba, luego veía que me veían y les decía: *-¿quieres?-*, empezaba a ofrecer y sí, empezaban a tomar y empezábamos a platicar, luego otro llegaba, se empezaban a juntar, [...] y así empezábamos a juntar los 80.[...] En ese tiempo el movimiento cholo estaba muy fuerte, tuvimos muchos problemas con ellos, [...] todavía había movimiento porro dirigido por el PRI, se supone, que les facilitaba todo eso, incluso a nosotros nos invitaron a entrar, que nos iban a pagar 50 pesos, que nunca nos iba a agarrar la patrulla, podíamos secuestrar camiones creo, y quitar, a las tiendas [...] nunca nos gustó ese relajo, de estar ahí lastimando a los demás, siempre nuestro relajo era de estar entre nosotros y pasarla bien [...] al rato ya tenía varias chavas, el alcohol me mataba, ya era todo, y fue cuando ahí otra vez volví a dejar la escuela, volvía a decaer, tal cual que me costaron 5 años en salir de bachilleres  
(Adriel)

También Grima señala el alcohol y el cigarro como parte de sus relaciones sociales entre pares, y lo mismo que Adriel, estas interacciones mediadas por bebidas alcohólicas y sus efectos no se restringen a espacios ajenos a la institución escolar, en bachilleres es el espacio donde, además de estudiar en las aulas, se reúnen los pares para organizar su vida como jóvenes, y a este espacio regresan, aun estando tomados. Grima parece seguir buscando explicaciones sobre su posterior rechazo en los concursos de selección:

- ...empecé a tomar con mi amiga Edilia, ella tiene... me lleva creo que por seis años, o sea, era mayor que nosotros, o sea, nosotros estábamos entre los 16 y 17, y ella pues ya trabajaba en la noche, es enfermera entonces trabajaba en la noche y llegaba a la escuela, y pues sí era así como que *-y vámonos acá, y vámonos a tomar-*, yo empecé a fumar creo

que en la secundaria, entonces en el bachilleres se me desenvolvió más como que el vicio de estar fumando, entonces sí fumaba y nos íbamos a tomar en el parquecito, de esas cheleras de chelas en la bolsa (*se ríe*), y sí tomábamos hasta por eso luego era como que sorprendente que fuéramos tan bien porque no era de que siempre dedicarnos a la escuela, o sea, de alguna manera sí había un descuido porque faltábamos, o si llegábamos a la otra clase pues sí llegábamos como con el aliento a alcohol y era así común como que pues no había problema

(Grima)

Mientras que para Grima la exigencia escolar no representa un obstáculo para obtener buenos resultados, en el caso de Adriel el tiempo que destina a las actividades consideradas de jóvenes provocan que se prolongue su tiempo de estancia en el bachilleres, lo que tiene por consecuencia tensión entre familia y estudiante, ya que por rebasar el número límite de materias reprobadas es dado de baja temporal en el Bachilleres y su madre le retira el apoyo económico y cumple la amenaza de meterlo a trabajar. El acompañamiento de la madre sobre los resultados de su hijo por medio de la firma de boletas y solicitudes de exámenes extraordinarios, fue permisivo hasta que se da la suspensión temporal, es decir, la madre mantiene distancia con la vida escolar de su hijo aún cuando está en crisis permanente respecto a su desarrollo académico. Para Adriel no considera que sea el castigo lo que lo hace reaccionar y dar prioridad al estudio por sobre las interacciones con sus pares, él establece el peso de su imagen como “fracaso” ante su familia, como el factor que lo motiva para concluir su nivel medio superior:

- entré en el 2000 y salí en el 2005 [...] llegó un momento en que yo iba en cuarto semestre y mi mamá no me decía nada, y se daba cuenta porque tenía que ir a las juntas de... para que yo volviera a recursar, tenía que firmar cartas, la primera vez yo pensé que mi mamá me iba a surtir, pero no me dijo nada [...] en primero pasé 4, reprobé 3, en segundo... no había reprobado nada, pero un maestro yo no sé si le caí mal, o yo no sé, porque a todo el grupo reprobó, por esa materia yo tuve que recursar segundo, segundo recursé, lo pasé... [...] ya no pasé a tercero... ya no más me quedé a recursar las 3 de primero y una de segundo. [...] troné todo tercero, me aventé 6 materias... de 9 u 8, para mi suerte pasé 3 en el extraordinario, o sea que se redujeron a... 4, 4 porque todavía tuve que recursar, se redujeron a 4 materias, volví a recursar y a pasar a cuarto, vuelvo a tronar cuarto, me dan de baja temporal [...] mi mamá me dice: [...] *-mira, si quieres dinero yo no te lo voy a dar, tengo un trabajo, ¿lo quieres aceptar?-[entro a trabajar]* [...] sentí que mi familia me iba a ver como un fracaso, y dije: *-no, no va a ser así-*.

(Adriel)

Cuando no se alcanzan calificaciones aprobatorias la estrategia para muchos es repetir el curso, la repetición parece resultar en el caso de Aym, quien tiene que volver a llevar los cursos de matemáticas, química y física y en esta segunda ocasión les encuentra

el gusto, según señala, sin embargo, las clases y evaluaciones que vive en el aula no le son comprensibles, no comprende que está mal cuando se obtiene medio punto a diferencia de cuando se tiene un punto completo, considera que explican mal y por ello no entiende, además duda de que los docentes lean los trabajos que entrega y, luego de perder un año, siente que no tiene caso seguir estudiando, concluye el nivel medio superior, pero se dedica a trabajar y no intenta ingresar a la universidad hasta 10 años después.

- Para entrar a tercero, adeudé tres materias.[...] pero de algo me sirvió porque ya las volví a recursar y luego... como que me gustan más, me gusta más las matemáticas, la química, luego me voy más por los problemas, más que eso de redactar, porque redactar no se me da. [...] [sacaba] 7, 6, 7, 8, 9 tuve como uno o dos 10... Yo creo que en ese tiempo decía: *-con que la saque-*..., más que suficiente. Explicaban mal, porque decían: *-si lo entendiste, a ver explícalo-*, porque luego nos preguntaban: *-¿tienen dudas?-* y todos: *-no-*, ya para que... [...] entregabas tu trabajo y ya te lo revisaban, pero no, muchas veces no te lo revisaban, nomás te decían: *-tienes un punto, tienes medio punto-*, no sabíamos porqué [...]ya perdí el año, me desconecté de la escuela e hice mi servicio y la saqué y dije: *-ya, yo creo hasta aquí me quedo-*, entonces empecé a trabajar.  
(Aym)

Todo ocurre en el bachillerato sin que los padres intervengan. El acompañamiento y seguimiento de los padres para con el menor en ocasiones parece desaparecer; aún firma boletas de calificaciones, pero sólo los resultados pueden provocar una reacción; su presencia en la escuela es extraordinaria y el apoyo a los trabajos no está presente en los estudiantes entrevistados, como señala Grima:

- ...mi mamá quién sabe dónde andaba, ya no me acuerdo, hace poco le pregunté que dónde andaba cuando yo estudié el bachillerato pero no nos acordamos, mis hermanos trabajaban, y pues así como que no había como que mucha relación por parte de mi familia  
(Grima)

En su paso por el nivel medio superior la deserción de los compañeros es una constante para los estudiantes entrevistados. Muchos de los pares con quienes se van relacionando en el transcurso de sus estudios no concluyen su bachillerato. Una de las causas señaladas en las entrevistas es el embarazo. Después del parto, el tiempo de familia se convierte en prioritario, la ahora madre está social y legalmente obligada a hacerse cargo de la manutención y el cuidado de la familia, por lo que el embarazo en los sectores que no cuentan con recursos económicos implica abandonar los estudios.

-...Amedas se embarazó pero creo en quinto semestre y ya no siguió yendo, a veces la íbamos a visitar...  
(Grima)

En el último año de bachilleres se da la capacitación técnico-profesional, las áreas de formación varían de un bachilleres a otro, pero son consideradas un factor de diferenciación. Al estudiante le asignan su área de formación, pero de contar con buen promedio de calificaciones puede exigir su ingreso a áreas consideradas con buen prestigio; nuevamente se percibe que los estudiantes con resultados positivos en sus evaluaciones forman un grupo cercano a los profesores y autoridades con voz para hablar con ellos y ser reconocidos, como narra Grima.

- ...ya cuando entraba el [cuarto] semestre nos formaban así sobre hilera, y era por apellido, y ya te daban una hojita y te decían qué capacitación ibas a tener, y me dieron contabilidad, entonces me enojé y fui a reclamar y les dije que -por qué era contabilidad si yo tenía buen promedio y que yo merecía estar en informática- porque yo quería informática, y me hicieron el cambio, o sea él, no recuerdo su nombre, que era don Mario, creo, y me dijo -¡ah, sí! es que ah... hubo un error-, [...] me dijeron -ah sí, está muy bien, sí tienes buen promedio, deja te cambio-, y ya me cambiaron. Con la Academia [tenía buena relación] sí, con profesores también, con la directora también era así de que pasaba y la saludaba. O sea, sí había trato con ellos. [...] creo que en ese semestre fue cuando me invitaron a participar a, me dieron una beca para... para la UAM-IZTAPALAPA, y estuve trabajando con una profesora que se llamaba Edith [...] algo así, de la desnutrición, no recuerdo muy bien qué, el grado de desnutrición, qué tanto afecta del aprendizaje, algo así [...] ¡ahí estaba yo con Natalia, íbamos juntas, [...] nos pagaron creo que 250 pesos, y no recuerdo sí también ahí fue donde también nos mandaron a un congreso en Cuernavaca, que incluso Víctor [el novio] me iba a llevar pero no llegó, yo me fui con Natalia, [...] entonces invité a comer a mi mamá (se ríe), bueno, ya ni me acordaba [...] terminando el bachillerato yo recuerdo que... [...] no hacíamos tesis o sea, nada más... [...] así, nos dan un, como un papelito, un diploma que dices que cuentas con la especialidad en informática.

(Grima)

Para los entrevistados no se cumple la premisa de que la relación entre docente y estudiante, postulados constructivistas, es una relación mediada por procesos cognitivos que, organizados en programa y propósitos, el estudiante ha de producir por medio de experiencias de aprendizaje coordinadas por el docente. Para Lamia la relación entre estudiantes y profesores es una relación que puede caer en juegos de seducción y acoso sexual. Ella narra que se vio obligada a marcar un límite claro a un docente, lo que derivó en una presión constante sobre ella hasta que abandone la clase. Los estudiantes y profesores en el bachillerato pueden romper los límites del ejercicio docente y establecer relaciones afectivas que son llevadas fuera de la escuela y se acompañan con elementos propios del festejo entre jóvenes, como bebidas con contenido alcohólico.

-...en mi salón había una chavita que le gustaba a mi profe de mate... ¡ay!, esos profes... y el profe era así medio lanzado, medio así que la agarraba ahí en el salón... y una vez a mí me quiso y - ¡a mí no me agarra!-, me puse bien loca y ya jamás me volvió a

agarrar y ya desde ahí: *-si vas a estar bien en mi clase, sino salte-, -¡ah, me salgo!-,* le decía, entonces algunos profes... o porque les caes bien, y eres de los que... *-¿qué onda profe?, vamos por una chela-,* porque ya sabes que... en la prepa, en la prepa ya es más el alcohol...  
(Lamia)

El ejercicio docente y las actividades de los estudiantes implican el reconocimiento mutuo desde las actividades y responsabilidades de cada una de las partes, estas relaciones se establecen con la prohibición de erotizarlas, el nivel de autoridad del profesor parece reforzar la diferencia y el estatus de minoría del alumno; es así como se protege y conserva el lugar del docente y el del estudiante. Sin embargo toda prohibición implica la posibilidad de romperla, en este caso por medio de un “noviazgo”, desde luego vetado por la institución escolar. Grima, como estudiante destacada por sus resultados académicos, ingresa al área de formación técnica de mayor demanda y prestigio del bachillerato – informática-, donde establece una relación sentimental con el profesor; el final de esta relación deriva, según la narración de Grima, de dos causas: la llamada al orden de la directora al docente y la acusación de que Grima sostiene relaciones de la misma índole con su ex novio.

Las relaciones de noviazgo parecen formar parte de la competencia por establecer la diferencia, relaciones que se apartan del reglamento institucional, y lastiman la relación entre pares, que al sentirse en desventaja y competencia los motiva a aplicar una resolución, para ellos lógica en una escalada de conflictos no exenta de violencia física con lo que pretenden resarcir el daño al capital simbólico de la persona agraviada; pero no es una violencia entre pares en los términos antes descritos, donde se establece un acuerdo con lugar y hora establecida, lejos de los ojos de la autoridad educativa; sino que se trata de una venganza en forma de emboscada, con superioridad numérica, es una de las formas con las que se castiga el haber salido con la pareja del otro y se pretende restablecer el orden. En este caso Grima se enfrenta a un doble triángulo amoroso que incluye al profesor:

- ...conocí al maestro (*se ríe*), era el de Informática, se llama David -hace poco lo vi ¡ay!-... y pues me empezó a gustar, creo que yo también porque empezamos a salir, pero la... directora fue la que dijo que no podíamos salir porque yo era estudiante, y pues sí viéndolo bien pues sí porque él era mayor que yo, y yo creo que todavía era menor de edad, [...]... yo creo que, yo tenía 17, él tenía como 22 o 23 años... 27 ya no me acuerdo. [...] terminamos porque... este Víctor Hugo –el que ahora es mi novio- me pretendía pero yo anduve con él y terminé con él y empecé a andar con David, pero él me seguía diciendo de cosas como que *-ay, hola mi amor, te veo en el desayuno, y nos vemos-...*, y entonces su novia se dio cuenta, bueno es que eso sí fue muy obvio porque él estaba abajo y yo estaba

como en el tercer piso y me dijo *-te veo al rato y que no sé qué-*, y yo *-sí, pero como amigos-*, y salíamos como amigos, entonces le empezaron a mandar como que cartitas a David diciéndole que yo andaba con otro [...] cuando yo salí, no sé si le conté esa parte, que llegaron las chavas, me empujaron, y que eran cuatro o cinco, me pegaron, me jalaron la mochila y me arrastraron por la banquetta, pero era por este Víctor Hugo [*el exnovio*], toda madreada me busqué a David pero pues me tronó, ¡sí! dijo que [*la golpiza*] me la dieron por andar con la novia de otro. [...] Entonces ya después ya me dijo esta... Edilia que para que yo me vengara supuestamente de ellas pues la mejor manera era pues que yo anduviera con Víctor. [...] Entonces, empecé a salir con Víctor, bueno yo le dije a Víctor que íbamos a andar pero que, que íbamos a salir para darles celos a Wilmar, a su novia, y pues él me dijo que sí. [...] él me dijo que le diera tiempo, que iba a terminar a Wilmar, [...] entonces dije *-ah, bueno pues está bien-*, entonces este... [...] en quinto sí fue cuando empecé a andar con él ahí sí.

(Grima)

El alcohol y la droga se hacen presentes en las interacciones de los pares de Lamia, quien marca la tensión entre fiesta y escuela y establece que en su caso concluyó su bachillerato porque se dedicó a estudiar y renunció a la fiesta o a la organización de protestas.

- ...había mucha droga y mucho alcohol. Me fue bien, ya na' más me puse a estudiar, ya nada de organizar [*protestas*] o la fiesta, nada más me puse a estudiar.

(Lamia)

#### 4.3.3.4 Los concursos de selección

Los concursos del Ceneval, organizados como exámenes únicos, son una contención clara para controlar los flujos de egresados de los diversos niveles, entre secundaria y nivel medio superior no se trata de aprobar el examen, sólo de seleccionar una determinada cantidad de estudiantes y re-direccionalizar al resto a otras opciones de bachillerato, mientras que entre el nivel medio superior y superior el concurso de selección es el límite, con el mismo esquema se selecciona la cantidad de estudiantes correspondientes al número de espacio disponibles, programados por la institución y el resto queda rechazado, en todo caso con opción a media beca –es decir, de exención de medio pago de la colegiatura- en algunas instituciones privadas; o con la opción de inscribirse nuevamente al concurso de selección a otra institución de educación superior o a esperar al siguiente concurso de la misma institución.

Este es al lado opuesto de la caracterización que explica Bourdieu en *La nobleza de estado*. En este caso no se hace presente “*la eficacia mágica del acto de investidura*” (Bourdieu, 2013: 147), sino la de la exclusión; se trata de quienes deben reconocer “la

frontera” entre excluidos e incluidos “el efecto de elección –por ejemplo, aquella realizada por el concurso- consiste en dar a conocer y reconocer la excelencia de los elegidos, volverla pública ante los ojos de todos, darle la fuerza social de una representación colectiva” (Bourdieu, 2013: 147). En el concurso de selección “la suerte está echada, de ante mano” (Bourdieu, 2013: 148), los elegidos tienen todas las ventajas y solo algunos pocos de los destinados a la exclusión son “salvados por el milagro” (Bourdieu, 2013: 149) necesario para validar el sistema de selección y establecer que es el esfuerzo y los resultados, o la falta de estos, son los factores que determinan la diferencia entre elegidos y excluidos, y dejar fuera del debate y análisis las condiciones sociales y educativas de su trayectoria.

De los entrevistados sólo Aym ingresa a la UACM sin participar en concursos de selección para otras universidades, su trayectoria, una vez que egresa del nivel bachillerato del Instituto Politécnico Nacional (1993), determina que no comprende la práctica docente y decide dedicarse al trabajo, se casa, deja de trabajar y se dedica al hogar, tiene 2 hijos, se separa, ingresa a trabajar al INEA, encuentra el gusto por estudiar, ingresa a trabajar a un hospital –en los laboratorios- y determina hacer una carrera ingresando a la UACM en 2007.

Por su parte, los otros once entrevistados narran cómo participaron en diversos concursos de selección para ingresar a licenciaturas impartidas en la UAM, la UNAM o el Politécnico, y explican los resultados desde diferentes perspectivas

Al retomar la narración de Lon sobre su trayectoria en instituciones educativas, el estudiante egresó primero de una secundaria técnica y luego de un Cetic, mientras estaba inscrito en este último empezó a trabajar y consideró la posibilidad de dejar sus estudios, al concluir el nivel medio superior se inscribió a concursos de selección para la UNAM, luego a la UAM y nuevamente a la UNAM en tres años consecutivos. En su narración parece considerarse responsable de los rechazos en tanto que estudia por su cuenta a partir de lo que sabe, es decir, de su formación previa:

Hacer exámenes, bueno, no hice muchos, uno para la UNAM, otros para la UAM, no me quedé. Llevaba un año sin estudiar. Cuando salí del CETIS, hice mi examen para ver si me quedaba, no me quedé en la UAM, para entrarle... en psicología, y luego después del año dije: *-otra vez, vamos a ver qué onda-*, lo hice para la UNAM, y luego otra vez para la UAM y no me quedé. [...] siempre decía yo: *-con lo que sé, con lo que estudio por mi cuenta-*, por eso no me quedaba, yo creo. [...] Me quedé otro año sin estudiar, me fui a trabajar de nuevo, y fue cuando dije: *- ya no puedo vivir así-*.

(Lon)

La trayectoria de Aniel pasa por dos secundarias diurnas, luego de ser expulsada y estudiar por un año una especialidad en enfermería, para regresar a terminar tercero de secundaria e ingresar en un Cetis, donde concluye su bachillerato. Se presenta a concurso de selección para medicina en la UNAM y a la UAM; para ello las reformas a los programas del Cetis –conocido entre los miembros de este instituto como *Plan Fox*- le afectaron impidiendo que obtuviera mejores resultados en los concursos de selección. Sí bien desde secundaria había determinado dedicarse a la medicina, al ser rechazada determina ingresar a la UACM, donde ya estudiaban dos de sus hermanos, como no existe la carrera a la que desea ingresa a estudiar comunicación.

- ...química y física, porque nada más nos dieron física I y física II y matemáticas igual, álgebra, cálculo... no recuerdo la otra materia... estadística nos dieron, pero después extrañas las otras porque llegas tú al examen de la universidad y dices: *-no sé nada-*, realmente que quitaran tales materias y que hayan reducido esas materias sí te afecta mucho. [*Platicaba con mi hermana que*] ella sí tenía todas las materias y de hecho me decía: *-¿qué llevas ahorita?-,* pues tal y tal, *-¿no llevas química III?-* y yo: *-no-, [me decía]: -no manches si eso es lo básico-* y cosas así, entonces si era más, más difícil y a la hora del examen te das cuenta, que te hayan quitado materias sí afectó. [...] ... no me quedé, pero... fue en un principio triste, pero después dije: *-no, hay más opciones-*, yo no quería en un principio meterme a la UACM porque no hay una carrera que yo quiera [...] decidí meter mis papeles y todo, bueno registrarme y todo, y ¡tómala que tampoco me quedo!, pero yo dije *-¡ay no!, ¿pero no se puede ir de oyente?-* y mis hermanos *-no que sí-*, [...] mis papás me dice: *-¿tú no ibas para medicina?-* y cosas así, y ahora que estoy en comunicación, les digo: *-me quedo en comunicación, ya no quiero hacer ningún examen, me quedo en comunicación-*, yo creo que ahí me puso Dios y que gracias a Dios tengo la oportunidad.

(Aniel)

Por su parte, Iset, quién deja de estudiar en varias ocasiones, empezando con un periodo de dos años entre la secundaria técnica y el Cetis (cuando se dedicó a la “cerilla”) y luego, más tarde, cuando al terminar su carrera técnica en éste último entra a trabajar como trabajadora social en una delegación política y no es sino hasta tres años después que se ve obligada por condiciones laborales a concluir su bachillerato, cuando se abre la posibilidad de presentarse al concurso de selección; los estudios, que para ella tienen un significado importante, pese al rechazo de su familia, son la estrategia que determina seguir para cambiar sus condiciones laborales, cuyo ambiente de trabajo le parece malo; sin embargo en sus intentos para ingresar al nivel superior, sin tener conocimientos sobre la demanda se presenta al concurso tomándolo como examen y selecciona licenciaturas de alta demanda, de manera que es excluida, lo que la lleva a tener problemas de salud, según narra. Al

ingresar a la UACM sigue la estrategia de solicitar una licenciatura de baja demanda – relacionada con su campo laboral- para ser admitida y luego cambiar de carrera, sin embargo también es rechazada en el sorteo y no ingresa sino un año más tarde.

- ...ya después pensé que sí es importante, el dinero que sí lo necesito, pero pues si siempre me interesó el estudiar [...] ambiente también donde estoy tiene cosas buenas y he aprendido muchas cosas, este... antes me costaba mucho trabajo relacionarme con la gente, ahorita ya no tanto... [...] Sí, y este... pero... también como la gran mayoría de ahí obviamente nada más tenía la secundaria y de la carrera que no dieron, pero la gran mayoría son personas muy conflictivas, este... nada más andan viendo cómo ponerle el pie al otro, este... pues todo les molesta, entonces este... no me gusta tampoco ese ambiente [...]... entonces quiero salirme de ahí, eso obviamente no fue lo que me impulsó, eso me ayudó a decidirme porque yo este... sí quería estudiar pero este... umh... sí soy responsable, me gusta echarle ganas pero este... también conozco mis limitaciones [...] me enfermé [...]... llegué al grado de que en una ocasión me dio un este... cómo le dicen... un ataque de pánico [...] me sentí muy mal, este... me deprimí, y entonces este... ahorita lo que, por lo que me aleje, tome este... distancia porque yo siento que si vuelvo a estar así con presiones y todo eso tengo el riesgo de a lo mejor ponerme enferma ¿no? o algo así [...] Fue cuando estuve haciendo mis este... mis exámenes a la universidad, a la, a la nacional de México, que no me quedé [...] En el... dos mil siete, hice dos, [...] ¡no! primero hice a la, eh... a la UAM [...] y escogí Administración de Empresas porque la administración también me llama la atención [...] Y entonces dije “pues a ver cómo le hago” ¿no? [...] ¡ah! y también lo que yo estaba buscando pues que no estuviera tan lejos como la UNAM porque de antemano yo sabía que no me podía salir de trabajar, que tenía que pagar mis cosas, o sea, que si yo iba a estudiar pues me iba a tener que fletar haciendo las dos cosas, [...] ahí sí yo creo que me fue muy mal en el examen porque venían puras matemáticas [...] no tenía así la gran esperanza pero tampoco sentí que me hubiera ido tan mal porque según yo a lo que hacía sí me salían las respuestas así ¿no?, o sea, lo números así como venían, entonces yo decía *-si me salió esto pues sí es eso- ¿no?*, y este... [...] Pero pues no, me falló, sí ya después cuando vi que no me quedé dije *-pues así tenía que ser pues si no, no me gustan las matemáticas- ¿no?*, [...] después Liliana, la que está estudiando Derecho, me dijo que mejor lo hiciera a la UNAM a Derecho que no sé qué, y yo le dije *-no, es que yo la pienso mucho porque me va quedar muy lejos y es que luego voy a andar en friega loca todo el día-*, [...] yo ya después empecé a decir *-bueno, quiero sí salir adelante por mí-* [...] entonces este... yo dije *-bueno yo voy a echarle ganas por mí este... voy a tratar de salir este... adelante en otra cosa-* [...] y *[en la UACM]* no me quedo tampoco (se ríen), ¡enserio! (se ríe), le digo que... [...] la mala suerte, sí enserio porque, ¡ah! y ella [la amiga] me dijo *-mira, ve, bueno piénsalo este... ve este... pero-*, bueno me decía, *-pero ve qué vas a escoger porque ahí no hay ninguna carrera que a ti te guste-*, entonces me dijeron de política y de administración, y yo dije *-bueno y eso qué onda- ¿no?*, o sea, pero a mí se me hace como que es política y administración urbana ¿no? [...] Digo, como administración pública. [...] viene enfocado a la administración urbana... [...] ¡ah! y me dice... *-bueno si te decides y ya vas y dejas tus papeles te van a preguntar para qué carrera vas, no vayas a decir que política porque esa carrera está bien saturada-*, dice *-mete Promoción de la Salud-*, dice, *-y te vas a quedar luego, luego-*, y dice *-ya después te cambias a política y administración-*, este... (se ríe) y entonces ya viene la tonta de Iset [...], porque también, bueno yo no sé si eso sea pero yo también digo *-bueno, las cosas también pasan por algo-*, entonces no me quedé ¿no?, entonces este... dije *-ay, bueno-*, y ya... *-no, no es para mí seguir estudiando-* (Iset)

Nybras estudió en Ocotzingo en una secundaria diurna y, al obtener su certificado, ingresó al Cetus donde estudió el nivel medio superior; al concluir viajó al Distrito Federal y participó en el concurso de selección para ingresar a la UNAM, es rechazada y luego de trabajar en un *Call Center* por un año regresó a Oaxaca donde estudia un año derecho –por sugerencia de su padre- en la Universidad Benito Juárez -Autónoma de Oaxaca-, al tercer semestre se da de baja temporal, por problemas de salud, y determina no seguir estudiando, ingresó a trabajar a una farmacia en la capital del estado y al cabo de un año regresó a la Ciudad de México para participar nuevamente en los concursos de selección a la educación superior, no ingresó y empieza a trabajar en venta de seguros, cuando decide ingresar su solicitud para estudiar en la UACM.

- ...Yo sentía que en Derecho se gana más dinero. Tengo una prima que estudia Derecho, que estudio Derecho y es licenciada, mi papá como que así de *-¡ha! La licenciada y me ayuda y que, va pa' acá-* y cosas así, mi papá siempre quiso estudiar derecho, siento ¿no? entonces también eso, yo creo que por eso. Mi papá quiso pero no hace mucho por hacerlo, y no me presiono así de mucha presión. Después de la secundaria fue así como muy distinto, no sentías, así esa presión de que *-haz esto, o esto otro-* [...] mis papás *-no que sí, aparte, mira a tu prima, mira, ve-* [...] cuando regreso [*a Oaxaca*] me acompaña mi papá y le digo a mi papá *-pues es que pedí Derecho allá- [en el concurso de selección para ingresar a la UNAM]* y me dice *-te gusta-* y le digo *-ay, pues no sé-* y entonces mi papá *-ay, pues sí Derecho, aparte, ve a tú prima, que es abogada y mira cómo anda, y mira, y que no sé qué tanto-* ¿no? y le digo *-por mí está bien, o Mercadotecnia ¿no?, es que a mí me gustaba esa en la escuela-* y me dice *-pero aquí no hay-* [...] No me gusta y me regreso otra vez para acá y presento otra vez el examen a la UNAM. Entonces ya te enteras de más cosas, de que puedes ingresar a la UNAM con una carrera, no sé, por ejemplo, Geografía, que es una de las menos demandadas, por así decirlo. Y después pasa un año y entonces ya puedes hacer tu cambio de escuela a otra carrera que tú ya veas. [...] Y la presenté y dije: *-no creo que Psicología está muy demandada-*, bueno pues ya, y presenté psicología, y no me quede, [...] era *-si hubiera estudiado más-*, *-¿por qué no estudié? ¡qué burra!-* y *-si hubiera estudiado más, pues me hubiera quedado-* yo sentía que era eso ¿no? ¿cómo le diré? [...] luego ya presentas otra oportunidad y ya ves que no, que otros se quedan y no saben y uno no sé queda. [...] Me entero de esta escuela, mi prima me dice “qué crees, tengo posibilidades de entrar allá, y que son buenas y no sé que tanto,” y ya: meto mis documentos y todo y ¡ay! no nos quedamos (se ríe); ni por sorteo[...] aquí, que es sin examen, presento aquí y no me quedo y fue así de *-¡¿cómo?!-* (se ríe) ya era de *-ni donde no presentan su examen se quedan-* (sigue riendo) fue así, como de *-¡o no!-*. Yo dije *-no, pues no, yo creo que no voy a estudiar-*  
(Nybras)

Remiel estudió en una secundaria técnica en el turno vespertino, concluyó su bachillerato en un Cetus y se presentó a un concurso de selección para ingresar a la UNAM

y otro para ingresar a la UAM. Señala que no le “fue mal” pero por “equis causa” no ingresa, el estudiante considera el concurso como un examen cuando señala que “tronó” como sí se tratara de alcanzar un número de respuestas correctas, es decir de aprobar o reprobado; por lo que, al considerar que obtuvo un buen resultado no encuentra justificación para el rechazo:

-... lo presenté a la UNAM y a la UAM, pero sólo una vez. [...] lo que era la UAM, diseño gráfico... en sí no tenía bien claro que quería estudiar, quería hacer algo pero me fui enterando lo que era en sí las carreras que materias llevaban, que pedían y todo eso, me gustaba el diseño gráfico en sí, y por eso me metí a eso, como había llevado todo lo que era informática, sí sabía algo, pero no, no me quedé por equis circunstancia, o sea, no me fue ni tan mal en mis exámenes, pero no me quedé, [...] como no salí bajo [*en los resultados del concurso*], salí bien, pero yo supongo que fue la escuela o no sé... en las otras escuelas no me quedé, [*me dijeron*]: -*sí quieres nos esperamos al otro*-. [...] y ya me había inscripto acá [*en la UACM*] también, y ya preferí ya quedarme acá porque ya no tengo tiempo para estar esperando otro año, o algo así. [...] yo ya no tenía tiempo, yo ya me siento que se me van los años [...] siempre he tenido suerte en las escuelas de quedarme, por equis circunstancias, por decir ésta como era sorteo, también estaba esperando a que me sortearan y dije: -*híjole!*-, como ya me habían tronado en las otras dos, falta que no me quede en ésta, que me digan: -*espérate hasta el otro año*-, y sí tuve suerte, o sea que me quedé... (Remiel)

Sab, quien concluyó en una secundaria diurna, ingresó al CCH, que abandonó luego de participar en los *porros*; termina el bachillerato en el Cetus y se registra en el concurso de selección en tres ocasiones, a la UNAM, al IPN y a la UAM, en todas es rechazado:

- ...mi primer examen fue el de la UNAM, antes de hacerlo compré una guía que la vendían ahí en Rectoría y pues... buena, muy buena porque sí venían cosas del examen, ya la estudié, hice mi examen y se me hizo, no de lo más sencillo, pero sí fácil, con el derecho de decir: -*sí me quedo*-, lo cual no, no me quedé, si fue un poco frustrante porque fue la primera vez, fue el primer examen de admisión que no me quedo...quería... diseño gráfico y te ponen abajo, no recuerdo bien ¿qué dicen? si no se queda en esa da opción a quedarse en la otra, algo de la medición de terreno, algo así... no me acuerdo bien, pues también lo puse... pues no, ninguna, cuando hice el del politécnico, igual lo hice para odontología, químico biólogo y la otra era enfermería, eran tres opciones en ese, y no tampoco, se me hizo un poco más difícil que el de la UNAM y el de la UAM también estudié, lo hice igual para diseño, y se me hizo más difícil aún que el del Poli y el de la UNAM, y no, no me quedé. (Sab)

Asbael egresa de una secundaria técnica y estudia su bachillerato en un Cetus, al concluir se inscribe a concursos de selección para entrar a estudiar ala UAM y al IPN, este último le parece razonable y se hace la ilusión de que va a ingresar, sin embargo de ambas

instituciones es rechazado, en casa su madre lo confronta y lo hace responsable por no haber estudiado el de la UNAM, él acepta la responsabilidad:

-... [en el de la UAM] venía mucho de Física, Matemáticas, Química, el del Politécnico es más razonable, matemático y verbal... ¡hasta yo pensé que me quedaba! Yo decía *-¡ah! pues ya me quedé-* Yo sentía, en serio, que me quedaba [...] Los [resultados los] bajé de internet y llegué con mi mamá y me dijo: *-no te quedaste-* y le digo: *-no, pues no-* y dice: *-¿ya ves? te dije que estudiaras de la UNAM-* y dice: *-te dije que con eso no ibas a pasar, que no sé qué-* y yo *-sí, este... pues ya sé-*.  
(Asbael).

Adriel explica que cuando fue rechazado se cuestionó lo mal que le había ido en la escuela y se refiere a que de los 80 amigos que formaron el grupo de amigos del Bachilleres sólo salieron diez entre los tres y cinco años después de haber ingresado.

- [Al no ingresar a la universidad] Se siente como un tipo de rechazo, como que... sentía que no, no sé qué onda, que paso, que tan mal me fue en la escuela que ahora no me puedo quedar, sí de alguna manera sí me bajó mi autoestima... [...] la verdad de 80 [amigos] que éramos en bachilleres... solamente 10 alumnos de ahí, y no salimos todos juntos, dos chavas salieron antes, a sus 3 años, otros salimos después de 5 años, como yo, el mismo cuate... creo que todavía no sale, todavía sigue ahí, solamente de los 80 que nos juntábamos salieron 10.  
(Adriel)

Por su parte, Remiel, de cuya narración sobre el tema ya coloqué un fragmento antes, habla sobre los tres años que pasó, luego de egresar del Bachilleres, participando en concursos de selección para el ingreso a la educación superior; en ese periodo dudo de continuar sus estudios y fueron sus pares del trabajo los que le insistieron en que continuara sus estudios, a él le parece absurdo que existe selección de estudiantes y, al tomar el concurso como examen, no comprende porque estudiantes con menor número de respuestas correctas ingresan, mientras él es rechazado; en su explicación parece que su mayor problema es decirle a su madre que nuevamente fue rechazado:

-... yo salí en el 2004, el tiempo que pasó del 2004 al 2007 que fue cuando entré [a la UACM], me dediqué a trabajar, pues precisamente estaba pensando, que era lo que de verdad me convenía y que era lo que yo quería hacer, junté esas dos cosas para salir adelante, *-¿qué hago?-* o me dedico a trabajar, o estudio, o las dos cosas [...] me encontraba con gente mayor que me decía: *-¿qué vas a hacer?, ¿vas a la escuela?-,* -no, pues, ya terminé el bachillerato, pero pienso seguir trabajando-... Nada más [presente] a la UAM, Diseño, lo hago pero no paso. [...] compro [la guía], pero de cierta manera siempre tengo los mismos resultados, estudie o no estudie, ese examen se divide en razonamiento verbal, pensamiento matemático y conocimientos específicos, y si no es una es otra a fuerza, tienes que sacar un 80 por ciento y lo demás... de 50 o 53, de ahí no pasas. [...] Lo he presentado ya 4 veces, pero no lo paso. [...] la falta de oportunidades, tal vez el hecho de que tal vez tenga mucha demanda, pero no creo que sea eso, porque de querer darle lugar se puede, eso

es lo más fácil, más bien pienso que de repente es como un capricho, de darse el lujo de seleccionarlos, pues sí, de darles acceso a ese derecho, porque muchas veces así lo plantean, así lo manejan, y luego muchas veces comparado con otros bueyes, con otros compañeros: -¿cuánto sacaste?-, -¡ay!, ¿por qué no me quedé yo?, ¿cómo entonces?-, y es cuando empiezas a dudar, entonces dices: -tal vez no estudié-, pero comparas los resultados y: -¿cómo crees, no?-, ¿por qué?, ya es cuando dudas. Los primeros dos exámenes, digo igual hay que estudiar, [...] luego me preguntaban: -¿qué paso?-, era lo que más me dolía, que luego le decía a mi mamá: -nada-, de hecho de verlo, decía: -¡ay valió madres!- entonces me provocaba un bajón, una molestia, al principio una decepción, ya después molestia. Pero para decírselo a mi mamá, siempre iba a ser así...[...] Me decía: -¿por qué?-, -a lo mejor no estudié-.

(Remiel)

Lamia, que estudió en una Preparatoria Federal en el Estado de México, se registró en seis ocasiones a concursos de selección, cambió de universidad y de licenciatura solicitada pero no ingresó:

Desde el último año yo nada más pensaba en eso -¿el examen de admisión!-, como había pasado el otro, el de prepa, así me ponía a estudiar; todos preguntaban -¿Qué vas estudiar?- Y no sabía, no sabía, pero luego -medicina-. Yo creo que la mitad ni lo habíamos visto, yo salí así como de -pues ya no me quede-, fue de la UNAM, medicina. Afuera decían -no si no estaba tan difícil- y yo así...,[...] nadie de mi prepa se quedó en ninguna, ni en la del Estado [...] me puse a estudiar, me metí a un curso para el de la UAM, al final lo presente como cuatro veces y no me quede en ninguna. [...] luego fue a psicología en la UNAM, me dijeron que era más fácil quedarse en psicología, pero tampoco. [...] Hablando con una amiga, me la encontré y platicamos, estaba trabajando con volantes de darlos en el semáforo, y como al año me habla, me dijo, una compañera de secundaria, que me habla -donde te quedaste- -no pues en ninguna-.

(Lamia)

Las palabras de Grima condensan el momento de encuentro con la opción educativa de educación superior a la que tienen acceso: la UACM; así mismo el cierre de la trayectoria educativa realizada, el momento en que se realizaron las entrevistas. Grima al salir del Colegio de Bachilleres se inscribió cinco veces en concursos de selección sin lograr su objetivo, había decidido no seguir estudiando sin embargo, como expliqué antes, en el trabajo le indicaron que podía ascender de contar con un año de estudios universitarios y decidió ingresar a la UACM. Ella se considera una buena estudiante, sin embargo parece decepcionada ante el rompimiento entre el esfuerzo y el resultado.

- ...presento como cinco exámenes y en ninguno, en la primera rifa de aquí tampoco (se ríen), mala suerte, hasta la segunda, estaba así como que sacada de onda, dije -ay, ellas ya van a entrar a la escuela y...-, y yo ya no andaba con Víctor y como que dije -no, pues ya mejor me voy a meter a estudiar-, dije -voy a ver qué sale- [...],pedí permiso en el trabajo, porque yo seguía trabajando para venirme a

inscribir a la escuela [La UACM], entonces me llevó todo el día, ya nos registraron, nos dieron, bueno nos tomaron la foto, y papeles, cuando estaba en el registro este... uno de los administrativos vio mi historial académico y me dijo *-ay eres buena estudiante-*, y Carmen *-ay, ya vez como te dicen-*, y yo *-pues sí pero de qué sirvió si no me quedé en la escuela que yo quería, pero bueno vamos a entrar aquí-*  
(Grima)

## **Reflexiones finales**

La pregunta que me formulé desde mi ingreso a la UACM fue: ¿qué denominador común tienen los estudiantes que ingresan a ésta universidad? Una vez realizada la investigación confirmo que sus trayectorias hablan de diversidad, los elementos que comparten parecen concentrarse en las instituciones; es decir, las narraciones que hacen pueden correr paralelas, en este trabajo, gracias a las interacciones en el espacio y tiempo que se establecen por vía de la institución escolar. Las preguntas iniciales obtienen nuevas perspectivas y considero posible reformularlas a partir de la presente investigación.

Una de las primeras preguntas que dotan mi interés: ¿quiénes son los estudiantes que encuentran en la UACM una opción educativa? Se muestra imprecisa ante las múltiples diferencias que se da en este grupo de doce personas. Las familias de las que hablan se circunscriben en espacios de producción y contención de infantes, como común denominador, por lo que podemos afirmar que se trata de: la familia nuclear clásica que cuida la formación de sus hijos, la madre soltera que busca condiciones mínimas para el crecimiento de su hijo y le transfiere su red social y laboral, la familia compuesta y ampliada que reúne en un hogar a los abuelos, tías y primos, la familia de padres ausentes encabezada por hermanas mayores responsables, familias dispersas y ausentes, con hogar vacío, las que se defienden de la experiencia educativa al tiempo que mandan a sus hijos a la escuela como espacio cerrado y en ocasiones incomodo, las que se significan por su religión, y también aquellas cuyos integrantes participan de diferentes religiones. No obstante esta diversidad toca puerto en la institución escolar. Todos, por una razón u otra coinciden en su deseo por emprender estudios de educación superior.

La entrevista, que tuvo como fin el de aproximarme a lo social desde el agente, no únicamente generó la información deseada, sino que modifiqué los propósitos originales y la acrecenté derivándola hacia un panorama más amplio; me parece importante aclarar que en un inicio desde las narraciones de los entrevistados y su forma de expresarse surgen aspectos sociales que delinearon la investigación de manera que en más de una ocasión me fue necesario recordar que se trata únicamente de doce ejemplos por lo que no se puede pretender generalizar las conclusiones, pues éste es un muy pequeño muestrario de un mundo de experiencias posibles. En este caso las excepciones quedan enmarcadas – entrevistados y entrevistador- en los límites de lo escolar, significándose en los fragmentos

educativos donde los individuos, sin recursos ni red de contención social, demandan la “incorporación a los códigos de los incluidos, se pide una guía para la acción con la que construir una trayectoria de inclusión” (Tiramonti, 2004: 10).

Las escuelas por las que transcurre la trayectoria de los entrevistados van configurando la frontera que dirige al estudiante, entre procesos de inclusión-exclusión, hacia la incorporación temprana al mercado laboral por medio del circuito de educación tecnológica. Esta forma de dar dirección a los estudiantes no aparece como un proyecto planeado, todo lo contrario pues nos revela la incapacidad institucional de reconocerse como causa del problema de sus egresados lo que llevaría a generar una respuesta, que modifique sus estrategias con la intención de lograr la inclusión de los estudiantes que certifica, como lo hacen otras escuelas públicas instituidas con controles rígidos y algunas privadas.

Lo que parece predominar en las escuelas a las que tuvieron acceso los estudiantes entrevistados es el abandono y la indiferencia, cuando no lo hace la corrupción, huellas de la desinstitucionalización que se expresa en violencia y anomia, las normas que aparecen instituidas desde figuras de autoridad rígidas que saben que es lo bueno y malo para el niño, se desdibujan, al grado de que las excepciones invaden las prácticas educativas, sin consecuencias o llamadas al orden; los estudiantes reconocen que el poder del profesor reside en poder hacer –poder generar experiencias de aprendizaje- sino en calificar, otorgar un calificativo en forma de número; del cual es propietario y puede hacer uso de éste como mejor le parezca, otorgarlo según la ropa que porta, la obediencia mostrada, el trato recibido, los volados ganados o perdidos, incluso puede convertirla en mercancía e intercambiarla por bienes materiales o dinero. No significa que ocurra en todos los espacios escolares ni que estén involucrados todos los agentes, el hecho de que los docentes puedan determinar si lo hacen de esta forma o no, rompe la escuela como proyecto, la única institución que promete abrir posibilidades de inclusión se diluye con la pérdida de autoridad.

La reacción gubernamental no es hacer que funcione, sino dejarla al margen y establecer aduanas para que sus egresados, sin importar el esfuerzo y los resultados obtenidos, no la crucen; no salgan del circuito educativo al que fueron dirigidos. Estos muros de contención, o fronteras, se traducen en concursos en forma de examen y colocan

la responsabilidad de la trayectoria educativa en los estudiantes, de manera que utilizan el mecanismo del examen objetivo como un aparato neutro que olvida la trayectoria que ha configurado al estudiante, es frontera en el doble sentido previo, una contención en dos direcciones con accesos reglamentados. Los fragmentos de la trayectoria diseñada con la escuela del Estado de bienestar –de primaria a licenciatura- se divide en partes que no logran formar unidades y al hacerlo fragmentan las trayectorias proyectadas para los estudiantes, es decir, se pierde la continuidad y el estudiante termina varado en el espacio vacío que se abre entre un nivel y otro, sí, han concluido uno pero no tienen posibilidades de avanzar al siguiente. Así como en las calles proliferan las fronteras que cierran calles y restringen el paso con sus plumas y casetas, así se multiplica la exclusión educativa y laboral.

Ahora bien, la respuesta que ubico como fuente del impulso y la motivación que el estudiante encuentra para continuar sus estudios a nivel universitario se cifra en el trabajo, no es una respuesta positiva, como aspiración vocacional, es, en la mayoría de los casos, desde el espacio de exclusión que ocurre en el mundo laboral que inicia su búsqueda por aprender las estrategias y códigos con los que aspirar a la inclusión. Este espacio dota de argumentos al agente para continuar sus estudios en el nivel licenciatura, no necesariamente a consecuencia de las mismas causas, cada entrevistado narra experiencias diversas en las que intervienen múltiples agentes.

En el mundo laboral del neoliberalismo se enmarcan experiencias de incertidumbre, la irresponsabilidad en la relación empleador-empleado, denominada con eufemismos como “socios” y “clientes”, instituye una amenaza permanente y tácita, la cual implica la pérdida de ingreso o incluso, la deuda con el empleador; condiciones laborales que construyen el malestar en las relaciones y hacen de los empleos estables y con derechos parte de la *Illusio* del agente. De forma recurrente el estudio aparece como la única estrategia para encontrar o producir la inclusión a un espacio laboral estable, es la frontera desde la que se justifican las diferencias en obligaciones e ingresos. Surgen como las llamadas al orden para el estudiante que abandonó sus estudios, y son narradas por los pares del trabajo, las condiciones para ascender, los malos tratos recibidos por jefes y la búsqueda infructuosa de opciones laborales. Desde las condiciones laborales existentes y de los empleos deseados se conserva la fuerza del meta relato que promete un futuro donde el estudiante se convierte

en un licenciado que trabaja en campos de desarrollo profesional, donde se pueden obtener un empleo estable que brinda recursos suficientes y permite ocupar un lugar reconocido en la sociedad, es decir, lo hace necesario para los seres humanos que lo rodean y con quienes vive. En esta realidad ficcional, el espacio deseado se alcanza mediante el esfuerzo y el ejercicio de sus conocimientos, habilidades y actitudes y depende de la voluntad. Así parecen conservarse algunos componentes del discurso del Estado Nación, tal vez porque el discurso que descalifica la educación superior no propone alternativa, o porque el discurso neoliberal sigue justificando la educación al convertirla en mercancía, y así mantiene la esperanza en que la formación profesional sea capaz de abrir un universo que ésta fuera del alcance de los entrevistados y de sus redes sociales de apoyo.

Aun cuando la trayectoria escolar vertebró las experiencias de los entrevistados y los dota de una sensación de proceso desde donde miden su avance; las experiencias escolares no parecen comunes, es decir, no se comparten prácticas y reglas de un profesor a otro, de un nivel a otro, de una escuela a otra, la Escuela, así con mayúscula, no aparece en el circuito descrito, o, matizando, es atravesada por múltiples estilos y prácticas docentes que no siempre se ajustan a la legalidad; al menos en ese mundo fronterizo entre la exclusión y la inclusión. La calificación y asignación o pérdida de puntos, que parecen compartirse entre los docentes a partir de secundaria aparecen en las entrevistas con expresiones disímboles, la escuela frontera es el espacio periférico que se desinstituye por múltiples fragmentaciones. Claro que esto implica suponer que antes se encontraba instituida. Si es posible concebir a la escuela del estado nación como unidad es desde una institución cuyas prácticas de diferenciación social quedaban ocultas dentro de la meritocracia, que obligaba a homogeneizar criterios y formas de trabajo desde un esquema fordista piramidal, donde los mandos iban desde el secretario de educación hasta los estudiantes, pasado por jefes de inspectores, directores profesores y perfectos, entre otros. Es contrastando la versión de los entrevistados con los postulados de la educación neoliberal y la del estado de bienestar que aparece el deterioro de la educación como vía, pero ya Bourdieu había sostenido la hipótesis de que el camino instituido por la escuela del estado de bienestar generaba reproducción social y no apertura de oportunidades para quienes no contaban con el capital cultural necesario para aprovechar la educación instituida.

Dentro de la experiencia escolar, destaca como común para la mayoría de las entrevistas que el sistema escolar público que atiende a los estudiantes de zonas urbanas marginales –entre tiraderos de basura y penales, para recuperar las referencias al espacio urbano- y que llama “de frontera” Tiramonti, en general parece abocado a que el estudiante termine en el circuito de formación técnica desde el doble rechazo: primero de las opciones de bachillerato de alta demanda y después de las universidades públicas. El circuito de formación tecnológica se alimenta con estudiantes que buscaban ingresar a la educación superior, para ello se modificó su programa al incorporar cursos conocidos como propedéuticos y básicos, con el fin de dar certificados de bachillerato.

La trayectoria objeto de la investigación, se constituye con los lugares en los que se ha situado y querido situar el agente, pero hablar de trayectoria escolar es hablar de una trayectoria instituida que establece criterios de normalidad y *educabilidad* y sus contrarios. La trayectoria de los estudiantes, guiada por el trayecto educativo trazado por las instituciones gubernamentales, no parece ser el espacio donde se produce la sujeción del agente a los procesos de aprendizaje, es el agente, al menos aquellos que entrevisté, quienes buscan seguir el trayecto hasta la educación superior, pese a los múltiples rechazos vividos en el sistema; parece ser el agente el que ha de transformarse utilizando el sistema escolar, la frase de los entrevistados “no hay escuela mala, sino malos estudiantes” expresa como la responsabilidad recae en el individuo que ha de aprovechar el espacio que se le abre sin importar sus características. No continuar los estudios, desviarse del camino instituido no significa que no existan otras posibilidades, tan sólo que éstas no son deseables y derivan del extravío del trayecto escolar. Es ese estudiante, menor de edad, el que se hace responsable de los resultados de los concursos de selección al salir de secundaria, y con ello de las oportunidades, o la falta de éstas, que son su consecuencia.

Al reconocer lo que Durkheim afirmaba hace un siglo, las instituciones sociales que no cumplen su cometido desaparecen, las escuelas que forman la frontera si bien pierden definición en su normatividad y prácticas, no tienden a desaparecer, por lo que se puede lanzar la hipótesis de que cumplen su cometido y por ello no está en juego su registro en la SEP, pese a que sus egresados no pueden continuar sus estudios aun habiendo sido certificados. La educación en estas escuelas frontera produce, luego años de contención en un lugar cerrado, estudiantes rechazados; es decir, alumnos que han incorporado la lógica

escolar, las prácticas y criterios de evaluación que han de volverse en su contra haciendo que reconozcan y en la mayoría de los casos asuman la responsabilidad del rechazo, con frases como “tal vez debí haber estudiado más”. Es la individualización de los resultados la estrategia legal y legítima a su alcance para ascender en la jerarquía social, la que no deja ver que la construcción de: inclusión, distribución y exclusión está determinada de antemano desde las instituciones escolares que configuran la trayectoria.

Escuchar a los estudiantes narrar sus trayectorias es ir de sorpresa en sorpresa, ver la rebeldía de una estudiante que se enfrenta a sus padres subiendo las calificaciones, o que ingresan a un grupo de porros con sólo levantar la mano, la que es novia de su profesor, o que lleva la libreta de venta de calificaciones de la escuela; ver cómo se diluye una trayectoria exitosa de un estudiante dedicado, o cómo una estudiante de diez deja de estudiar por los rechazos de los padres, es ampliar mis experiencias. La pretensión de romper la sordera con que veo a los estudiantes en el aula y ver la lucha que cada uno sostiene para poder pisar un aula en la universidad implica seguir buscando la forma de que alcancen sus objetivos.

Las reglas institucionales han cambiado, la desinstitucionalización implica la desautorización del sistema, ya no es autor de los sujetos sociales, no es el responsable de su producción, es eso un mecanismo que ellos –niños y adolescentes- tienen para producirse a sí mismos. El estudiante egresado del fragmento del sistema educativo que se ubica en los límites no logra la lectura adecuada de los tiempos que rigen las prácticas que llevan a la inclusión, los profesores no conocen el trayecto que lleva a la inclusión, el sistema, al menos en este fragmento, no es incluyente ni para profesores ni para estudiantes. Las redes sociales que brindan trabajo no se producen en las instituciones educativas descritas, éstas que se describen “como espacios para habitar el derrumbe”.

La investigación desarrollada sólo habrá líneas de trabajo, la transformación del campo educativo continua. Se han establecido políticas de hechos consumados –estilo Margaret Thatcher- que iniciaron por la reforma laboral, y ahora criminalizan a los docentes para convertirlos en subempleados. Cambios que ponen en juegos nuevas realidades y dejan ver que el tema es inagotable. La pregunta ¿quiénes son los estudiantes que buscan la formación universitaria? ¿Por qué? Y ¿desde qué trayectoria? Obtienen una posible respuesta en la presente investigación, sin embargo es específica a los entrevistados, parece

que estas preguntas requieren respuestas periódicas, ya que son procesos inabarcables y con tensiones y transformaciones inagotables. Y aun así es una respuesta necesaria porque ¿Cómo generar experiencias de aprendizaje sin reconocer a las personas que acompaño y me acompañan en el proceso de aprendizaje? Pretender comprender y explicar afortunadamente parece ser una tarea sin conclusiones.

Sin embargo éste reconocimiento de los estudiantes implicó, desde su inicio, el reconocimiento de que se puede ser docente sin saber quiénes son los estudiantes con quienes se trabaja. Estas palabras no son sólo una exclamación de angustia derivada de la incomunicación que deriva de dirigirme en clase a desconocidos, personas de las que no se que los llevó al aula. Esta situación, dar clase sin reconocer al interlocutor, se repite con muchos colegas con los que platico. En algún momento de ésta investigación entrevisté a cuatro profesores investigadores de la UACM para contrastar su trayectoria con la de los estudiantes, e identificar las diferencias, que brinda el tiempo, en los procesos de ingreso a la universidad, era sólo un ejercicio, que no fructifico, para generar la reflexividad (vigilancia epistemológica) que me permitiera escuchar la experiencia de los estudiantes. En una de éstas entrevistas un profesor mencionaba que él, en el primer día de clase, reconoce a los que van a aprobar porque le sostienen la mirada al ingresar al salón y lo buscan al término de la clase para aclarar sus dudas o confirmar las fuentes de información mencionadas en el programa: el resto “sólo lo hacían perder el tiempo”, éstos últimos eran más del noventa por ciento. En las trayectorias se puede escuchar como muchos estudiantes aprenden a evitar la mirada y preguntas de sus profesores, a refugiarse en el silencio viendo al piso, no por disciplina o miedo, sino como habitus. Las narraciones y trayectorias que se han construido a lo largo de éste trabajo me hacen querer romper la sordera que genera la certeza, a la que algunos docentes somos afectos.

Es claro que las trayectorias de los estudiantes de la generación 2007 de la UACM que entrevisté no cuentan, necesariamente, con los conocimientos previos para desarrollar una licenciatura, entre otras cosas porque que llevan entre 3 y 10 años sin estudiar y el deseo de muchos de ellos ha pasado del interés por el saber, en el mejor de los casos, al interés por obtener un mejor empleo. Su trayectoria educativa no se fragmenta con el examen, lo hace en el aula. Es decir, que estos estudiantes no por haber encontrado una opción de nivel superior donde estudiar ha alcanzado sus objetivos, aun están presentes las

dificultades y lagunas académicas que obstaculizan su desarrollo. Se abre una puerta, sin embargo la formación previa es la frontera que portan, no sólo los vacíos en su formación, las estrategias de aprendizaje -o de búsqueda de aprobación- deben ser confrontadas para su transformación; la responsabilidad que se asume al abrir un espacio para que se conviertan en universitarios, con lo que ello implique en el entramado de saberes, cursos y prácticas que se están instituyendo; no se trata de unir los fragmentos, o evitar que se descubran fracasando -como dice Dubet-, sino que el trabajo parece ser que se descubran o redescubran estudiantes.

## Fuentes consultadas

### Bibliografía citada

- Antunes. (2001) *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Sau Pablo: Cortez editora.
- Arfuch. (2005) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Avendaño Martínez. (1998). *De la libertad y el encierro*. México: La Idea Dorada.
- Avilés Ochoa. (2004) *Fundamentos de la política económica neoliberal*, en: Gaxiola Carrasco. (2004) *El neoliberalismo mexicano*. Sinaloa: Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bauman. (2001) *En busca de la política*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2004) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2005) *Trabajo, Consumismo y nuevos Pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Becher. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bonal. (1998) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Bonvecchio. (1998). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Bourdieu. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1990) *Sociología y cultura México*, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2005). “El Misterio del Ministerio” en: Wacquant. *El misterio del ministerio*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2010). *La miseria del mundo* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2013). *La nobleza de estado, educación de élite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu y Passeron (2003) *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu y Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canclini. (1995). *Consumidores Ciudadanos*. Grijalbo: México.
- Cárdenas. (1997). *Una ciudad para todos. Otra forma de gobierno*. Distrito Federal 1997-2000. México: Fundación para la Democracia.
- Derrida. (2002). *Universidad sin condiciones*. Galilée: Madrid.

- Díaz Barriga. (2008). La Conferencia Regional para la Educación Superior 2008: ¿avance o regresión?. En: Campus Milenio núm. 276 [2008-06-12]
- \_\_\_\_\_ (2008 b)¿Una remembranza de éxitos y fracasos? En: Campus Milenio Núm 273 [2008-05-22]
- Dubet. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2007) El declive y las mutaciones de la institución en: Revista de Antropología Social Num. 16
- Durkheim. (1986). Las reglas del método sociológico. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1995). Las formas elementales de la vida religiosa. México: Coyoacan.
- \_\_\_\_\_ (2002). La educación moral. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2000). Lecciones de Sociología. Buenos Aires: La pleyade.
- \_\_\_\_\_ (2007). La división del trabajo social. México: Colofón.
- Dosse. (2007). El arte de la biografía. México: Universidad Iberoamericana
- Erickson. (1997). en Wittrock, Merlin (1997) La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- Fendler. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En Popkewitz y Brennan. El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault. (1976). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1997) los espacios otros. En revista Astrágalo, n° 7, septiembre de 1997.
- Freud. (1970). El malestar en la cultura. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1973). El yo y el Ello. Madrid: Alianza.
- García Téllez. (1935) Memoria que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935. En: Memorias de los secretarios de Educación Pública. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Giménez. (2009). Identidades Sociales. México: Conaculta.
- Gentili. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Revista Archipiélago/29,1998.
- Glazman. (1998). Política y evaluación, en Colección Pedagógica Universitaria N° 30, Julio-Diciembre, Universidad Veracruzana.
- Goffman. (2001) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guarga. (2008) La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio en Universidades. En UDUAL. México, n. 38, julio-septiembre 2008, pp. 9-19. ISSN 0041-89351

- Harneker. (1986). Que es sociedad. México: Nuestro tiempo.
- Hobswam. (1997). Historia del siglo XX 1914-1991. Barcelona: Grijalbo
- Kessler. (2002). La experiencia escolar fragmentada. UNESCO: Buenos Aires.
- Klein. (2008). La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre. Buenos Aires: Paidós.
- Kreimer. (S/F). Historia del mérito. Consultado en abril de 2008 en: <http://geocities.com/filosofía literatura>
- Laclau. (1987). Hegemonía y estrategia socialista Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau y Mouffe. (1987). Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre y otros. (1998). Un Siglo de Educación en México, Vol. I y II. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica.
- Lèvi Strauss. (1969). Las estructuras elementales del parentesco. Barcelona: Paidòs Ibérica.
- Liotard. (1987). La condición posmoderna, informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- Marchesi y Pérez. (2003). El fracaso escolar una perspectiva internacional. Madrid: Editorial Alianza.
- Marx. (2003). El Capital. Barcelona: RBA
- \_\_\_\_\_ (1949) Trabajo asalariado y capita.l Moscú: Ediciones en lenguas extranjeras
- Medina Espino. (2005). El Proyecto Educativo del Gobierno del Distrito Federal. en Revista de Investigación Educativa julio-diciembre, Universidad Veracruzana.
- Meneses Morales. (1988). Tendencias Educativas Oficiales en México 1934 1964. México: Centro de Estudios Educativos A. C. Universidad Iberoamericana,
- \_\_\_\_\_ (1991). Tendencias Educativas Oficiales en México 1964 1976. México: Centro de Estudios Educativos A. C. Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (1997). Tendencias Educativas Oficiales en México. 1976 – 1988, México: Centro de Estudios Educativos A. C. Universidad Iberoamericana.
- Mouffe. (1999) El retorno de lo político, Barcelona: Paidos.
- Norbert Elías. (1989). Sobre el tiempo. México: FCE.
- Olivera. (2012). The Chilean Educational Reform: Impact on Student Aptitudes in Public Education. En Revista mexicana de investigación educativa RMIE vol.17 no.52 México: ene./mar.
- Ordorika. (2004). La academia en Jaque, perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México. México: Miguel Ángel Porrúa.

- \_\_\_\_\_ (2006). La disputa por el campus: Poder, política y autonomía en la UNAM, México: Seminario de Educación Superior-UNAM / CESU-UNAM / Plaza y Valdés
- Padilla. (2010). El sentido didáctico de las pruebas a gran escala: el caso de ENALCE. Tesis de doctorado: F F y L-UNAM.
- Pérez Rocha. (1996). Evaluación, Acreditación y calidad de la educación superior. En Revista de la Educación Superior N° 98 Vol. 25 Abril Junio.
- \_\_\_\_\_ (1992). Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior. Conferencia dictada en la Universidad de Rosario, Argentina, en noviembre.
- Piaget. (1985). Adonde va la Educación. México: Teide.
- Piedras Monroy. (2008). Una lectura de Humboldt. Max Weber y la universidad alemana. En Arbor, Ciencia Pensamiento y Cultura, Madrid: Consejo superior de Investigaciones Científicas, Vol. CLXXXIV, N° 731 de mayo-junio.
- Querrien. (1976). Trabajos Elementales sobre la escuela primaria. Madrid: ediciones de la piqueta.
- Roudinescu. (2003). La familia en desorden. México: Fondo de cultura económica.
- Sandin Esteban.(2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill.
- Serrano. (2008). Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. México: UPN.
- Sennett. (1997). Carne y piedra. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (2006). La corrosión del carácter. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2007). La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Smith. (2001). Investigación Sobre La Naturaleza Y Causas De La Riqueza De Las Naciones, Madrid, Alianza.
- Stenhouse. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Tamames. (1999). Estructura económica internacional. Madrid: Alianza Editorial,
- Tenti Farfani. (2002). Prologo en Kessler. (2002). La Experiencia Escolar Fragmentada. Buenos Aires: UNESCO.
- Tiramonti. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. Buenos Aires: FLACSO.
- Vázquez García, Francisco (2002). Pierre Bourdieu La sociología como crítica de la razón. España: Montesinos.
- Wacquant. (2001) Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial
- \_\_\_\_\_ (2007). Los condenados de la ciudad. Buenos Aires: Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_ (2008). Entrevista con Adrian Bosoe. En cuadernos del CENDES vol. 25 Núm 67, p. 127
- Wolf y Boccardo. (2011). Vouchers escolares y justicia social: evidencia de Washington, DC. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1.
- Zoraida. (2010). Renovación y Crisis, en: Thank de Estrada. (2010). Historia Mínima. La educación en México. México: Colegio de México.
- Zorrilla Alcalá. (2008). El Bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y Consecuencias. México: ISUE.

### **Documentos citados**

- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (2004). Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México: UACM
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (2001). Ley de Educación del Distrito Federal. México. Cámara de diputados: Imprenta del Partido Liberal.
- UACM (2005) Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Exposición de motivos, México. UACM
- UACM (2007) El proyecto educativo de la UACM. México, UACM.
- UCM Espacio Estudiantil (2003) Perfil del estudiante de licenciatura en la Universidad de la Ciudad de México: resultados. México, UCM.

### **Páginas Electrónicas**

- Arellano. (2001). La reforma educacional chilena en Revista de la CEPAL N° 73. En: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/19298/lcg2130e\\_5.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/19298/lcg2130e_5.pdf) [consultado en mayo de 2011]
- Carranza. (2012). *Transformaciones estructurales del Partido de los Trabajadores (PT) en el gobierno federal de Brasil y el proceso de desproletarización en el mundo contemporáneo*. En: [www.izquierdas.cl](http://www.izquierdas.cl), N°14, ISSN 0718-5049 [consultado en marzo de 2013]
- Coordinación de planeación de la UACM. (2007). *Informe de la Rectoría de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México sobre los resultados relevantes del período 2001-2007*. En: [http://chycs.uacm.edu.mx/sites/chycs.uacm.edu.mx/files/Informe\\_Rectoria\\_2001\\_2007.pdf](http://chycs.uacm.edu.mx/sites/chycs.uacm.edu.mx/files/Informe_Rectoria_2001_2007.pdf) [consultado en marzo de 2010]
- Diccionario de la real Academia de la Lengua Española. En: <http://lema.rae.es/drae/>: [consultado en marzo de 2012]
- Evalúa DF. (2011). *Las instituciones de la política social del distrito Federal 1997-2010*, en Evalúa DF. En: [http://www.evalua.df.gob.mx/files/transparencia/2011/inspol\\_sol.pdf](http://www.evalua.df.gob.mx/files/transparencia/2011/inspol_sol.pdf) [consultado en marzo de 2012]

- Friedman. (1980). Documental *Libre para Elegir*, En:  
<http://www.youtube.com/watch?v=5NXObMRVgaY> [consultado en diciembre de 2012]
- \_\_\_\_\_ (2002). Entrevista a Friedman, *la libertad económica detrás de las escenas por los miembros de la Red del Economic Freedom of the World*. Realizada el 4 de octubre de 2002. En: <http://www.elcato.org/publicaciones/entrevistas/ent-2002-10-04.html> [consultada en agosto de 2012]
- \_\_\_\_\_ (2005a). *Libertad de escoger*. En:  
<http://www.libertaddigital.com/opinion/milton-friedman/libertad-de-escoger-25686/> [consultado en octubre de 2012]
- \_\_\_\_\_ (2005b). *El mundo es plano, después de todo...* The New York Times. En:  
<http://www.enriqueserrano.es/wp-content/uploads/2009/05/articulo-de-thomas-l-friedman.pdf> [consultado en noviembre de 2012]
- \_\_\_\_\_ (2008). *Capitalismo y libertad* en Campus Milenio Núm 276 [2008-06-12]. en  
[http://www.neoliberalismo.com/capital\\_libertad.htm](http://www.neoliberalismo.com/capital_libertad.htm) [consultado en agosto de 2012]
- \_\_\_\_\_ (2012). *El poder del mercado*. En: <http://www.finanzas.com/milton-friedman-teoria>. [consultado en diciembre de 2012]
- González. (2013). Desempleo repuntó a 5.42% en enero: INEGI. El Universal. En  
<http://www.eluniversal.com.mx/notas/905274.html> [consultado en febrero de 2013]
- Hayek. (2002), *Capitalismo y socialismo*: Entrevista a Friedrich August von Hayek. En:  
<http://www.elcato.org/capitalismo-y-socialismo-entrevista-friedrich-august-von-hayek> [consultada en febrero de 2012]
- Hernández. (2013). Astillero. En la jornada. En  
<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/25/opinion/008o1pol> [consultada el 25 de febrero de 2013]
- INEGI (2013) Indicadores oportunos de ocupación y empleo, Cifras preliminares durante marzo de 2013. En boletín de prensa núm. 158/13. En:  
<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ocupbol.pdf> [consultado en abril de 2013]
- La Jornada (octubre 21 de 2012) En  
<http://www.jornada.unam.mx/2012/10/21/politica/010n2pol> [consultada en diciembre de 2012]
- Cárdenas, Lazaro (1940) Informe de gobierno del 1° de septiembre de 1940. En:  
<http://www.biblioteca.tv/artman2/uploads/1940.pdf> [consultado en septiembre de 2011]
- Lenhardt. (2008). *La Universidad Europea entre el Estado y el Mercado*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Políticas de educación superior: explorando horizontes, riesgos y posibilidades. En:  
[http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/seminario\\_detalle.aspx?idPublicacion=66](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/seminario_detalle.aspx?idPublicacion=66) [consultada en diciembre de 2011]

- Llistar. (2012). *Observatori del Deute en la Globalització*. Càtedra UNESCO. En <http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOV02.pdf> [consultado en noviembre de 2012]
- López Obrador. (2001). *Discurso de inauguración de la Universidad de la Ciudad de México*. En [www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf) [consultado en noviembre de 2009]
- Mancera y Schmelkes. (2010). Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de la evaluación de maestros en servicio, OCDE. En:  
 \_HYPERLINK "<https://docs.google.com/file/d/0B4bknEQc1fZaNGzkZTljOGItY2NhMi00NGViLWI4NGUtNjlkMmIwNjIzZGJk/edit?pli=1>" \_\_<https://docs.google.com/file/d/0B4bknEQc1fZaNGzkZTljOGItY2NhMi00NGViLWI4NGUtNjlkMmIwNjIzZGJk/edit?pli=1> [consultado en mayo de 2012]
- Pérez Rocha (2001). *Discurso de inauguración de la Universidad de la Ciudad de México*. En: [www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf) [consultado en noviembre de 2011]
- Secretaria de Educación Pública. (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México 2003*. En:  
[http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/01\\_Informe\\_Nacional\\_sobre\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf) [consultado en marzo de 2005]
- Navia. (2003). *Diseño Institucional y Reformas de Segunda Generación en América Central*. en Center for Latin American Studies, New York University Febrero 1. En: <https://files.nyu.edu/pdn200/public/papers/Institucional-Amer-Central.pdf> [consultado en diciembre de 2012]
- Ocampo. (1998). Presentación en la primera Conferencia de las Américas convocada por la Organización de Estados Americanos. En:  
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/19204/oeaesp.htm> [consultada en abril de 2012]
- Pérez Rocha, Manuel (2008) *Modernización de la Educación Mexicana*. En:  
<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf> [consultado en noviembre de 2011]
- Tiramonti. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. En <http://es.scribd.com/doc/145013889/Guillermina-Tiramonti-La-Escuela-en-La-Encrucijada-Del-Cambio-Epocal> [consultado en marzo de 2010]
- Wacquant y Keve. (2007) Entrevista: *Guetos y anti-guetos, anatomía de la nueva pobreza urbana*. En Debate (julio de 2007). En: [http://sociology.Berkeley.edu/wacquant\\_pdf/GUETOSYANTIGUETOS-radpgp.pdf](http://sociology.Berkeley.edu/wacquant_pdf/GUETOSYANTIGUETOS-radpgp.pdf) [consultado en junio de 2012]

## ANEXO 1

### EJEMPLO DE TRAYECTORIA FAMILIAR

#### **Trayectoria familiar de Lamia**

En mi familia somos siete, mi papá, mi mamá y mis cuatro hermanos más, mi mamá se llama María Rosa, mi papá Antonio de Jesús, la más pequeña de mis hermanas tiene 10 años, el que le sigue tiene 12 años, después mi otra hermana con 13 años, mi hermano con 14 y yo con 19... [...] Mi mamá se dedica al hogar, mi mamá no trabaja, mi papá es instalador de cocinas integrales, él trabaja por su propia cuenta.

A veces sí escasea el dinero, y pues como yo soy la grande tengo que trabajar, porque la mayor soy yo, y para algunos gastos así de la escuela, porque aunque no se gasta aquí, con colegiaturas o con cosas así, como materiales para la escuela.

No se casaron, se juntaron... por mi culpa, se juntaron [risa], por mi culpa, fue así como que bueno, entonces mi papá así como que... hijo de una familia grande, pero no pensó las consecuencias... a largo plazo, que había que mantener a cinco hijos.

Nos levantábamos, primero me mandaba por las tortillas, llegaba, me mandaba a que lavara los trastes, desayunábamos y me decía: *-yo voy al mercado, y tú te quedas a hacer la casa-, -y yo cuando regreso, ya está hecha y ya-*, cuando eran sábados y domingos, pero entre semana, no, nada más en la tarde yo lavaba los trastes.

Lo que pasa es que su casa de mi papá, está acá, lo que pasa es que desde hace un tiempo se separaron mis papás, mi papá siempre ha estado por Ejército Constitucionalista [la calle], entonces eso me permitió entrar aquí.

La más pequeña, a ella desde que nació [...] tenía 8 años, y eso fue porque mi mamá tuvo que ir al hospital y me la dejaron a mí encargada [...] Cómo una semana y media [...] yo me tenía que quedar con mi papá, la niña y mi mamá en el hospital, y en ocasiones mi papá tenía que ir.

Desde mi mamá, mi mamá fue a esa escuela, mis tías, y luego me metieron a mí.

Mamá era como muy estricta, en ese aspecto también, porque si no sabías, te pegaba. [...] que me viera que tuviera el libro ahí, sinceramente, para que te cuento, nada más lo abría y lo ponía ahí, pero ya cuando mamá se sentaba con nosotros, y más en matemáticas, ya era cuando nos daba unos zapes mi mamá. [...] Sí no sabíamos, o también mi mamá era muy...

presionaba mucho, si tú estabas haciendo una suma y no podías, de repente te trababas, te agarraba el lápiz y te pegaba en la cabeza, así era mi mamá en casa.

Sí, ¡uf!, me iba muy mal, sí me iba muy mal, es que también, los papás también no...

La luego nos grita, nos insulta, entonces mi mamá iba: *-¿por qué esto?, ¿por qué lo otro?-, -ah, es que ha sido muy...-, -no, eso es una injusticia-*, entonces [risas] [...] ya me identifique [risas], entonces mi mamá siempre ha sido así, *-contra éste y el otro, y que los derechos de los niños-*, entonces yo decía si es mi mamá, entonces yo también les decía: *-que esto está mal-*, y no pensaba la maestra me va a mandar a mí, pero a veces, a veces, luego, me entraba... yo no era pelonera, pero no así de golpes, pero sí de hablar, me dice mi mamá: *-tú tienes nada más la lengua, pero ya cuando se entra...-, [risas]* .

Mi hermano y yo era... sí, pero...vuelvo a lo mismo, como mi hermano era más aplicadito, mi hermano siempre fue como que ¡uf!, el genio, y yo no, yo siempre como que... regular, más o menos, pero también yo siento que era por las presiones, por las presiones que luego tenía, yo decía... más que nada yo lo hacía por coraje.

Nos levantábamos a hacer el quehacer, si teníamos alguna tarea, algún trabajo, ya era de cada quién, porque mi mamá no era mucho de... cómo ya me empecé a rebelar, mi mamá no era de las qué: *-apúrate a hacer tarea-, -apúrate a hacer lo otro-*, no ya me dejaba hacer, sino quieres... [...] o le hablaba a una amiga, le decía: *-va a venir tal amiga y vamos a hacer unas cosas-*, y me decía: *-sí, háblale si quieres-*.

Mi papá nos llevaba a veces con él, a que lo ayudáramos en su trabajo, *-ustedes me tienen que ayudar-*, y nos llevaba, pero casi nunca ellos... ellos son de la idea de sí tenemos que estudiar, *-estudien para que no sean así-*, pero ellos tampoco nos han dado las bases, entonces es como una idea... también, por eso mismo, porque ellos no tenían esas bases, menos nos las iban a dar a nosotros, entonces: ¿qué onda?, sí me sacaba de onda por esa situación.

El papá de mi mamá. [...] mi abuelito sí, mi abuelito sí, si él hubiese seguido... si él hubiera tenido los recursos para seguir estudiando, él hubiera querido ser antropólogo, a él le encanta todo eso, y sabe un buen y luego: *-cuénteme-*, por él, por él, nada más por él.[...] En las noches, siempre en las noches, me iba con mi abuelito, sí le decía: *-¿y esto?-*, y mi abuelito me decía: *-así, y así-*, mi abuelito tenía más cosas que decir. [...] mi abuelito sí tenía un buen [de libros], y luego me decía: *-mira, léete este-*, o *-fíjate en éste-*, y todavía no me interesaba leer, decía: *-qué buena-*, pero mi abuelito los hacía ser interesantes, *-es que si no lo lees, no te fijas, no vas a entender-*, entonces mi abuelito era el más padre ahí. [...] mi abuelito me decía: *-tú sí mi nieta, tú*

*échale ganas, tú estudia, tú estudia, déjenla, no me la molesten-*, entonces mi abuelito era el que más... - *no quiere ser como ustedes...*- [...] [les decía] A mi papá y a mi mamá, y a mis primos y a mis hermanos... él tiene un carácter.

Ya en segundo de secundaria yo ya me rebelé ahí cañón, En mi casa si me ponían no sé...yo llegaba y tenía que hacer un trabajo, y si mi papá llegaba y me veía haciendo hacer el trabajo me decía: *-anda mejor a lavar los trastes que te estás haciendo la mensa nomás-*, yo le decía: *-sí, como tú no estudiaste-*, ya venían los reproches... *-sí como tú no estudiaste no sabes que es hacer un trabajo y por eso me quieres poner a hacer el quehacer-* entonces ahí te la regresan, *-¿para qué?, si ni vas a seguir, después vas a encontrar un cabrón, te vas a ir con él y todo mi dinero en ti va a estar perdido-*. [...] *-¡Ab, sí!, no soy como tú, que no planearon...*- así empezábamos... [...] entonces ya me empezaba a rebelar, y empecé a subir un poco más mis calificaciones.

Mi mamá no tuvo así un gran estudio...Mi mamá según terminó el bachillerato, y antes era de que si terminabas el bachillerato podías cursar una carrera técnica, igual que ahora, era secretariado, secretaria ejecutiva en quién sabe qué, eso es mi mamá, pero igual no sabía nada, entonces luego yo le preguntaba y no sabía... [...] Mi papá no, no terminó ni la primaria, entonces yo a quién le preguntaba, voy para allá, no saben, voy para acá, no sabían, voy con mi abuelita, no sabe.

Yo siempre preguntaba: *-¿cómo es tu mamá?- -¿cómo es tu papá?- -¿qué hace tu papá?- -¿qué hace tu mamá?- -¿hasta donde estudiaron tus papás?-*, y así. [...] Algunos me decían: *-no, mi mamá ni estudió-*, *-está en mi casa-*, *-ah, eso es igual en la mía -* [risas], *-¿tu papá?- -no, mi papá tampoco estudió-*, y había una amiga que sí su papá creo que era arquitecto, no sé qué era, y decía: *-¿apoco sí?-*, y le digo: *-¿cómo es contigo?- -pues llegan, y me dicen: ¿qué estás haciendo?-*, y que su papá según le dice, que ella según le dice: *-tarea-*, *-ahí hay unos libros en mi mueble-*, o así, *-si quieres agarra, éste te puede servir para esto, éste te puede servir para lo otro-*, y así más chido, no como en mi casa que pura revista porno, yo creo [risas], puro de vaqueritos, y el metro y de esas cosas

No había muchos, eran muy pocos, debería de haber como 5 [*estudiantes de cuadro de honor*], y esos eran los que... se veía a su papá ¡uh!, este señor, y se le veía así de trajecito, como que hablaba así muy correcto y el hijo hablaba muy propio, esos eran los que eran de diploma, cuadro de honor, los agradecimientos en homenajes, nada más eran esos... y los demás, eran todos los demás...[...] decían: *-este tiene que pasar, no lo tienes que reprobar-* [...] yo notaba mucho, porque yo luego me dedicaba a quejarme y decía: *-¿por qué no?-*, y digo: *-ah, es porque su papá es así-*, *-ah, es que su mamá es así-*, por eso luego nosotros nos hacíamos de otras ideas, bueno yo me

hice de otras ideas... [...] no juzgo a los padres, no juzgo a nadie, entonces no saben cuál [...] a lo mejor me lo pueden explicar pero no saben cómo, entonces a ellos no se les discute, pero unos papás que están mejor preparados, y ya han pasado por lo que tú vas a querer pasar, *-hijo mira, esto es así, y así, si quieres esto, es así, y así-* [...] ¿qué hacer?, te inculcan más en la casa que en la escuela, y el trabajo que les cuesta...[...] como que tienen criterios muy feos, a mí no me gustaba, y yo digo que yo no sirvo ni para la casa, por eso odio tanto eso, por eso digo: *-no, yo no quiero ser así-*, yo quisiera tener un criterio más amplio para poderles darles mejores bases a mis hijos, estudiar, dinero, tampoco presionarlos, porque la presión no da, asfixia, y terminan haciendo lo que quieren, pero si van a hacer lo que quieren por lo menos que lo hagan muy con conciencia.

Mis papás se pelearon, se separaron y nos vinimos a vivir con mi abuelita a la casa, estábamos... yo estaba en una escuela de allá, una pública, algunos profesores sí eran buenos, pero como tenían problemas mis papás, yo tenía que venirme otra vez acá con mi papá e ir a la secundaria acá, al Estado.[...] Con mi mamá acá, pero luego otra vez mi mamá se contentaba con mi papá y otra vez regresábamos para acá y yo tenía la escuela allá en el Estado... [...] y yo tenía que volver e ir allá, era un relajo

Me daba coraje.[...] Qué mi mamá no me supiera orientar, para donde ir, y yo no sabía nada, llegamos allá y yo no sabía que prepas había por allá, nada, nada, nada...[...] Mi abuelito tampoco [...] mi mamá no me decía nada, yo le decía: *-dame una prepa, o dame una opinión, aconséjame una, o allá por donde vivíamos, dime qué onda-*, y me decía, y me dijo así, ¡oh!, yo de mensa, *-fíjate de por acá, las que están aquí por la estación, ordenadas-*, ¡uy!, me tocó una horrible... [...] del Estado eran la 30, la normal y la prepa 127.

## ANEXO II

### EJEMPLO DE TRAYECTORIA LABORAL

#### Trayectoria laboral de Adriel

-Casi al terminar [la secundaria] ya no tenía el interés, la dejo y empiezo a reprobar todo, ya no quise seguir, me decían en mi casa *-si ya no iba a estudiar, si me voy a trabajar o que...*

-[mi mamá trabaja en una] empresa que hace análisis de empresas, manufactureras y privadas, es una empresa privada, se dedica a la investigación de sindicatos y encuestas socioeconómicas para colocar a gente en empresas (...) yo también sé cómo trabajan porque estuve trabajando un rato ahí, conozco bien... más o menos manejo lo de los sindicatos y como poder tronar los sindicatos.

-mi mamá me dice: *-tienes 18, ¿qué vas a hacer?-, [le dijo]: -no sé me voy a quedar a estudiar-,* según yo, primera semana, segunda semana no pasa nada, mi mamá me dice: *-mira, si quieres dinero yo no te lo voy a dar, tengo un trabajo, ¿lo quieres aceptar?-,* y cuando te hablan de dinero ya no te queda otra opción y cómo mi mamá maneja varias empresas, bueno su jefe maneja empresas, me metieron, cómo mi mamá es de confianza me dieron la oportunidad de irme a trabajar en transportes, [...] estuve trabajando ahí... 6 meses, lo que me aventé de baja temporal del bachillerato.

-Cómo trabajas, y es tu primera experiencia y ahí es cuando vuelves a ver... ves la vida que no es tal como tú crees, trabajo repetitivo, en el cual eres ciertamente como gato y ves cómo te tratan y dices: *-no, mejor yo no quiero esto-. Todos eran más grandes [...] era de que: -no, estás chavo, qué haces aquí, puedes irte a estudiar, puedes hacer algo mejor, mira lo que te espera-,* yo ganaba más o menos, eran 4.000 pesos al mes, yo decía: *-¡uy!-,* era mucho dinero para mí, me compré varias cosas, pero me dicen: *-sí, pero tú te estás olvidando de que si te pasa algo, no tienes seguro, no tienes sindicato, tú no tienes caja de ahorro-,* yo desconocía todo ello, me dicen: *-no, es que estás mal, mejor regrésate a estudiar-,* y cómo que sí pensé mejor me regreso a estudiar [...] ropa, más que nada era [gastar en] ropa, vestirme a la moda, comprarme una computadora, me compré un carro, choqué... la verdad no compré algo que ahorita todavía tenga, gasté todo mi dinero de despilfarro...

-Termino bachilleres..., [me quedo] dos años afuera, dos años trabajando... con mi mamá, como yo ya tenía tiempo y ella fue generando más experiencia me enseñó [...] seguimientos, porque también podemos seguir a la gente, meternos en los sindicatos y todo

eso. Mi jefe directo me dice: -¿sabes qué?, te voy a enseñar a hacer seguimiento-, -vamos a tener que vigilar a una persona del sindicato porque parece que no les están dando utilidades a los obreros y quiero saber que están haciendo con ese dinero-, entonces nos ponemos a trabajar, me enseña a ver cómo ver, cómo espiarlos sin que se den cuenta, sacar información, aunque no los conozcamos, hablar por teléfono y agarrarlos así de que: -hola, ¿cómo estás?, ¿te acuerdas de mí?-, aunque ni siquiera me hayan visto, para sacarle información [...] la mejor empresa es la que controla su sindicato, si el sindicato controlara a la empresa entonces la empresa va a quebrar, las empresas contratan a la nuestra [...] sí la empresa siente que el sindicato le está dando en la torre, la empresa habla y: -¿saben qué?, debemos sustituir al sindicato y queremos poner a nuestro sindicato para poder controlar a todo nuestro personal-, tenemos que hacerlo bien y que sea legal para que ésta no vaya a parar a tribunales, entonces tenemos que empezar ahí a hacer... sí me toca a mí yo tengo que entrar de empleado, un día provocar una trifulca, si me agarran a mí con el líder sindical, peleando, yo voy para afuera, pero él también se tiene que ir, ya no puede decir nada porque está faltando a una norma adentro de la empresa, ya no puede exigir su liquidación al 100%, ya no puede ir a derechos [...] a Conciliación y Arbitraje... no puede reclamar nada legalmente, y todo quedó debajo del agua, nadie se dio cuenta, nadie supo, como yo, a mí me corrieron, no me vuelven a ver, ya se acabó, truenan a su sindicato, entra el sindicato de la empresa..., ya no hay huelgas, ya no hay paros, ya no hay nada. [...] La misma empresa los tiene preparados, le dice a otros trabajadores, les dice: -si yo tomo decisiones, tienen que convencer a todos-. [...] también la CTM o la CROC nos contrata, porque está haciendo alianzas con otra empresa, se están juntando sindicatos, y hace que el sindicato se haga más fuerte, y si un sindicato ya no entra ni a la CTM, ni a la CROC, o se quiere salir y hacer un sindicato entre ellos mismos, entonces ya ni a la CTM ni a la CROC le conviene, porque ya no se le van a pagar sus 5 pesos a ellos, sino que todo el dinero queda en ese nuevo sindicato, que formaron ellos. [...] todavía desconozco muchas cosas, eso ya es muy riesgoso... también en huelgas, pero hay cosas que no entiendo, porque todo esto va hacia la ley, [...] Todo tiene que ser legal, para que así no haya de que: - voy a levantar demandas-, -me declaro en quiebra o viva mi 100%-, todo tiene que ser legal, prescripciones de contrato para que no haya problemas, ya así el sindicato ya no puede. [...].

-En ese trabajo se manejan muchas cosas, seguimiento, sindicato y entra colocación. Tenemos un trabajo en la UNITEC, la cual... bueno mi mamá checa varios maestros que van a pedir... que quieren entrar a la UNITEC, a ellos es a donde empieza a ser sus encuestas de: -

en dónde has trabajado, qué tipo de trabajos han tenido-, por qué se salieron, referencias personales para saber cómo son, las referencias a la UNITEC le sirven mucho o a otras empresas para saber si no son grillos, porqué los corrieron, si hubo problemas o de qué forma, o sólo ellos se fueron, y para tener controlado a su personal. Ese tipo de encuestas, bueno le dicen encuestas socio económicas y de referencias... o sea a mí no me toca, le toca a otras personas.

-Pues estoy... ahorita yo creo que... lo que te forja la sociedad, tener un buen trabajo, sino una posición social, que estés más o menos ubicado (...) en lo personal a mí me gusta estudiar porque aprendo cosas que no conozco, no tanto por dinero, sino que me gusta conocer cosas que... yo pienso que algún día me voy a ir, como queirme así, experimentar y conocer muchas cosas... me gusta conocer, cada día me gusta aprender cosas nuevas.

-Bueno, en el trabajo, a mis 2 años [*de estar en la empresa*] todo iba bien, desgraciadamente pues empieza a haber esto... problemas económicos, ya a nivel del país y las empresas empiezan a cancelar trabajos, cancelación de un trabajo significa recorte del personal, yo tengo la experiencia, yo tengo todo, pero no me quise cortar mi cabello, fui insubordinado, me dijeron: -bueno, sigue con tu cabello, pero entonces...-, también me fui porque o me cortaban a mí o a lo mejor cortaban a mi mamá, no le conviene a ella porque ella tiene más antigüedad que yo, así que mejor preferíirme yo, como ella tiene sus hábitos y ya tiene muchos años, a ella no le conviene que... se vaya, mejor me voy yo y ya se resuelve.

-Ahorita sí, pero luego si me sale algo, un trabajito... luego de repente me llega a hablar mi ex jefe, y me dice: -¿sabes qué?, échame la mano y te voy a dar el dinero que corresponde y nadie se va a enterar-, y voy, -mira tengo pases para esto-...

-mi trabajo ahora sí que estaba... tocábamos como que ciertos puntos, tocaba lo que era derecho, todo lo que significa legal, tocaba un poco política porque también juega un papel importante de quién se queda, y quién no se queda, ambas cosas que sí saben de las empresas o de los sindicatos o incluso de cómo quieren tronar a sindicatos, diputados, que dice uno, no tienen nada que ver, pero tienen que ver ahí mucho, y también... recursos humanos también, esas tres carreras las tomé mucho en el trabajo, está muy... en mi trabajo se escucha mucho... se escuchaba cada cosa, yo llegué... no a hablar, pero a escuchar comentarios de licenciados de empresas muy fuertes, que en cierta manera se me hace feo haber escuchado su forma de hablar, como se expresaban y cosas que yo no conozco y ni siquiera podría repetir... pero me

gustaba su conversación... de cómo hablaban de los problemas, de la economía... cosas que yo desconozco, por eso me interesa la carrera, hubiera agarrado aquí derecho, pero no...

### ANEXO III

#### GUIA DE ENTREVISTAS

Luego de la presentación lo temas fluyen y en caso de no ser mencionados realizo pregunta directas sobre ellos. En la mayoría de las entrevistas el entrevistado realiza una presentación apresurada y un recorrido de su vida académica hasta la UACM, luego, con las preguntas se retoma y tocan todos los temas nuevamente, en ocasiones las preguntas son constantes y las respuestas son parcas, por momentos las narraciones corren sin freno por varios minutos y el seguimiento y búsqueda de que continúe hablando es gestual. La guía de la entrevista partió de las precategorías: familia, escuela, profesores, recursos, contexto de vida, pares, ingreso, exclusión, en un ensayo previo estas ya las habían redefinido y las integre en tres categorías: familia, trabajo y escuela. Para explorarlas me interese en la entrevista abierta y por cada categoría planteo temáticas que derivaron en la serie de preguntas que finalmente utiliza en las entrevistas y que a continuación expongo:

<b>Encabezado:</b>	<b>Proyecto trayectorias académicas estudiantes de la UACM generación 2007</b>
Lugar:	Plantel San Lorenzo Tezonco, A los estudiantes se les invitó a la entrevista a en el plantel o sus inmediaciones, la entrevista se realizo invariablemente en el cubículo del profesor.
Datos (edad, lugar de nacimiento, nombre) del estudiante:	
Licenciatura de adscripción	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora final:	
Entrevistador	Voz en primera persona: profesor Juan Carlos López Martínez
presentación	Se trata de una entrevista para un proyecto de investigación sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de la UACM, ya que me interesa todo lo que tiene que ver con el ámbito de la escuela y lo que en ella sucedió, las formas en que se trabajó, cómo eran los profesores, cómo eras tú, qué decían tus padres, cómo te iba, estudiaste y trabajaste, cómo ingresaste al bachillerato, que tipo de bachillerato era, que estrategias seguiste para incorporarte como estudiante universitario, qué otras opciones revisaste además de la UACM, cómo tomaste tus decisiones, cómo te has incorporado a la vida universitaria, en fin, de lo que pasó y pasa respecto a tú vida como estudiante. La entrevista, una vez transcrita, la podrás revisar para ver si existe algo que contestaste qué prefieres quitar. Así mismo, si existe algún tema que me gustaría comentáramos un poco más a fondo te pediré, cuando te envíe la entrevista, que nos veamos nuevamente ¿estás de acuerdo?
Se trata de una conversación donde las intervenciones son a manera de preguntas o frases a completar sobre:	Familia, hogar, cambios de casa, contexto de vida, trabajo, recursos económicos, educación: kínder-guardería, primaria, secundaria, bachillerato, universidad, ingreso y cambios de escuela, logros y problemas académicos, pares y amigos.

<p>Familia –preguntas a realizar en caso de que no se cubra el tema-</p>	<p>¿Puedes empezar diciendo tus datos generales: nombre, edad, fecha de nacimiento, donde vives, etc.?  Tus padres se casaron, naciste tú...  ¿Quiénes integran tu familia?  ¿Cuántos hermanos tienes?  ¿Quién iba a las juntas de la escuela?  ¿Te llevaban a la escuela?  ¿Quién te ayudaba con tareas?  ¿Te castigaban? ¿Cómo? ¿Quién?  ¿Son creyentes? ¿Qué ritos siguen?  ¿Cuál es la diferencia de edad?  ¿Qué lugar ocupas entre ellos?  ¿Viven en casa propia?  ¿Tienes obligaciones en la casa? ¿Desde qué edad? ¿cuáles? ¿y tus hermanos?  ¿Con quienes vives? ¿Vivían con ellos?  ¿Comentaste con tus padres tu ingreso a –secundaria, bachillerato-universidad?  ¿Qué estudiaron ellos?  ¿Comentas con tu familia tus decisiones? ¿Tu familia platica contigo sobre lo que decides?  ¿te cambiaron de escuela?  ¿Hablaban con los profesores-director?  Entonces se separan y...  ¿Y tu (papá, mamá, hermano, hermana, tío, tía, abuelo, abuela...) que estudiaron?  ¿Qué hacían en tu casa?  ¿Y con tu papá-mamá hacían algo?  ¿Cómo era, vivías con tu papá-mamá?  ¿Te dejaban salir?  ¿Ibas con compañeros?  ¿Con quién te quedabas? ¿Qué libros hay en tu casa?  ¿Cuentas con herramientas para el estudio en tu casa? ¿Dónde estudias?  ¿Te amenazaban tus padres? ¿Con que? ¿Cumplieron? ¿Te exigían...?  ¿Te daban dinero? ¿Te daban premios? ¿Cómo cuales?  ¿Qué les pedías? ¿Te lo daban?  ¿Te piden dinero?  ¿Se enojaron contigo? ¿Por qué?  ¿Podías salir a jugar?  ¿Problemas en la familia?  ¿Problemas con la familia?  ¿Y la televisión?  ¿Iban a misa?  Reuniones familiares...</p>
<p>Trabajo –posibles preguntas-</p>	<p>¿A qué se dedican tus papás?  ¿Siempre han trabajado en eso?  ¿Cómo les va?  ¿Trabajas?  ¿Cuándo empiezas a trabajar?  ¿En qué trabajos has estado?  ¿Te recomendaron?  ¿Trabajas con la familia?  ¿Dónde supiste del trabajo?  ¿Cuánto ganabas?  ¿Afectó el trabajo para tus clases?</p>

	<p>¿Se relaciona lo que haces en el trabajo con tus estudios?  ¿Logras (o lograbas) conciliar trabajo y escuela? ¿No tienes que dejar de hacer cosas del trabajo o la escuela para cumplir con el otro?  ¿Para qué usabas el dinero?  ¿te piden dinero?  ¿Cómo eran tus jefes?  ¿Había irregularidades?  ¿Qué te gusta del trabajo?  ¿Injusticias?  ¿Qué te gustaba?  ¿Qué no te gustaba?  ¿Conflictos en el trabajo?  ¿Conflictos con el trabajo?  ¿A qué te gustaría dedicarte?  ¿Cómo eran-son los compañeros?  ¿Te daban permisos?  ¿Qué pasa si faltas?  ¿En qué has trabajado?</p>
Trayectoria académica	<p>¿Del kínder qué te acuerdas?  ¿Cómo te fue en –nivel educativo–? ¿Cómo se llamaba?  ¿Era pública?  ¿Llamaban a tus papas? ¿Por qué?  ¿Qué te enseñaban?  ¿Cómo estudiabas en la –nivel educativo–?  ¿Te acuerdas de tus profesores?  ¿Y cómo los evaluaban? ¿todos igual?  ¿Dictados?  ¿Tareas?  ¿Exámenes?  ¿Apuntes?  ¿Asistencia?  ¿Puntos?  ¿Trabajo en equipo?  ¿Cuál era tu fuerte?  ¿Cuál era tu debilidad?  ¿Cómo eran?  ¿Qué recuerdas?, ¿cómo era un día en –nivel educativo–?  ¿Qué hacías en el recreo-descanso?  ¿Y luego de la escuela?  ¿Para estudiar fue distinto en –nivel educativo–?  ¿Qué llevabas a la escuela?  ¿Hubo un momento en que le intentaste echar ganas?  ¿Cuál fue tu máximo logró en (cada nivel educativo)?  ¿Y los insultaban?  ¿Esos eran los castigos?  ¿Es diurna?, ¿es técnica?  ¿En la mañana?  Llevabas un montón de materias...  Eliges taller...  Cada media hora, cada 50 minutos te cambiaban de profesor, ¿el cambio fue muy brusco para ti?</p>

	<p>¿Tenías libro de texto por cada materia?, ¿cargabas la mochila?, ¿todos los días tenías que estudiar en casa?</p> <p>¿novio-a?</p> <p>¿Y tareas no había?</p> <p>¿Y el libro de texto era con lo que te enseñaban?</p> <p>¿Qué opciones de secundaria consideraste? ¿Eligen tu escuela tus padres? ¿porqué?</p> <p>¿Qué opciones de bachillerato consideraste al salir de secundaria?</p> <p>¿Cómo eran tus hermanos en la escuela?</p> <p>¿Qué materias llevabas?</p> <p>¿Se presentaron injusticias en la escuela?</p> <p>¿Por qué escogiste esa opción de bachillerato-licenciatura?</p> <p>¿Escoges una carrera técnica al ingresar a bachillerato? ¿Cuál?</p> <p>¿se hablaba del concurso de selección en la escuela? ¿en la casa?</p> <p>¿Cómo te preparas para el examen de admisión?</p> <p>¿Cómo se prepararon tus compañeros?</p> <p>¿Cómo te inscribes en el examen de admisión?</p> <p>¿Cómo te sentiste con respecto a que tú que querías el Bachillerato... y entras al...?</p> <p>¿A qué licenciaturas buscaste ingresar?</p> <p>Ok, eso fue en primero... ¿te acuerdas de tratos injustos como en primaria?</p> <p>Y, ¿eran justos los profesores con los trabajos, con las notas?</p> <p>¿Quién sacaba los diplomas?</p> <p>Pero, ¿había escolta?</p> <p>¿Cuadros de honor y diplomas?</p> <p>Segundo de secundaria, ¿se rebelaban más?</p> <p>¿Y qué pasó con tus calificaciones?</p> <p>¿Estudiabas siempre sola-o o con amigos?</p> <p>¿Cómo eran tus amigos?</p> <p>¿Cómo era un día de secundaria?</p> <p>¿Platicaban en clase?</p> <p>¿Maestros barcos?</p> <p>¿Maestros exigentes?</p> <p>¿Qué profesor-a te apoyo? ¿Cómo?</p> <p>¿A qué jugaban?</p> <p>Estás en secundaria, ¿algunos ya empezaron a trabajar?, o ¿qué hacías en la tarde?</p> <p>¿Te ibas a casa de amigas a estudiar? ¿Fiestas?</p> <p>¿Qué te daba coraje?</p> <p>¿Te fuiste alguna vez de pinta? ¿Grupo de amigos?</p> <p>¿Qué cambios hay?</p> <p>¿Había droga?</p> <p>¿Embarazos?</p> <p>¿Cuáles fueron las materias que más le gustaron y cuáles fueron las menos interesantes?</p> <p>Tus notas. ¿Estaban sobre la media, en la media, o bajo la media?</p> <p>¿Como estudiante te tenías que esforzar mucho para alcanzar pasar? ¿en qué?</p> <p>le haya resultado muy difícil comunicarse con un par/miembro del grupo</p> <p>¿Cual fue tu mayor logro académico?</p> <p>¿Cuál fue tu mayor problema en la escuela?.</p> <p>¿Eras peleonera(o)? ¿Peleas?</p> <p>¿Jugabas en la calle?</p> <p>Entre tus compañeros, adentro de los salones ¿cómo era?</p> <p>¿Qué le gusta hacer para divertirse?</p>
Observaciones finales	Una vez que se retira el estudiante hago una breve observación sobre el ambiente general en

en la grabación	que se llevó a cabo la entrevista y la disposición del entrevistado ante las temáticas abordadas, los elementos que se destacaron en la entrevista, la aparición de aspectos que previamente no consideré prioritarios, aquellos que me parecen que coinciden con otras entrevistas y las categorías que se enriquecen o no se mencionan en la narración.
-----------------	---

## ANEXO III

## CUADRO DE ENTREVISTADOS

S e u d ó n n i m o	G é n e r o	E d a d	C a r r e r a	M a d r e	P a d r e	H e r m a n o s	H i j o s	L a b o r a	T r a b a j o s	S e c u n d a r i a	b a c C h o i l l e r r a o t s o	B a c h i l l e r a t o	U n i v e r s i d a d
Lón	M	22	Comunicación y cultura	Ama de casa	Mecánico industrial	Hermana mayor con estudios profesionales	No	Si	Botarga, Pintar casas, reparar ventanas, Domino's, encargado de Bodega de ropa	Técnica -electricidad-	Primeras opciones: UNAM Preparatoria dos y cinco, no ingresa.	CETIS - Técnico en mecatrónica, no se titula-	Dos UAM psicología, uno UNAM: psicología
Nybras	F	28	Ciencia política y administración urbana	Ama de casa	Chofer, propietario de dos unidades de transporte público	Tres mayores y Tres menores, cinco estudian, dos son universitarios	No	Si	Dependiente en farmacia, en abarrotes, telemarketing, Atención a clientes en seguros	Diurna	-----	CETIS -Admón	Dos en la UNAM: Derecho y psicología
Lamia	F	20	Ingeniería en Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones -Comunicación y Cultura-	Ama de casa	Instalador de cocinas integrales	La Mayor de cinco hermanos	No	Si	Instalar cocinas, reparar volantes.	Diurna	Primeras opciones: Normal, preparatoria federal 30	Preparatoria de EdoMex 127	Cinco: dos a la UNAM - Medicina y Psicología-; tres a la UAM psicología
Sab	M	26	Ingeniería en Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones	Ama de casa	Litógrafo en artes gráficas	No	No	No	Cajero Wall Mart, Obrero, Asistente en imprenta -diseño-	Diurna	Primera opción UNAM: CCH	CCH-Abierta en CETIS	Tres: UNAM, UAM. Para diseño gráfico y Politécnico para odontología
Iset	F	30	Promoción de la Salud	Vendedora informal	Vendedor informal	Cuatro hermanas mayores, tres con carrera técnica	No	Si	Empacadora en Bodega Aurrera y trabajadora social en Delegación	Diurna vespertina	Primeras opciones: UNAM preparatorias 5 y 2	CETIS -Trabajo Social- CONALEP -salud comunitaria-	Tres: uno a la UAM para Administración, dos para derecho en la UNAM
Eteazar	M	24	Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano - Comunicación y cultura	Cajera	Sin empleo	Hermana menor	No	Si	Renta de lonas y sillas, venta de garrafones de agua, acomodador en supermercados, telemarketing en ventas y encuestas, mecánico.	Diurna vespertino	Primeras opciones UNAM: preparatoria y CCH	Colegio de Bachilleres	Cuatro: UAM para Diseño
Remiel	M	23	Comunicación y Cultura	Tiene una papelería que atiende	Trabaja como contratista -obras-	Hermana mayor	No	Si	Comercio, capturista, telefonista y dependiente y proveedor en la papelería	Técnica	UNAM Preparatoria 5	Preparatoria 5: Abierta en CONALEP- CETIS Informática	Dos: uno para la UAM y uno para la UNAM, todos a diseño gráfico
Grima	F	21	Comunicación y Cultura-Arte y patrimonio cultural	Ama de casa Pensionada	Falleció	Es la menor: dos hermanos y dos hermanas	No	Si	Recepcionista-ventas, estampados en ropa, mesera, telemarketing.	Técnica	UNAM: CCH oriente y sur Politécnico: CECyT 7	Bachilleres 7 -informática-	Cinco: -UAM, Politécnico- UPIICSA: Ciencias de la Informática, UAM
Adriel	M	25	Ciencia Política y Administración Urbana	Admón. en empresa	Desconocido	No	No	No	Transporte, provocador, investigador de antecedentes laborales.	Técnica -Contabilidad-, Diurna y Abierta		Bachilleres 3	Cuatro: UNAM y UAM, Admón; Poli: computación
Asbael	M	20	Ciencia política y Administración Urbana -Comunicación y Cultura	Ama de casa	Dibujo industrial -Suajado-	No	No	No	No	Técnica - Matutino	CETIS	UNAM Preparatoria 2	Dos: UNAM Relaciones Internacionales Politécnico Odontología
Aniel	F	21	Promoción de la Salud -Comunicación y Cultura	Ama de casa y estudiante	Pallero -fresadora-	Dos hermanos y una hermana mayores y una hermana y tres hermanos menores	No	No	Apoyo en el taller de su padre	Técnica-Diurna	UNAM- Preparatoria 2 y Politécnico: Voca (CECyT) 7	CETIS 53 -Informática-	Dos: UNAM y UAM, Medicina
Aym	F	50	Promoción de la Salud	Servicio de limpieza en casa ajena	Albañil	Hermana mayor de cinco hermanos y una hermana, todos con carrera profesional	Si -tres-	Si	Encuestadora IFE, asesora del INEA, laboratorista en hospital del DF y comerciante	Diurna- vespertino	Vocacional	Vocacional- Abierta	UACM

## ANEXO V

## LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

*Aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, III Legislatura el 16 de Diciembre de 2004 y publicada en la GACETA Oficial del Distrito Federal el 5 de enero de 2005*

## Exposición de motivos

1. Aumentar las oportunidades de educación superior.
2. Crear un espacio académico autónomo.
3. Instituir una universidad de carácter público.
4. Desarrollar un proyecto innovador.
5. Construir una comunidad académica.
6. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento.
7. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes.
8. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados.
9. Establecer una relación responsable con la sociedad.

*1. Aumentar las oportunidades de educación superior.*

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México tiene la encomienda de contribuir a la satisfacción de las necesidades apremiantes de nuestra ciudad en materia de educación superior. Durante varias décadas sectores muy amplios de la población de la Ciudad de México no han tenido la posibilidad de acceder a alguna institución de educación superior. Año con año, decenas de miles de jóvenes aspirantes no encuentran espacio en las instituciones que imparten este nivel educativo<sup>1</sup>; además, otras decenas de miles de adultos de esta metrópoli, que concluyeron la educación media superior y no han hecho estudios superiores, pueden ser considerados como un enorme rezago educativo de este nivel que debe ser atendido<sup>2</sup>. A la limitación de espacios en dichas instituciones se suman las dificultades originadas por su distribución geográfica inadecuada. La localización de la mayor parte de los planteles de este nivel educativo hace inaccesible la educación para gran cantidad de habitantes de la ciudad, u obliga a estudiantes y maestros a largos y penosos desplazamientos que impiden el debido aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo académico.

El programa educativo que inspira a esta universidad corresponde a un proyecto de nación democrático, como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este proyecto democrático de nación exige, además de muchos otros elementos, contar con una población altamente educada. Existen sectores muy amplios de la población que tienen grandes anhelos educativos; una política educativa democrática debe responder a ellos educando cada vez a más personas, y pugnando por que la población se proponga alcanzar los más altos niveles educativos posibles. Una política de educación superior democrática, que responda a un ideal democrático de nación, tiene que partir de estos dos principios: por un lado, satisfacer las aspiraciones educativas de la población, y por otro, crear las condiciones para que estas aspiraciones educativas se eleven de manera creciente y constante.

La creación de la Universidad de la Ciudad de México, en abril de 2001, responde al compromiso de contribuir a la satisfacción de esas necesidades no atendidas<sup>3</sup> en el marco de la política educativa

enunciada en los párrafos anteriores. En congruencia con dicha política, el Gobierno de la Ciudad de México le dio la encomienda de ampliar las oportunidades de estudio, prioritariamente para los sectores que han carecido de ellas.

El proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México busca que cada vez más jóvenes y adultos tengan acceso a la educación superior y que se formen amplias capas de la población con este nivel educativo. Además, es fundamental dar apoyo preferente a quienes tienen mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas, sin prejuzgar acerca de méritos, porque lo que normalmente se califica como tales no son sino los resultados de los privilegios que previamente se han tenido. A pesar de que se ha supuesto que el sistema educativo sirve como un compensador de las desigualdades sociales, en términos nacionales las distancias en materia de atención educativa (particularmente desde el punto de vista cualitativo) se han incrementado y el sistema educativo ha funcionado, en muchos casos, como un instrumento de reforzamiento de las diferencias sociales, y no como un sistema de movilidad social. Para contrarrestar este fenómeno, la UACM se compromete a dar más apoyo a quienes más lo necesitan.

## 2. *Crear un espacio académico autónomo.*

Al crear la Universidad de la Ciudad de México, se adoptó la forma jurídica de organismo público descentralizado dependiente del Gobierno del Distrito Federal porque es la única compatible con las facultades que la Ley de la Administración Pública del Distrito Federal otorga al ejecutivo de la entidad. Pero, desde su puesta en marcha, el Jefe de Gobierno señaló que se explorarían “los procedimientos más adecuados para otorgar la autonomía a esta nueva institución”, y adquirió el compromiso de “respetar la independencia académica y administrativa” de la Universidad aún “antes de lograr formalmente este propósito<sup>4</sup>”. El proyecto de Ley que se presenta cumple con esa intención de dar a la UACM todas las atribuciones y responsabilidades de una institución autónoma de educación superior. El artículo tercero de nuestra Constitución Política establece que la autonomía universitaria comprende la facultad y la responsabilidad de la universidad de gobernarse a sí misma. La autonomía universitaria significa no solamente la exclusión de todo interés ajeno a la universidad en la organización y el trabajo de la institución, sino también la responsabilidad de que los universitarios instauren un autogobierno eficaz y responsable dentro de los marcos legales vigentes.

Es un reto para las instituciones de educación superior construir internamente formas de autogobierno eficaces. De nada sirve que no intervengan intereses ajenos si las propias instituciones no tienen la capacidad y la posibilidad de autogobernarse con eficiencia y equidad para el efectivo cumplimiento de sus fines. Esta Ley que ahora se propone no puede limitar la facultad de la Universidad para organizarse y gobernarse a sí misma y no lo hace, por el contrario, deja a la propia institución, constituida por los maestros y los estudiantes, la responsabilidad de definir todo lo referente a la organización de su gobierno interno, además de que ratifica el respeto a los derechos laborales de sus trabajadores. El artículo 3 del Proyecto de Ley que ahora se presenta ratifica esta responsabilidad y la asigna, en su artículo 15, a un cuerpo colegiado, el Consejo Universitario, en el cual deben estar debidamente representados los intereses legítimos de los elementos constitutivos de la institución: estudiantes y académicos. El artículo 28 de este proyecto consigna las garantías laborales.

El Consejo Universitario, como lo determina el artículo 17 de este proyecto, deberá elaborar y aprobar los instrumentos normativos de la institución, en los cuales quedará definida la estructura de gobierno y administración, y se precisarán los derechos y las obligaciones de los integrantes de la Universidad, así como los procedimientos para sancionar su incumplimiento. Estas normas deberán resolver los problemas específicos que previsiblemente se presentan en una institución de

educación superior, pero en el entendido de que, independientemente de las normas específicas necesarias, en la institución prevalece el derecho positivo mexicano. Esta Ley no invade, pues, el espacio que la propia institución debe tener en la definición de su gobierno, ni supone que la Universidad pueda estar al margen de la legislación nacional.

En cambio, se considera indispensable que esta Ley defina con precisión los elementos constitutivos de la Universidad, y las condiciones que garanticen tanto su autonomía como el cumplimiento efectivo de los demás mandatos constitucionales: realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de dicho artículo 3° de la Constitución; respetar la libertad de cátedra e investigación, y de libre examen y discusión de las ideas; determinar sus planes y programas; fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrar su patrimonio. Pero la autonomía tampoco puede quedarse ahí, para ser útil a la sociedad tiene que traducirse en el desarrollo de un pensamiento autónomo y la capacidad de análisis y de juicio con base en referentes claros y debidamente fundamentados.

De nada sirve que las instituciones tengan autonomía si las comunidades académicas no cuentan con la posibilidad de pensar de manera crítica, analítica, inteligente y autónoma para contribuir al desarrollo de la sociedad generando conocimientos y referentes de pensamiento humanístico y científico.

Las definiciones contenidas en el articulado tienen tales propósitos: a) lograr que la autonomía universitaria, además de significar la exclusión de intereses ajenos a la Universidad y la constitución de un gobierno eficaz, se traduzca en un ejercicio pleno de la libertad de pensamiento, de desarrollo del pensamiento autónomo, del ejercicio fundamentado en la crítica<sup>5</sup>, de desarrollo del conocimiento humanístico, científico y técnico, de la libre creación y difusión de la cultura, b) garantizar que la institución cumpla sus responsabilidades con los más altos niveles académicos y con genuino sentido social, brindando, asimismo, otros servicios útiles a su comunidad y c) administrar su patrimonio y recursos. Además, la auténtica autonomía universitaria requiere certidumbre presupuestal para estar en condiciones de cumplir adecuadamente con los fines que tiene asignados. Por ello, la ley de autonomía para la Universidad de la Ciudad de México, siguiendo las pautas vigentes en otras instituciones de educación superior, establece una relación fija de 3.4 veces el salario mínimo anual de la propia ciudad de México por cada alumno con dedicación ordinaria, de conformidad con el programa de estudios correspondiente.

### 3. *Instituir una universidad de carácter público.*

La primera característica esencial de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es precisamente su carácter de universidad. Una auténtica universidad tiene como vocación indeclinable la cultura, pero entendiendo que la cultura comprende no solamente las humanidades y las artes, sino también las ciencias, la formación técnica de profesionales, y la tecnología, en suma, el cultivo de todas las manifestaciones y las creaciones del espíritu humano. Pero es indispensable advertir que no cualquier conocimiento puede ser materia de trabajo de los universitarios, y que las universidades no pueden ofrecer todo tipo de cursos.

Como se señala más adelante, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, como auténtica universidad, tiene como materia de trabajo el conocimiento científico, humanístico y crítico, y no le competen ni el conocimiento como mero adiestramiento, ni la simple información, ni mucho menos la propaganda. La idea de universidad, desde sus remotos orígenes medievales, es nutrida por la aspiración de aproximarse a la verdad, de conocer la realidad, lo cual implica reconocer la unidad de ésta, y el empeño por unir lo diverso, o si se quiere, por fundir la diversidad con la unidad. Esta aspiración del pensamiento humano ha impulsado, a lo largo de la muchas veces centenaria historia de las universidades, un trabajo que ha generado enormes avances tanto en la ciencia como en las

humanidades. Contraria a esta aspiración de unir lo diverso es la tendencia a separar, a especializar, a disgregar. Esta tendencia ha aportado, igualmente, resultados útiles en el campo del conocimiento y la cultura, sin embargo también ha evidenciado sus debilidades.

Una de ellas es la tendencia de los especialistas a ignorar o minusvalorar todo aquello que no pertenece a la especialidad propia, y a desarrollar la incapacidad de comprender no sólo otros campos de especialización, sino también la necesaria interdependencia y unidad de todos los campos del conocimiento. Como resultado de estas actitudes, el especialista tiende a otorgar un valor absoluto a sus conocimientos especializados e, incluso, a pretender abarcar con sus conocimientos parciales la realidad total. Esto es lo que se ha denominado especialismo, y que hace décadas fue señalado por Ortega y Gasset como un grave peligro para la cultura y la humanidad. Para que las aportaciones humanísticas, técnicas y científicas sean realmente tales, es necesario un esfuerzo permanente para superar los límites de toda especialidad, e integrar, en planteamientos científicos y de amplia perspectiva cultural, los conocimientos especializados. Para cumplir con esta finalidad, la organización académica de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, que será definida por los propios universitarios, deberá procurar la integración de los diversos campos del conocimiento e impedir que las fronteras artificiales de las disciplinas reduzcan la capacidad de comprensión de la realidad. Esto se señala en el artículo 18, el cual establece que en el Estatuto Orgánico que emita el Consejo Universitario debe garantizarse la creación de estructuras colegiadas que, además de constituir un espacio adecuado para el trabajo interdisciplinario, integren también la docencia con la investigación, la difusión, la extensión y la cooperación.

En segundo lugar, se trata de una institución pública. Una institución o un servicio se constituyen con carácter público, entre otras razones, porque se les considera esenciales para la vida organizada en sociedad. No es algo de lo que pueda prescindirse; por el contrario, la constitución misma de una sociedad exige de esos espacios y servicios que están dirigidos no solamente a la gente de escasos recursos, sino a todos. El espacio público es aquel en donde todos tienen cabida, independientemente de cualquier singularidad social o económica. Y una institución de educación pública es una en donde no hay diferencias, donde se eliminan las circunstancias que dentro de las propias instituciones han venido acentuando las desigualdades. Es dándole este sentido a lo público como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México busca responder al propósito de otorgar todo el apoyo a quienes han sido excluidos hasta ahora. Este proyecto se concreta en la ubicación estratégica de sus planteles, en el establecimiento de condiciones de estudio que lo hacen posible a todos, en la flexibilidad de sus programas que, sin mengua de su alta calidad y rigor académico, se adaptan a las condiciones de vida y disponibilidad de tiempo de los estudiantes. Otro aspecto de la mayor importancia consiste en que una institución de educación pública tiene que ser sostenida públicamente.

Evidentemente hay servicios públicos que no se sostienen públicamente, o que por lo menos no se sostienen exclusivamente con recursos públicos. Otros, en cambio, deben sostenerse públicamente, incluso por razones prácticas; pero hay servicios públicos que no se cobran directamente al beneficiario, no solamente por razones prácticas sino por razones de fondo, por la naturaleza misma de la función. Este es el caso de la educación superior, porque precisamente la educación no se concibe como un beneficio privado para aquél que accede a la educación superior, sino como un derecho y un beneficio para la sociedad. El propósito de la educación pública es formar ciudadanos, hombres y mujeres cultos, es formar profesionistas comprometidos con el país, es formar servidores de la sociedad, profesionales con compromiso social. Ese es el sentido de la educación pública. Y si se introduce el criterio del beneficio privado, por encima y al margen del beneficio colectivo, efectivamente lo que se hace es corromper el sentido público de este servicio educativo. Por esta razón, y porque así lo determina la Constitución, la educación pública tienen que ser sostenida con recursos públicos y, consecuentemente, los servicios que ofrezca la Universidad Autónoma de la Ciudad de México serán sin costo para los estudiantes, tal y como lo establece el artículo 26 de este

proyecto de Ley. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México como institución pública, sostenida públicamente, está plenamente abierta a cualquier persona, independientemente de su condición económica o cualquier otra particularidad social. En la UACM, de acuerdo con los recursos de los que disponga la Universidad, todo aquel que quiera aprender podrá estudiar, todo aquel que quiera demostrar, a través de los exámenes apropiados, que cuenta con los conocimientos requeridos podrá obtener los certificados correspondientes.

#### 4. *Desarrollar un proyecto innovador.*

El empeño que guía este proyecto, y que corresponde a los retos que enfrenta hoy en día la educación superior en nuestro país, no es solamente de carácter cuantitativo. Hay también desafíos de carácter cualitativo sumamente importantes. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México también debe responder al propósito de crear una institución educativa que contribuya eficazmente a la reforma académica que desde hace décadas es urgente en la educación superior de nuestro país; a la necesidad de crear un espacio de innovación donde se discutan cuestiones fundamentales sobre la educación superior en México y se responda de mejor manera a los retos de estos tiempos.

La Universidad deberá, pues, empeñarse seriamente en la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, la aplicación de criterios modernos de diseño curricular, la atención personalizada a los estudiantes, la instauración de sistemas de evaluación eficaces y confiables, la estrecha vinculación de la docencia con la investigación y con las demás funciones de la institución, el uso de las herramientas más avanzadas, y el establecimiento de mecanismos que le garanticen una relación efectiva con la sociedad para el conocimiento y la atención de los principales problemas de ésta. Para garantizar un alto nivel de eficiencia en sus actividades, y una respuesta oportuna y efectiva a los retos culturales y sociales que enfrenta y seguirá enfrentando la educación superior de nuestro país, la organización de la Universidad y su normativa deberán asegurar que este esfuerzo innovador responda efectivamente a los fines de la institución, y que sus resultados sean evaluados sistemáticamente. Por ello será necesario conformar estructuras flexibles y dinámicas que permitan asimilar adecuadamente las experiencias positivas y reformular periódicamente los diseños curriculares.

Con el propósito de asegurar que la UACM encuentre las formas de organización interna más adecuadas a su naturaleza académica, y en congruencia con el citado artículo 3º constitucional, el proyecto de Ley que presentamos deja a la propia Universidad la responsabilidad de determinar sus formas de organización interna.

#### 5. *Construir una comunidad académica.*

Otro de los grandes retos que tiene la educación superior es el de constituir auténticas comunidades académicas. Una comunidad se construye por la participación de sus miembros en la procuración de fines y valores comunes, respondiendo al interés general que comparten todos sus miembros y no sólo a intereses particulares. En el caso de la universidad, el fin común que se persigue es el de la consolidación del conocimiento adquirido y el progreso hacia la verdad. Las comunidades de las instituciones de educación deben constituirse con los maestros y los estudiantes, y esto exige que estudiantes y maestros tengan, efectivamente, el interés común por el conocimiento y la cultura. Es necesario, por tanto, que estudiantes y profesores centren su interés en la preservación e innovación de los conocimientos y de la cultura; que los estudiantes no pongan su interés principal en la obtención de certificados, calificaciones, títulos o diplomas con los cuales ir a conquistar posiciones que nadie puede garantizarles, en un mercado de trabajo cuyo comportamiento depende del sistema

productivo y no del sistema educativo nacional; y que los profesores, sin renunciar a sus intereses laborales legítimos, tengan como motivación sustantiva el desarrollo del conocimiento, la formación de las nuevas generaciones, la difusión de la cultura y el servicio a la sociedad.

Constituir una auténtica comunidad académica en las instituciones de educación superior exige, en primer lugar, que los profesores y los estudiantes den a otros intereses, no obstante su legitimidad, el carácter subordinado que les corresponde. Debe desterrarse de la Universidad todo criterio de beneficio privado que genere una fragmentación de lo que debe ser una comunidad, para propiciar que profesores y estudiantes tengan como interés efectivo común y preponderante el desarrollo del conocimiento, de la cultura y de la aplicación de sus resultados en beneficio de la humanidad. Por esta razón, se ha determinado que el interés legítimo de los estudiantes por obtener certificados, títulos, grados y diplomas se distinga claramente del interés por el conocimiento, del interés por formarse una cultura propia, y se subordine a éste. Lamentablemente, es frecuente una confusión dañina entre estas dos funciones (educar y certificar) y la imposición del valor de las certificaciones sobre el del conocimiento mismo.

El resultado ha sido un grave deterioro de la calidad de la educación y la imposibilidad de hacer del conocimiento el elemento de cohesión de la comunidad académica. Para propiciar que los estudiantes centren su atención en el aprendizaje, el articulado de esta Ley establece una distinción clara entre las evaluaciones que tienen como función diagnosticar la forma en que se desarrolla el proceso educativo y apoyar su mejoramiento, y las evaluaciones que tienen como función otorgar certificados, títulos, grados y diplomas. Esta distinción se traducirá también en que los estudiantes refuercen su aprecio por el conocimiento en sí mismo, por su sentido práctico y por la satisfacción de aprender, y no lo valoren solamente porque les otorga certificados y premios.

También con este propósito de consolidar una comunidad académica, se asume que el interés legítimo de los académicos por obtener una remuneración satisfactoria no debe interferir en su actitud frente al trabajo y en la relación con sus colegas. La historia del desarrollo del pensamiento, de la cultura, de la ciencia y la técnica y de las humanidades es contundente en cuanto a que este desarrollo es esencialmente motivado por la satisfacción que proporciona la actividad intelectual en sí misma, y por el valor humano y social de sus resultados, y no por estímulos ajenos, como pueden ser la paga u otro beneficio económico o de prestigio personal. Además, hay amplia evidencia en la vida reciente de nuestras instituciones de educación superior de que la combinación del interés académico con el interés monetario ha tenido graves perjuicios en el primero y ha debilitado seriamente el sentido de comunidad académica.

La organización del trabajo de los profesores debe evitar que éstos pongan su interés en estímulos económicos a la producción intelectual, pues dichos estímulos establecen una permanente rivalidad y competencia entre los académicos, lo que erosiona las relaciones comunitarias. Esta Ley busca, pues, que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México se constituya en una verdadera comunidad fundada en el interés por el saber. Este propósito exige otras acciones; particularmente será importante que en todos los espacios de la Universidad prevalezca un ambiente efectivo de trabajo académico regido por planes y programas en cuya elaboración participe toda la comunidad con el compromiso de realizarlos. A una mayor coincidencia de intereses entre los miembros constitutivos de la institución corresponderá una mayor posibilidad de conformar un autogobierno eficaz, y de resolver mediante el diálogo y la razón los diferendos y conflictos que surjan de la necesaria y deseable pluralidad de ideas.

## 6. *Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento.*

Una auténtica Universidad no debe buscar la uniformidad, por el contrario, debe fomentar la diversidad, la discusión y el diálogo; para esto se garantizan la autonomía y las libertades de cátedra

e investigación, y no para abrir espacios al adoctrinamiento y la manipulación. El artículo 19 de este proyecto de Ley establece que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México no puede afiliarse a algún conjunto único de ideas, ni a un único grupo de categorías y modos de pensamiento. La formación universitaria implica la discusión de todas las ideas, la búsqueda permanente de las diversas formas de ver y estudiar la realidad, y la incorporación de múltiples referentes para juzgar. En este ámbito, los criterios y mecanismos de decisión deben garantizar respeto y espacio de acción a quienes, sin ser mayoría, son portadores de proyectos de docencia o investigación alternativos, con la única condición de que sean académicamente sólidos y pertinentes en términos del proyecto educativo y cultural de la Universidad. Un reto que deben atender los universitarios es hacer compatible el ejercicio de estas libertades con los requerimientos de los planes y programas institucionales.

El artículo 7 del proyecto de Ley, en su fracción VIII, otorga a los miembros del personal académico la libertad no solamente para expresar sus ideas, sino incluso para incorporar formas de pensamiento diversas y poner en marcha nuevos cursos y nuevas áreas de trabajo, siempre y cuando contribuyan al logro de los fines de la institución y a la formación humanística, científica, crítica y profesional de los estudiantes, y existan condiciones materiales para su realización. Los estudiantes también deberán tener la libertad de expresar sus ideas y de estudiar lo que consideren que es de valor para ellos. El artículo 6 de esta ley les otorga tales derechos y en sus fracciones VIII y XI se establecen las obligaciones correspondientes: respetar la libertad de expresión, de cátedra e investigación de los demás universitarios y abstenerse de toda acción u omisión que signifique un mal uso o desperdicio de los recursos de la Universidad. Todas estas iniciativas deberán enmarcarse en los planes y programas aprobados por las instancias académicas colegiadas, los cuales deberán definirse con criterios exclusivamente académicos, tal y como lo establecen los artículos 6 fracción II, y artículo 18 fracción III de esta propuesta de Ley.

La libertad de cátedra debe hacerse compatible con la necesidad e interés de los estudiantes de completar planes de estudio coherentes y sólidos que conduzcan a una formación universitaria integral y a una preparación profesional de alto nivel. Al mismo tiempo, estos planes de estudio deben responder a las inquietudes intelectuales de los estudiantes, quienes dispondrán de una amplia libertad para elegir sus cursos y seguirlos de acuerdo con sus intereses y posibilidades. Sin embargo, la Universidad tiene el compromiso de procurar que todos sus egresados adquieran una formación universitaria integral y de indicar a los estudiantes los caminos más adecuados para lograr sus propósitos de formación profesional.

El único límite que puede fijarse a la iniciativa de actividades académicas es el del nivel de conocimientos que es propio de una universidad. La falta de reflexión sobre este asunto ha conducido a graves confusiones, y hoy se cree que cualquier conocimiento puede ser materia de trabajo de los universitarios y que las universidades han de ofrecer todo tipo de cursos. A crear esta situación ha contribuido también una política pragmática para complementar las finanzas de algunas instituciones, consistente en la venta de “diplomados” y cursos y la realización de diversos negocios en función de las ganancias que dejan. El resultado ha sido la dispersión y la confusión. Como se ha advertido, es necesario reiterarlo, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, como auténtica universidad, tiene como materia de trabajo el conocimiento científico, humanístico y crítico, y no le competen ni el conocimiento como mero adiestramiento, ni la simple información, ni mucho menos la propaganda. Estas aspiraciones se plasman en el presente Proyecto de Ley.

En el artículo 17 fracciones XIII y XIV se establece que el Consejo Universitario debe definir las normas para la elaboración de planes y programas de estudio y establecer los requisitos para la obtención de títulos y grados académicos. Estos planes y programas deben propiciar siempre una formación académica sólida e integral que contribuya al desarrollo de la sociedad mediante la creación y difusión de conocimientos y realizaciones en todos los campos de la cultura: la ciencia, las artes, las humanidades, la técnica. La Universidad asume este compromiso porque la formación

meramente profesional es insuficiente para enfrentar con éxito los múltiples y complejos retos de la vida contemporánea en sus diversas dimensiones: económica, social, política, moral, cultural, laboral, familiar. No bastan los conocimientos científicos y técnicos para desempeñarse en el mundo de hoy con eficacia, libertad y creatividad. Diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, han definido los parámetros que determinan las características mínimas que deben satisfacer las licenciaturas, los diplomados, las maestrías y los doctorados.

Las normas que defina el Consejo Universitario para la elaboración de los planes de estudio, conforme se estipula en el artículo 8 del proyecto de Ley, deberán atender estas definiciones buscando que los programas docentes de la UACM alcancen los niveles más altos posibles. El compromiso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de brindar a los estudiantes una formación académica sólida, exige prestar atención no solamente a los planes y programas de estudio, sino también, y de manera especial, a los métodos de aprendizaje, a las relaciones entre estudiantes y maestros, a los sistemas de evaluación y al clima general de la institución.

#### 7. *Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes.*

Los estudiantes son la razón de ser de la Universidad y forman parte constitutiva de la misma en tanto que participan en la realización de sus tareas académicas. La Universidad es una institución educativa, su función es desarrollar el conocimiento mediante la investigación y la capacidad creativa de sus académicos, pero no puede confundirse con un centro de investigación, por tanto, la constituyen no solamente los cuerpos de académicos que cultivan una disciplina, sino también estudiantes que legítimamente buscan una formación académica y profesional y contribuyen al desarrollo del conocimiento.

Los estudiantes son sujetos activos de su proceso educativo y ellos deben asumir la responsabilidad de formarse una cultura propia. Este es un postulado básico de la educación moderna, que concibe el conocimiento como un proceso que compromete a la persona toda y que no puede aislarse de la motivación y la voluntad de conocer. Por estas razones, los estudiantes no pueden ser considerados seres pasivos y dependientes, ni puede ignorarse el valor insustituible de su participación no solamente como aprendices, sino también en decisiones fundamentales del proceso educativo. Consecuentemente, los estatutos y reglamentos que emita el Consejo Universitario deben garantizar que los estudiantes participen activamente en el proceso educativo, que tengan la posibilidad de optar por los programas de estudio que respondan a sus intereses, y que puedan participar de manera efectiva en los órganos que toman decisiones que les competen.

Los estudiantes llegan a la Universidad a aprender y sus conocimientos y capacidad de juicio se van desarrollando paulatinamente. Por esta razón, los planes de estudio deben procurar que desde los primeros meses las actividades académicas estén orientadas al desarrollo de una visión cultural rica y sólida y al acrecentamiento de su autonomía. Este es el sentido de los primeros semestres de todos los planes de estudio, y de la política de posponer los estudios especializados hasta el momento en que están plenamente justificados por el interés del estudiante y su proyecto de formación profesional. De esta manera, progresivamente los estudiantes tendrán la capacidad de determinar sus propios planes de estudio y de participar inteligente y responsablemente en las decisiones de la vida universitaria que les conciernen.

El empeño de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México deberá ser que todos los estudiantes que a ella ingresen concluyan con éxito sus estudios. Para ello deberá construir los sistemas y servicios que éstos necesiten para alcanzar este propósito de acuerdo con su condición de vida y preparación previa. Por esta razón, el artículo 18 fracción V del Proyecto de Ley establece

que las normas que expida el Consejo Universitario deberán evitar toda restricción a los estudios que no tenga plena justificación académica.

8. *Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados.*

La autonomía y las libertades de cátedra y de investigación consagradas en el artículo 3° constitucional conllevan, para la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el deber de garantizar un alto nivel en todas sus actividades académicas, y de informar y dar cuenta de sus actividades y resultados a la sociedad a la que sirve. Para garantizar lo anterior, el artículo 9 del Proyecto de Ley establece la obligación de que los programas académicos que conduzcan a la obtención de títulos y grados cumplan con los requisitos que exige la acreditación que otorgan los organismos interinstitucionales universitarios que ejercen esta función<sup>6</sup>. Asimismo, se establece el mandato en el sentido de que la institución cumpla con los requerimientos necesarios para lograr su reconocimiento e ingreso a las asociaciones de instituciones de educación superior nacionales o internacionales que propicien un mejor logro de sus objetivos<sup>7</sup>.

El artículo 12 se refiere a los mecanismos mediante los cuales se ofrecerán a la sociedad garantías sobre la confiabilidad de los títulos, grados, certificados (incluyendo los certificados de cada curso, denominados usualmente “calificaciones”) y reconocimientos que otorgue la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Dichos documentos serán emitidos con base en exámenes y pruebas cuya responsabilidad recaerá en cuerpos colegiados en los que podrán participar examinadores pertenecientes a otras instituciones de educación superior. La condición única e ineludible para otorgar tales certificados, títulos, grados y reconocimientos será la demostración de los conocimientos que dichos instrumentos amparen. El uso responsable de los recursos financieros de la institución se salvaguarda mediante el artículo 29, que establece que “la cuenta pública del año anterior de la Universidad será revisada por la Contaduría Mayor de Hacienda de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal”.

9. *Establecer una relación responsable con la sociedad.*

Esta Ley establece otro mecanismo a través del cual la Universidad se obliga a informar debidamente a la sociedad acerca de los resultados de sus trabajos. El Consejo Social Consultivo al que se refiere el artículo 11 de la Ley deberá analizar las actividades docentes, de investigación y desarrollo, difusión, de la cultura, extensión académica y prestación de servicios de la Universidad y colaborar con ella en acciones que contribuyan tanto al mejoramiento de la calidad y cobertura de los servicios, como a la satisfacción de las necesidades sociales. A través de este Consejo, la Universidad deberá estar comprometida con la comunidad, con un sentido de cooperación y el fin específico de brindar servicios sustentados en sus actividades académicas.

Este Consejo será un espacio donde los representantes de los diferentes sectores de la comunidad puedan discutir a la Universidad y su quehacer frente a los universitarios, y puedan ofrecer sus puntos de vista sobre aspectos como la formación de profesionales y sus resultados en las diversas localidades, la investigación, la difusión, el uso de los recursos, los servicios que esperan recibir, etcétera. Un lugar donde sea posible analizar y criticar la manera como la Universidad sirve y contribuye a satisfacer necesidades de la sociedad. Las instituciones de educación superior de nuestros días requieren consolidarse como entidades plurales y libres que gocen de plena autonomía, profundamente conscientes de su responsabilidad, para poder desplegar su indeclinable misión de acercamiento al saber y a la verdad, de servicio en la búsqueda de soluciones a las

necesidades y carencias de la sociedad, y de difusión de la ciencia y la cultura. Tal es el propósito de este Proyecto de Ley de Autonomía para la Universidad de la Ciudad de México.