



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Programa de Doctorado en Pedagogía

**DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA EL CUIDADO DE SÍ, PRÁCTICAS INÉDITAS
PROPUESTAS POR PROFESORES Y ALUMNOS DE LA PREPARATORIA OTILIO
MONTAÑO**

**Tesis que para obtener el grado de
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

Presenta:

MÓNICA CRISTINA RAMÍREZ MONTES DE OCA

Tutora Principal:

DRA. BERTHA OROZCO FUENTES

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

Comité tutorial:

DRA. CLAUDIA B. PONTÓN RAMOS

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

DRA. PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

DRA. MARÍA DEL CARMEN SALDAÑA ROCHA

Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Cd. Mex., Septiembre 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE	3
A MODO DE INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE. DISPOSITIVO, CUIDADO DE SÍ MISMO Y ESCUELA	8
1. CONSTRUCCIÓN DEL SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN.	8
2. LOS DISPOSITIVOS EN EL PENSAMIENTO DE FOUCAULT.	17
Los dispositivos según Foucault-Deleuze.	23
Líneas de visibilidad y enunciación. El saber.....	24
Líneas de fuerza. El poder.....	25
Líneas de fractura. Subjetivación.....	27
3. CUIDADO DE SÍ MISMO Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.	31
Cuidado de sí mismo en el momento helenístico.....	38
Elementos de la relación pedagógica para el cuidado de sí mismo.....	40
El maestro.....	40
Mathesis, ajuste y desplazamiento saber-sujeto.....	41
Askesis o acción ética.....	42
Resignificación pedagógica.....	44
Formación y uso pedagógico dado al dispositivo.	45
4. LA ESCUELA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO Y LAS TECNOLOGÍAS DEL YO 49	49
La emergencia escolar.	51
Configuración pedagógica del estatuto de infancia y juventud.....	53
Espacios cerrados.....	56
Sus especialistas.....	60
Destrucción de otros modos de educación 63	63
Escolaridad obligatoria, currículum y biopoder.	65
Cambio en los modelos económicos, desigualdad y gestión del yo.	70
Modernización escolar.....	74
Cambios sociales y culturales 78	78
El dispositivo pedagógico de la escuela, entre lo escolar y lo no escolar.	79
1) La prueba o la calle.	81
2) Frecuencia.	82
3) Emprendimientos o dispositivos inéditos.....	83
CARTOGRAFÍA DEL DISPOSITIVO ESCOLAR DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA CIUDAD DE	
MÉXICO	85
1. DISPUTA POR LA CIUDAD, MEGAPOLIZACIÓN Y REPERCUSIÓN EN LAS JUVENTUDES CIDADINAS.	86
2. DOS LÍNEAS DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL DF.	89

Nivel Nacional	89
Situación de sus modalidades	89
Sus problemas en índices.....	92
Sus profesores.	95
Distrito Federal	97
Situación de sus modalidades.....	97
Sus problemas en índices.....	98
Sus profesores	99
3. “CÁRCEL NO, PREPA SI”, RESPUESTA CIUDADANA Y POLÍTICA ANTE LA URGENCIA DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL	
D.F.	100
Principios fundacionales, cambios y tensiones frente al modelo educativo.	104
Preparatoria Iztapalapa I – Propuesta Educativa.	104
Crecimiento y Proyecto Educativo.....	109
Reacomodos del poder y conflictos intersindicales.....	115
Etiquetas, condición y resultados concretos de sus jóvenes estudiantes.	119
4. PREPARATORIA EN EL ANCESTRAL TOPILEJO.	121
En las alturas de la ciudad.....	122
Se consigue una preparatoria.	123
Condición actual de la preparatoria.....	126
Edificio escolar.	126
Modalidades educativas.	127
Jóvenes estudiantes de Otilio Montaña	129
SEGUNDA PARTE. ETHOS, PLIEGUES, CLICHÉS Y TRAZOS	133
OTRAS HERRAMIENTAS Y MOMENTOS ANALÍTICOS	133
INDICIOS DE LA CONFIGURACIÓN DEL ETHOS	139
INGRESO ATÍPICO.....	139
CONDICIÓN FAMILIAR.....	141
PRIMEROS DISPOSITIVOS Y PROFESORES RASTREADOS.....	144
En relación a la enseñanza, las tareas de investigación y actitudes.	146
En relación a la tutoría y asesoría	148
OTROS MODOS DE PENSAR, PROCEDER Y SER.....	149
Cambios relacionados con el conocimiento.	149
Cambios cognitivos	151
Cambios de actitud relacionados con lo académico.....	151
Cambios en los afectos y estados anímicos.	153

Cambios que miran hacia el futuro.....	154
Cambios por un gobierno de sí.	155
PROFESORES Y ESTUDIANTES FRENTE AL LIENZO ESCOLAR.....	158
ENTRE CLICHÉS Y PRODUCCIÓN DE PLIEGUES.....	159
Transgresión y construcción de un espacio personal a partir del arte	161
Tres facetas con matices brasileños.	171
Filos-café o el espacio de vidas compartidas	180
Argumentar más allá de la retórica	195
Del semáforo a los festivales escolares	200
Acortando distancias.	207
TRAZOS PEDAGÓGICOS PARA DELINEAR ALGUNAS RUTAS FORMATIVAS.....	220
TRAZOS PARA CAPTURAR LA COMPLEJIDAD.....	221
HERMENEUSIS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA.	223
LA ESCUELA, CONJUNTO DE ACONTECIMIENTOS PARA DEVENIR OTRO.	229
TRAZOS ESTRATÉGICO-POTENCIALES DEL MODELO EDUCATIVO DEL IEMS.....	232
BIBLIOGRAFÍA	237
Libros.	237
Capítulos de libros.	239
Artículos.	241
Documentos.....	244
ANEXOS.....	246
Anexo 1. Ideario Filosófico-pedagógico de la Propuesta Educativa	246
Anexo 2. Propuesta Educativa del IEMS del 15 de enero de 1999	247
Anexo 3. Proyecto Educativo del IEMS	249
Anexo 4. Croquis de la Preparatoria Otilio Montaña o Tlalpan 2	252
Anexo 5. Guía para el registro de observaciones.....	253
Anexo 6. Cuestionario.....	253
Anexo 7. Guion de entrevista para estudiantes.....	255
Anexo 8. Guion de entrevista para profesores	257
Anexo 9. Sistematización de datos generados en cuestionarios. Ejemplo	259
Anexo 10. Sistematización y análisis de datos generados en entrevistas. Ejemplo	260

Agradezco:

A mi familia por toda su paciencia y apoyo

A la Universidad por su cobijo e impulso

*A mi tutoras, quienes desde la libertad
orientaron para crecer*

*Al pueblo de México, quien a través de Conacyt
financió esta investigación*

*Preferid lo que es positivo y múltiple, la diferencia a la uniformidad,
los flujos a las unidades, los dispositivos móviles a los sistemas.
Considerad que lo que es productivo no es sedentario sino nómada.*

Michel Foucault¹

A modo de introducción

Reflexionar sobre prácticas educativas capaces de producir riqueza de sentidos y una formación de amplias dimensiones en los jóvenes estudiantes que acuden a escuelas de nivel medio superior en México, plantea una serie de problemas que por su complejidad nos pueden llevar al escepticismo y con ello a la inmovilidad para creer que ello es posible, sea que se responsabilice a los propios estudiantes, a sus familias, a sus condiciones sociales o a las diversas instancias y actores institucionales que en ella convergen.

Pensar que al interior de la escuela algo se está haciendo al respecto, implica superar aquellas posturas que la dan por muerta o que la consideran como un ente que poco puede ofrecer a jóvenes estudiantes de una época que pasa por la producción de grandes desigualdades, por crisis de todo tipo, por cambios vertiginosos a nivel tecnológico, científico y cultural. Es pensarla como una instancia de gran complejidad, donde si bien sus fundamentos efectivamente se han debilitado y muchos de sus elementos entorpecen su respuesta ante el presente, también es cierto que para muchos jóvenes aun representa una posibilidad de cambio en sus vidas, sea que se topen con propuestas abiertamente transformadoras o que en medio de inercias, indiferencias o normatividades absurdas, ellos logren encontrar junto con sus profesores, aperturas para hacer que algo distinto suceda. El siguiente trabajo dividido en dos partes, indaga en este sentido.

En la primera parte presento el supuesto de investigación de donde parto, el despliegue conceptual del dispositivo y del principio filosófico del cuidado de sí mismo, como herramientas teórico-metodológicas propuestas por Foucault y enriquecidas por Gilles Deleuze, que me sirven de base para su traslado al campo

¹ Foucault citado por Morey, 2014: 71

educativo, de manera amplia al respecto de la formación histórica del dispositivo pedagógico escolar, de manera acotada, al respecto de la emergencia de un plantel de bachillerato en el Distrito Federal, después Instituto de Educación Media Superior del DF, cuya existencia definida por la lucha social y política, pretende marcar una diferencia educativa frente aquello que hasta el momento se había propuesto para los jóvenes de esta entidad.

La segunda parte brinda una exposición analítica de las modificaciones en la actitud y en los modos de pensar que los estudiantes adquieren a raíz de participar en ciertos micro-dispositivos pedagógicos propuestos por profesores y estudiantes en una de las preparatorias de este instituto, la preparatoria Otilio Montañó, cuyas líneas de captura prefiguran entramados donde se logran actualizar, a través de los procesos y relaciones pedagógicas, prácticas para el cuidado de sí mismo, que al implicar un plegamiento ético y estético de los sujetos pedagógicos, concreta una formación para la libertad, el gobierno de sí mismos y la transformación crítica de la realidad. Sin embargo no todo en este dispositivo escolar nos lleva a un trazado formativo, también hay vacíos, descuidos, tensiones e inercias que impiden u obstaculizan las aperturas al dispositivo escolar y con ello a hacer posibles verdaderos procesos formativos.

El cierre del trabajo se centra en el trazado de algunas afirmaciones que conforman la tesis de mi investigación.

PRIMERA PARTE. DISPOSITIVO, CUIDADO DE SÍ MISMO Y ESCUELA.

1. Construcción del supuesto de investigación.

Actualmente en el nivel medio superior en México perviven una serie de tensiones que lo complejizan, tanto en su estructura como en los servicios que ofrece. Por diversos motivos durante las últimas décadas se expande en desorden y mantiene problemas graves de desigualdad, calidad y rezago, expresado en altos niveles de reprobación y deserción de sus estudiantes. Tales problemas al ser objeto de estudio e interés nacional e internacional, generan debates en torno a su financiamiento, gratuidad, eficiencia de servicios, modelos curriculares,

desempeño de estudiantes y profesores, etc., todo ello con miras a ser solventado a través de la implementación de una reforma y de la obligatoriedad del nivel en todo el país.

Lo anterior inmerso además en un contexto donde permean crisis de todo tipo, adelgazamientos estatales que fragilizan y desdibujan el papel que pueden jugar las instituciones, violencias de diversa índole, altos niveles de desigualdad social, corrupción e impunidad que aquejan al país entre muchos otros problemas, generan paisajes sociales, políticos y culturales de gran complejidad, así como procesos donde la incertidumbre, la precariedad y la exclusión están presentes.

Todo ello en una época donde el mercado, el internet y nuevas narrativas visuales generan múltiples experiencias a las que están expuestas las nuevas generaciones, produciéndose así fuertes problemas para la transmisión intergeneracional de la cultura dentro de la escuela y el reconocimiento de itinerarios educativos y formativos producidos fuera de los espacios formales de niños, niñas y jóvenes (Gagliano, 2009). Frente a este paisaje la escuela se enfrenta a nuevos desafíos, pues de ser la gran promesa para acceder a la verdad, a la ciudadanía y por ende a un proyecto personal y social de desarrollo como lo fueron los Estado-Nación, hoy se enfrenta a una constante deslegitimación pues prolifera un pluralismo de opciones culturales y éticas, donde tiene primacía lo imaginario, la tecnificación, la multiplicidad de estímulos, las posiciones estetizantes y las opiniones que responden a experiencias massmediáticas, descolocando la posición y quehacer de los maestros, de valores como el esfuerzo y la disciplina, de una visión de futuro y de lo que la propia escuela puede ofrecer, aunque el eje de su función siga siendo tanto la socialización como la apropiación de conocimientos (Follari, 2007).

No obstante lo anterior para algunas juventudes, entre ellas la de jóvenes estudiantes, la escuela continua siendo un referente de valor simbólico muy importante, más de ella quieren algo diferente, algo que les permita ser y estar de modos diversos en su relación con ella. Enseguida planteo desde dónde esta petición.

Delimitación del objeto de estudio

Tomando como base las preguntas que Foucault (1990) hace con respecto a la ontología del presente, en el trabajo de indagación que realizo en la maestría en pedagogía me intereso por la configuración de la experiencia de sí en jóvenes estudiantes de un bachillerato oficial mexiquense (Ramírez, 2012), en el afán por comprender quiénes son los jóvenes estudiantes que en el presente acuden a la escuela y el por qué de algunas de sus múltiples expresiones.

Diversas líneas de indagación pueden perfilarse de aquel trabajo, más una de ellas toma fuerza desde la misma experiencia de sí que en los jóvenes que cursan el bachillerato se configura desde dos planos puestos en tensión:

Por un lado está el plano de experimentar un constante disciplinamiento puesto en operación “vía los maestros, orientadores, disposiciones normativas, espaciales, temporales, etc., a través de los cuales, sus cuerpos experimentan una constante vigilancia, examen y pretendida homogeneización, produciendo en ellos prácticas, comportamientos y experiencias de sí que los infantilizan, pues se generan procesos y relaciones de desautorización, desconfianza o autoritarismo donde los jóvenes son colocados más comúnmente como sujetos de obediencia, silencio y no de posibilidad para la acción” (Ramírez, 2012, p. 133).

Si bien a través de las disposiciones y controles disciplinarios puestos en juego dentro de la escuela se configura su papel de estudiantes, también su experiencia de sí pasa por la anulación de los propios deseos, emociones, querer, así como por el juego del aparentar, del enmascarar quienes son; jóvenes que durante su estancia escolar viven la mayor parte del tiempo fuera de sí mismos, lo que les genera un mayor o menor grado de tensión frente a lo que institucionalmente se les pide cumplir, pero en donde al mismo tiempo manifiestan un grado de oposición y resistencia.

En un segundo plano, la escuela les aporta los siguientes elementos:

1. Desde un plano general prevalece un fin utilitario y una posibilidad imaginaria de otorgarles una condición económica y social diferente porque se le sigue vinculando con el trabajo, con beneficios económicos y de consumo. Asimismo, toma sentido en la medida que los conocimientos por ellos adquiridos

tengan un uso práctico concretado en el acontecer de sus relaciones personales, en la capacidad para resolver problemas de mayor complejidad, en la toma de decisiones y de postura ética frente a los otros y frente a sí mismos, sobre todo cuando permite sentar las bases para definir un proyecto de vida.

2. Se reconoce a la escuela a partir de los cambios y transformaciones a nivel personal: madurez intelectual y cognitiva, del pensamiento, de la palabra y la acción; de carácter o de capacidad para posicionarse como sujetos frente a la realidad, que si bien responden más a las formas institucionales también en menor grado, les brinda elementos para producir nuevos modos de ser.

3. Se valora a la escuela a partir de la relación con los otros, sobre todo a partir de la aportación que obtienen de sus pares y profesores. De los primeros plantean la utilidad que les brindan para recapacitar sobre su actuación escolar, para concretar y ponerse en juego como sujetos éticos, así como servir de enriquecimiento afectivo, comunicativo o de contraste en el modo de enfrentar múltiples experiencias sociales y de su vida juvenil. De los segundos hay una distinción generada por la forma en que cada profesor asume su lugar en la relación pedagógica así como de la intención formativa que tengan para dar cuerpo y sentido a dicha relación. Por ello para unos jóvenes estudiantes esta relación se traduce en experiencias donde se les sigue mirando y colocando en un plano de inferioridad, en tanto que desde lo instituido no son poseedores del saber y la verdad, donde se ignoran sus contextos, lo que a ellos les importa, los saberes que han adquirido o construido en otros espacios, las capacidades que han desarrollado, siendo inhabilitados para dudar, proponer o crear junto con sus profesores, cayendo en patrones donde la repetición de formas de pensar, de actuar y de decir prevalecen, provocando su hartazgo, indiferencia, simulación y sinsentido con respecto a aquello que se les propone aprender, dificultando con ello la configuración de otros modos de ser.

Sin que esto totalice su experiencia, también están aquellas prácticas propuestas por los maestros que clara y coherentemente estructuradas desde un ordenamiento pedagógico y didáctico, además de transmitir ciertas verdades, ponen en operación elementos, dimensiones y actitudes para una relación distinta

que los habilita para crecer, reconociéndose como parte importante en la producción de sus aprendizajes, donde pueden hablar de sí mismos y sus mundos, de jugar con las palabras, los conceptos, las situaciones, poner a prueba su capacidad de pensar, crear, proponer, definir nuevas rutas y aportar a su propia formación que de este modo adquiere mayor sentido. Es con profesores que esto posibilitan de quienes admiten la orientación, el límite o la propuesta hacia formas de ser, de actuar o de pensar al respecto de sus prácticas escolares o hacia aquellas que se vinculan con aspectos de su propia experiencia de vida, ya que la coherencia de los mismos los convierte en referentes éticos importantes a ser tomados en cuenta.

Asimismo, desde un ejercicio donde articulan tanto elementos de su condición juvenil como el juego de la imaginación, proponen aquello que les parece importante que la escuela debe considerar para la educación de los jóvenes estudiantes, a modo de necesidad inmediata y de un deseo urgente de favorecer su formación con perspectiva futura:

a) De las autoridades escolares y los profesores piden relaciones que retroalimenten la apertura, confianza y el reconocimiento mutuo, dando cabida a espacios de comunicación, debate, discusión y participación donde la reciprocidad ético-política y la colaboración con respecto a asuntos de interés común sea posible.

b) Con respecto al ejercicio de su libertad dentro de la escuela, los jóvenes valoran el establecimiento de aquellos límites que favorecen la estructuración de conductas que les ayudan a estar dentro de ella, no así cuando dichos límites los infantilizan, desautorizan y pretenden gobernar del todo, poniendo en duda su capacidad y potencialidad de interlocución e intervención ante los problemas que los afectan y donde su pensar, crear, actuar y decidir se ponen en juego.

c) En cuanto a sus procesos de aprendizaje piden el reconocimiento de sus propias relaciones y dominio con el saber, con otros universos culturales, así como de las capacidades por ellos desarrolladas para construir y significar formas diversas de apropiación del conocimiento; manifestando su interés por experiencias de aprendizaje integral e inclusivo.

En otras palabras, lo que se imagina de la escuela para los jóvenes son procesos formativos que incluyan todos los elementos anteriores y muchos otros, de modo tal que produzcan experiencias de sí mismos donde no sólo se les dote de actitudes, capacidades y saberes que los sujetan a lo instituido y a un determinado bagaje cultural que les es transmitido, sino donde al incluir lo que saben, valoran, quieren e imaginan, emerjan formas distintas de relación y por supuesto de subjetividad, hallando en ello un mayor sentido a su transitar por la escuela.

Dados los planteamientos anteriores es que identifico que por parte de las juventudes que acuden a la escuela de educación media superior, se están produciendo signos de una emergencia que demanda su reconocimiento como sujetos y con ello de los distintos saberes de los que son poseedores, de otras formas para ejercer el poder y de la multiplicidad de vínculos que producen en su relación con la escuela. Por ello dicha emergencia amplifica los procesos formativos al anhelar vincularse con dimensiones humanas de distinta procedencia pero que son del interés juvenil: expresiones culturales, cierto tipo de consumos, ejercicio de su libertad, intereses artísticos, formas de socialidad, formas de relación con el poder, preocupaciones sociales, etc.

Preguntas de investigación

Ante la emergencia de estas demandas es que considero importante preguntar por aquello que se propone desde la escuela media superior para atenderla, que si bien mantiene su fundamento en la transmisión cultural, también está expresando la necesidad de generar prácticas que trastocuen a los sujetos en sus relaciones con la realidad, con las verdades planteadas desde distintas disciplinas pero también con la verdad sobre sí mismos, sus intereses y con las fuerzas vitales de su espíritu; prácticas que los lleven a reflexionar y dar orientación a su actuar frente a sí mismos y los otros para ubicarse así en su situación particular e histórica, donde hay cabida por supuesto a lo diferente o nuevo y que contribuye a movilizar distintos planos de la realidad.

Tomando esta pregunta como base es que construyo el supuesto de que algo se está proponiendo en respuesta a esta urgencia que viven las juventudes que transitan por la educación media superior y que es a través de la configuración de dispositivos pedagógicos para el cuidado de sí mismos, desde la perspectiva foucaultiana-deleuziana, que los planteamientos anteriores pueden ser atendidos, ya que por su naturaleza esencialmente articuladora, heterogénea y estratégica, los dispositivos pedagógicos pueden permitir la apertura de los intersticios necesarios para producir otras prácticas, otros saberes, otras formas de relación y producción de subjetividades acordes con los tiempos que corren, pero sobre todo cuando éstos hacen posible prácticas donde los sujetos logran, en el ejercicio de su libertad, plegarse para conocerse y hacer una conversión hacia nuevas formas de ser (Foucault, 2002) (Deleuze, 1987)

De manera específica pregunto por aquellos dispositivos pedagógicos producidos en la preparatoria Otilio Montaña, escuela que brinda el servicio de bachillerato general en el Distrito Federal perteneciente al Instituto de Educación Media Superior (IEMS), el cual, al tener una procedencia que se opone a propuestas educativas que responden a un orden hegemónico-tradicional, se coloca como un modelo distinto de atención a las necesidades educativas de los jóvenes, quienes en el mismo modelo pasan a ocupar un lugar relevante, por lo tanto será importante analizar si los dispositivos pedagógicos que se proponen hacen posible prácticas para el cuidado de sí mismo.

Además de estas preguntas generales, formulo otras que pretenden orientar la investigación:

¿Qué prácticas irrumpen el escenario escolar para configurar dispositivos, por parte de profesores y/o jóvenes estudiantes, con posibilidad de generar un cuidado de sí mismo en las subjetividades juveniles en respuesta a la emergencia vivida dentro del bachillerato?

¿A qué procesos y dimensiones se adscriben y por qué de las mismas?

¿Cuál es el sentido e importancia para estos sujetos?

De estas interrogantes es que abrevan los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar diversas prácticas que me permitan clarificar si las mismas forman parte o configuran dispositivos pedagógicos inéditos en la escuela preparatoria Otilio Montaña, perteneciente al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, con posibilidad de producir un cuidado de sí mismo en los jóvenes estudiantes. Y cómo éstas prácticas inéditas se cruzan, tensan o coexisten con prácticas tradicionales y qué se produce en su relación o entrecruce.

Objetivos particulares

Analizar prácticas promovidas tanto por profesores como por jóvenes estudiantes y ver si éstas tienen la posibilidad de configurar dispositivos pedagógicos para el cuidado de sí mismo.

Analizar el sentido e importancia que adjudican profesores y jóvenes estudiantes a tales prácticas, si las mismas operan en algún momento como factor de permanencia de los jóvenes estudiantes dentro de la escuela Otilio Montaña.

Enfoque interpretativo de la investigación.

La postura metodológica desde donde construyo el supuesto de investigación y desde donde pretendo dar respuesta a las preguntas y concretar los objetivos planteados, es una postura donde la multiplicidad, heterogeneidad, el desplazamiento y articulación de dimensiones y niveles de la realidad histórica, social y cultural se hacen presentes en el análisis de las prácticas y procesos que conforman todo dispositivo, por lo tanto implica enfrentar la complejidad en la construcción y comprensión de la realidad de los actores escolares, sus contextos y las prácticas pedagógicas que les permitan configurarse como sujetos que ejercen el cuidado de sí mismos.

De ahí que el enfoque que sigue esta investigación es de corte interpretativo, el cual además de permitir describir analíticamente y comprender una realidad múltiple en diferentes niveles, también permite producir un efecto disruptivo en la cadena simbólica, producir otros sentidos desde los discursos analizados (Grüner 1967/1969), pues como Foucault lo indica, interpretar no

pretende descubrir esencias o comienzo alguno, sino construir la materialidad, la historicidad de los objetos o de los sujetos, en la articulación entre interpretaciones ya construidas pues toda interpretación procede de diversas interpretaciones, más “la relación que se establece en la interpretación lo es tanto de violencia como de elucidación” (Foucault, 1967/1969), se trata de articular líneas narrativas desde otras formas de intersección pues están presentes fuerzas diversas que permiten mostrar la construcción de cierta verdad, la interpretación así es un “acontecimiento que funda un nuevo Logos, un nuevo espacio de inteligibilidad desde el cual todo el <<mapa>> de la cultura se recompone y lo hace por la imaginación y por la construcción de un <<relato>>” (Grüner 1967/1969), en el cual va a proliferar el sentido, en este caso conformado por diversos textos institucionales, contextuales, normativos; aquellos construidos por diversos actores institucionales entre los que destacan el de los jóvenes estudiantes y el de los profesores que los acompañan, quienes se constituyen en las propias interpretaciones que ensayan y muestran tanto la relación simbólica que mantienen con el mundo, como con aquella verdad desde donde producen otras formas de ser dentro de la escuela.

Asimismo desde este enfoque yo como investigadora, no quedo fuera de la construcción del propio objeto, ya que se hacen presentes algunas preconiciones conceptuales, experiencias, intencionalidades, sentidos, significados y hechos que considero como relevantes, sin que esto signifique quedarme en un mero nivel explicativo o en un enfoque subjetivo, pues al hacer referencia a un universo empírico y a los niveles de relación que puede haber entre los conceptos y la propia realidad, construyo la veridicción del objeto de estudio, no ajena a mí como sujeto ni a mis prácticas sociales.

Para lograr la construcción del relato interpretativo considero importante la complementariedad metodológica, pues además de articular en distintos niveles las relaciones de saber, poder y subjetivación (que posibilitan la problematización y la genealogía) para hacer el análisis y comprensión tanto de los dispositivos pedagógicos como de los procesos de subjetivación de los individuos, en los que ahondo en el apartado siguiente, también me apoyo en diferentes herramientas:

una de ellas es la indagación documental de distintos textos que me permiten ubicar tanto la emergencia histórica del dispositivo escolar, como las condiciones de posibilidad del dispositivo del Instituto de Educación Media Superior en la ciudad de México; otras herramientas proceden de la estrategia etnográfica, las cuales van desde el uso de registros de observación, diseño y aplicación de un cuestionario a los estudiantes, hasta la realización de entrevistas abiertas con ellos mismos y con sus profesores para hallar los dispositivos pedagógicos propuestos, así como las prácticas y procesos que pueden hacer posible el cuidado de sí mismo. La especificidad de dichas herramientas y los momentos analíticos por los que transito son abordados más adelante.

En lo que sigue se abordan los conceptos ordenadores que guían y construyen esta investigación.

Para acercarme al supuesto arriba planteado, las prácticas por sí mismas no dicen nada, hay que ahondar en sus anudamientos, en las condiciones, tiempos, espacios, discursos que las hacen posible de configurarse, en los objetivos que pretenden, en las fuerzas que se hacen presentes, en las técnicas que ponen en juego. Codificar todo esto sólo es posible si se comprende qué son y cuál es funcionamiento de los dispositivos, qué tienen que ver, en este caso, con el cuidado de sí y cómo su ensamblaje en la escuela del presente, sigue produciendo cierto tipo de subjetividades, saberes y formas de relación importantes de reconocer para producir cualquier tipo de transformación al respecto. El presente capítulo precisamente busca profundizar en ello.

2. Los dispositivos en el pensamiento de Foucault.

Como arriba señalo, la herramienta central para este trabajo de investigación es el dispositivo, y digo herramienta en el sentido que Michel Foucault y Gilles Deleuze invitan a usarla, donde la teoría como *caja de herramientas*² puede ser usada para

2 Deleuze en una de sus conversaciones con Foucault propone utilizar la teoría como una caja de herramientas, como un instrumento que sirva y funcione, como un aparato de combate contra el poder. Y Foucault recuperando este planteamiento señala que no se trata de construir un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas. Construcción que se hace poco a poco a partir de una reflexión sobre situaciones dadas (Deleuze y Foucault citados por Morey, 2014: 174 y 177)

generar mis propias formulaciones. En este sentido es necesario comprender por qué y cómo fueron utilizadas estas herramientas por estos autores para definir el uso que se les dará, según el objeto de estudio.

A comienzos de los años 70 del siglo pasado, Foucault manifiesta un cambio tanto de perspectiva como de objeto de análisis en sus trabajos de investigación, pues anteriormente con el método arqueológico se enfoca en la descripción de prácticas discursivas o epistemes³ (renacentista, clásica, moderna, por ejemplo), en donde ubica los mecanismos a través de los cuales determinadas formaciones discursivas producen ciertos objetos de los que se habla, sin embargo Foucault identifica que cada episteme se queda encerrada en el orden de lo discursivo, en la formalidad, de ahí que pase a poner en relación de las prácticas discursivas, aquellas no discursivas (instituciones, relaciones sociales, coyuntura económica y política) y con ello la cuestión del poder, tomando como objeto de una descripción genealógica, al dispositivo. Este cambio, producto de sus experiencias concretas en torno a su liderazgo intelectual y político en el Grupo de Información sobre las Prisiones (GIP), a su interés por conocer cómo se despliegan los mecanismos de poder en el sistema penal, le llevan a instaurar “las condiciones en las que los mismos prisioneros pudieran hablar” (Foucault, 2012: 30) a través de algunas investigaciones individuales y colectivas en torno a dispositivos disciplinarios, carcelarios, entre otros, a partir de los cuales busca hacer visibles dichos mecanismos, las relaciones de poder, de dominación y de lucha, las implicaciones para los sujetos en sus relaciones con las instituciones, los papeles que se busca que asuman y las formas en que sus cuerpos y subjetividad son transformados en una sujeción de intervención penal con estatuto científico; toma principalmente las voces, testimonios y acciones de los propios

3 Las prácticas discursivas son consideradas como un “conjunto de reglas anónimas, históricas, [...] que han definido para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” “toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que a la vez, las imponen y las mantienen” (Foucault, citado por Castro, 2004: 94). “En una cultura y en un momento dado, sólo hay siempre una episteme que defina las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente en una práctica” “es el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados” (Foucault, citado por Minello, 1999: 100 y 101).

presos, pues son ellos quienes saben y han vivido directamente la experiencia de la prisión; por ello “su análisis se ha desplazado (amplificado y extendido), pasando de los ámbitos discursivos a los ámbitos institucionales, del orden del discurso a las prácticas sociales” (Eribon, 2004: 289 paréntesis mío).

En tal desplazamiento sucede por un lado que Foucault sigue reconociendo que en las prácticas discursivas se generan relaciones inestables, que hay múltiples vectores de enunciación que pueden producir continuidades pero también bifurcaciones entre el pensamiento y las cosas, por lo que se potencia la proliferación del discurso, incluyendo todo aquello que se considera socialmente como peligroso, incontrolable, discontinuo y descontrolado, y que bajo ciertos controles discursivos se busca ordenar (Foucault, 2013a). Por otro lado, supera la concepción del poder como una propiedad o como una postura jurídica que prohíbe, excluye o niega y pone énfasis en su ejercicio con base en una tecnología, a modo de posiciones tácticas y estratégicas, así

“examina las diferentes maneras en las que el discurso cumple una función dentro de un sistema estratégico donde el poder está implicado y por el cual el poder funciona. El poder no está, pues, afuera del discurso. El poder no es ni la fuente ni el origen del discurso. El poder es algo que funciona a través del discurso, porque el discurso es, él mismo, un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder” (Foucault, citado por Castro, 2004: 142).

En este desplazamiento como se aprecia, Foucault no pierde su interés por lo discursivo, sino que mantiene su interés precisamente en aquellas prácticas sociales que expresan la multiplicidad de elementos discursivos donde se rompe con las regulaciones, hay otras jugadas estratégicas o posibilidades políticas, donde el saber y el poder se articulan, pero desde otras variantes y efectos dependiendo de quien hable, su posición de poder, el contexto institucional donde se ubique, cómo se dan sus desplazamientos o reutilizaciones, etc., especialmente se interesa por aquellas variantes marginales, sean contenidos o sucesos históricos sepultados e ignorados, así como saberes o conocimientos descalificados o incompetentes para los discursos oficiales totalizantes.

Para 1980 el dominio de las prácticas por las que se interesa van a incluir también aquellas que tienen que ver con el sujeto y las relaciones que mantiene consigo mismo a través de su sexualidad, descubre que además del saber y poder, los dispositivos incluyen la construcción del sujeto, esto es, al mismo tiempo que un dispositivo produce objetos y realidades, también hace del yo de cada persona un sujeto a través de procesos de subjetivación, con lo que se expresa que cada individuo es producto del momento histórico que le toca vivir, de las relaciones singulares que mantiene; son aquellos procedimientos mediante los cuales el sujeto es persuadido para observarse a sí mismo, analizarse, reconocerse como capaz de un saber acerca de sí mismo que lo lleva a pensar y actuar de tal o cual manera (Foucault, citado por Morey, 1990), lo cual le implicará trabajo, acciones concretas o técnicas de sí realizadas por el propio sujeto para organizar las múltiples relaciones que mantiene con los objetos, con los otros y consigo mismo.

Antes de su muerte, Foucault “pone de manifiesto otra figura del sujeto, ya no constituido sino en constitución por medio de prácticas reguladas (técnicas de sí)”, (Gros, en Foucault, 2002: 484). A través de ellas muestra la forma en que el sujeto se establece como objeto posible de conocimiento y de gobierno de sí mismo; es un repertorio de acciones o procedimientos no impuestos, que responden más a una iniciativa de la libertad, a un trabajo sobre sí mismo que le posibilitan fijar una identidad, mantenerla o transformarla en relación con finalidades particulares. Aquí el papel del discurso no es descubrir una verdad en el sujeto o cómo es construido como objeto de un discurso verdadero, sino de qué verdades necesarias y bajo qué técnicas se equipa para constituirse como sujeto de sí mismo. Todo este conjunto de acciones y relaciones quedan instituidas o guiadas bajo el principio denominado cuidado del sí mismo, principio que ahondaremos más adelante.

A estos desplazamientos de su estrategia analítica y de investigación Foucault los denomina *problematizaciones*:

“[...] me sentí atrapado en esta empresa de una historia de la verdad: analizar, no los comportamientos ni las ideas, no las sociedades ni sus “ideologías”, sino las

problematizaciones a cuyo través el ser se da como poderse y deberse ser pensado y las prácticas a partir de las cuales se forman aquellas. La dimensión arqueológica del análisis permite analizar las formas mismas de la problematización; su dimensión genealógica, su formación a partir de las prácticas y de sus modificaciones” (Foucault, 2005:14-15)

A través de estas estrategias de investigación Foucault conjuga metodológicamente dos elementos: la genealogía y la problematización.

La primera la retoma de Nietzsche (Foucault, 1992) y se define básicamente por tres conceptos:

1) Origen (*Ursprung*). Considera que el análisis de la historia no debe ir en búsqueda de un origen de las cosas, porque ello implica pensar que se producen de manera continua, limitando la tarea a identificar la evolución de algo que en esencia es lo mismo y está dado de antemano (pensamiento metafísico). Se trata por el contrario de ubicar el devenir de los sucesos, en sus sorpresas, cambios, trampas, debilidades, resistencias.

2) Procedencia (*Herkunft*). Múltiples sucesos y lugares de procedencia que se entrecruzan permiten comprender los hechos históricos; en ellos la dispersión los caracteriza, pues no hay continuidad sino saltos, desviaciones, accidentes o errores, fallas de apreciación que los hacen siempre inestables y movibles.

3) Emergencia. (*Entstehung*). Los sucesos surgen desde la irrupción y lucha de determinadas fuerzas, a modo de enfrentamiento en los intersticios de un campo determinado, por lo que no hay cierre; tampoco mecánica o destino pues son producto del riesgo y del juego aleatorio.

La tarea genealógica entonces permite mantener una actitud crítica sobre acontecimientos o problemas específicos del presente incursionando en el pasado, a partir de captar perspectivas, ubicando y analizando luchas, trampas, jugadas, enfrentamientos dispersos configurados desde los intersticios, desde ámbitos y tramas jamás cerradas que se yuxtaponen, cruzan o excluyen desde diferentes niveles. Para ello es necesario hacer un rastreo que permita comprender aquellas condiciones históricas que posibilitan su emergencia, su surgimiento desde la presencia de fuerzas que ponen en juego distintos grados de poder; comprender la forma discontinua cómo se configuran (en distintos tiempos,

niveles de realidad, lugares y bajo la influencia de otros tantos acontecimientos), las transformaciones sufridas, desviaciones, retornos o fallos, identificando en ello lo singular (sus determinaciones concretas), la variación, lo contingente o arbitrario; además de permitir desvelar los saberes que han sido silenciados según cierto orden o utilidad donde el poder se pone en juego y se materializa tanto en el cuerpo social como en el de los propios individuos. Más, para tal rastreo hay que problematizar, estudiar relacionamente el conjunto heterogéneo y concreto de prácticas, discursivas y no discursivas, de subjetivación o de sí, a través de las cuales los hombres expresan sus formas racionales para organizar sus maneras de pensar, decir y hacer, expresar la libertad con la cual actúan y cómo modifican las reglas del juego (Foucault, 1990; 1992; 1999)

Se ve así la importancia que da Foucault a las prácticas, las cuales pueden hacer referencia a tres dominios de relación que mantienen los sujetos: sobre las cosas, con la verdad (saber); la acción sobre los otros en relaciones múltiples, en estrategias abiertas y en técnicas racionales que articulan el ejercicio del poder, y las relaciones consigo mismo para constituirse y reconocerse como sujeto (ética).

En otras palabras las prácticas pueden considerarse como esos modos recurrentes de actuar y a la vez de pensar, más o menos regulados, reflexionados o finalizados, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución del sujeto desde la inmanencia de un dominio de conocimiento, con el que demuestra su capacidad de conocer, de analizar y modificar lo real, incluido él mismo, por ello constituyen una experiencia. El pensamiento es por consecuencia la forma misma de la acción, en la medida en que implica entrar en el juego de lo verdadero y de lo falso como sujeto de conocimiento, la aceptación o rechazo de las reglas como sujeto social o jurídico, y la relación consigo mismo y con los otros como sujeto ético. (Foucault, 1990)

En síntesis de lo que se trata es poder responder a las preguntas: “¿Qué puedo saber, o qué puedo ver o enunciar en tales condiciones de luz y de lenguaje? ¿Qué puedo hacer, qué poder reivindicar y qué resistencias oponer? ¿Qué puedo ser, de qué pliegues rodearme o cómo producirme como sujeto?” (Deleuze, 1987: 149). Se trata de ubicar los límites que se nos han impuesto a

través de mecanismos de sujeción, sus rompimientos posibles para crear espacios de mayor libertad e imaginar, pensar y proponer nuevas soluciones, otros modos de ser posibles.

Desde esta perspectiva mi investigación pretende problematizar la posibilidad de producción del cuidado de sí mismo de los jóvenes estudiantes a partir de prácticas pedagógicas propuestas dentro de la preparatoria “Otilio Montaña” o Tlalpan 2 del IEMS DF, por lo que es necesario distinguir los componentes de dichas prácticas, mostrar la complejidad de sus vínculos en un espacio y tiempo histórico determinado y hacer que emerja un todo o una singularidad. A esos componentes y sus vínculos es lo que se comprende como dispositivo, enseguida ahondo en el mismo.

Los dispositivos según Foucault-Deleuze.

El interés que guarda esta investigación se centra principalmente en indagar si jóvenes estudiantes que acuden a la preparatoria “Otilio Montaña, Tlalpan 2” del IEMSGDF llegan a poner en juego o configuran prácticas y/o procesos que los llevan a cuidar de sí mismos, sea por dispositivos pedagógicos generados por ellos mismos o por los profesores que los acompañan en sus procesos formativos. En este sentido y sin ahondar aun en lo que comprendo por cuidado de sí, señalo que es un principio que agrupa un conjunto de prácticas que pueden abarcar cualquier ámbito de la vida de los individuos para acceder a la verdad sobre sí mismos, transformarse y construir el sentido de su existir, mediante el acceso a una mayor riqueza simbólica, a otros modos de gestionar la vida, pensar la realidad o producir verdad y con ello resignificar la relación que mantienen consigo mismos y los otros, incluida su relación con la escuela media superior⁴. No obstante para que dicho cuidado se produzca, tiene que haber un marco de configuración y entramado de ciertos dispositivos, en nuestro caso pedagógicos, que pongan en marcha procesos de subjetivación que ello consigan. A continuación específico lo que comprendo por dispositivo.

⁴ Ver apartado 3 del presente capítulo.

Si bien Foucault brinda una definición de dispositivo, es su cómplice filosófico y de acción política Gilles Deleuze⁵ quien en tiempo posterior a la muerte del primero, conceptualiza y despliega con detalle la potencia que tiene aplicar una filosofía de los dispositivos.

En primer lugar Foucault y Deleuze coinciden en que una filosofía de los dispositivos expresa una postura pluralista, lo cual significa, como el mismo Deleuze lo señala, que cada realidad de cosas, de gentes, etc. va a estar formada por múltiples dimensiones que le son inmanentes, a modo de un entrecruzamiento de componentes, de procesos en marcha, de plegamientos, de líneas o de relaciones de fuerzas, de ahí que puede haber líneas de reposo, estabilización o estratificación y líneas de transformación o de fuga que permiten la creatividad, entre otras. Por ello los dispositivos permiten ubicar ese entrecruzamiento múltiple, en continuo movimiento, cambio y transformación pero al mismo tiempo producir un agenciamiento, una unidad real mínima que pone en conexión ciertas multiplicidades para funcionar (de la realidad, de un campo de representación, de un campo de subjetividad) (Deleuze, 2002). En *Vigilar y Castigar* y en *Historia de la Sexualidad I*, Foucault lo muestra “como un juego discursivo compuesto por elementos que justifican u ocultan una práctica a partir de un campo de racionalidad determinada y que operan al interior de espacios institucionales, por ejemplo la escuela” (Villalpando, 2016:11). En este caso, como se podrá ver más adelante el dispositivo escolar precisamente configura y se configura en el campo específico de lo pedagógico a través de diversas prácticas discursivas y no discursivas.

Las líneas de que se compone todo dispositivo se caracterizan como sigue.

Líneas de visibilidad y enunciación. El saber

Deleuze identifica que a través de los dispositivos Foucault ubica formaciones históricas o estratos en donde se reparte aquello que se puede decir (enunciados)

⁵ Durante una década 1967-1977, Deleuze y Foucault fueron cómplices públicamente en muchas acciones: reseñaron sus libros más importantes, intervinieron juntos en debates y entrevistas, colaboraron en muchas luchas políticas codo a codo, etc. Cada uno tenía un modo particular de utilizar el trabajo del otro. Es la extradición de Klaus Croissant (abogado de la banda Baader – Meinhof) que los hace distanciarse (Morey, 2014)

y aquello que se puede ver (visibilidades) o en otras palabras el saber, como “esas combinaciones de visible y enunciable específica de cada estrato [...] como un agenciamiento práctico [...] que se va a distribuir según umbrales variados (variables) dentro del mismo estrato” (Deleuze, 1987: 79) que pueden llegar a ser éticos, políticos, científicos, estéticos, etc., a través de los cuales se puede dar cuenta de evidencias, percepciones y de lo enunciado, en otras palabras de las formas de *contenido* que definen las rasgos de visibilidad o régimen de luz. La visibilidad se da por emplazamientos, por imágenes o cualidades dinámicas, más que por maneras de ver de los sujetos, dichas formas permiten responder ¿Quién? ¿Por qué? ¿Cómo?, pues es un medio luminoso que permite una unidad mínima de materias formadas u organizadas, así como de las formas de *expresión*, objetos, funciones de enunciación o campos de decibilidad; ambas formas heterogéneas que se penetran mutuamente.

Entre estas dos formas heterogéneas se produce un entrecruzamiento donde es posible que entre lo visible y su condición, circulen enunciados y viceversa para producir verdad, aun cuando no hay coincidencia directa entre lo que se habla y lo que se ve, dadas la inestabilidad de los espacios enunciativos.

Para mis fines, la tarea en esta línea es identificar de qué modo la preparatoria Otilio Montaña del IEMS DF, como una formación específica (escuela) hace visible y enunciable la concepción que tiene sobre la educación, sobre sus estudiantes, profesores, sobre la misma escuela, cómo se expresa en sus principios, en su normatividad, en la relación pedagógica, en los conocimientos que se ponen en juego, etc. y ver si todo ello, como formas de expresión de verdades y realidades, permite o no la transformación de los sujetos, desde dónde y por qué de la misma.

Líneas de fuerza. El poder.

Sumado al saber está el elemento del poder que contribuye a su producción y sostén. Para Foucault el poder no es tanto una posesión como una estrategia que se ejerce y sus efectos son producto más bien de “disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas, funcionamientos” (Deleuze, 1987: 51); por ello se expresa como una relación múltiple de fuerzas que atraviesan diversidad de puntos, aparatos, instituciones, discursos, etc. El poder ahí donde actúa tiene “[...] un papel

directamente productor [...] no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos” (Foucault, 2005b: 115). En este sentido, lo que el poder va a producir en los sujetos son acciones diversas, sea de captura, de dirección, de contención, de impulso, de dificultad, de canalización, desvío o resistencia, pues de la misma manera que las relaciones de poder atraviesan múltiples puntos, también lo hacen las expresiones de resistencia; porque “donde hay poder hay resistencia” (Foucault, 2005b: 116)

Es en los dispositivos donde se efectúan de manera concreta esas relaciones de poder y resistencia, en su propio tejido, más se presentan dos dimensiones, una donde su causa inmanente no unificante y coextensiva a todo el campo social es el diagrama o máquina abstracta, entendido como el

“mapa o superposición de mapas de las relaciones de fuerzas [...] que procede por uniones primarias no localizables [...] es la presentación de relaciones de fuerzas propias de una formación; la distribución de los poderes de afectar y ser afectado; la mezcla de las puras funciones no formalizadas o no estratificadas y de las puras materias no formadas [...] es una emisión, una distribución de singularidades” (Deleuze, 1987: 63, 70 y102).

Esto quiere decir que cada sociedad desarrolla relaciones de fuerza donde se tejen redes diversas y múltiples de intercambio donde se pueden producir determinadas prácticas, métodos o estrategias, efectos que al tiempo que son producidos, también diferencian, actualizan o integran (a modo de suma o conexión de singularidades, de su homogenización o alineación de las relaciones de fuerza a ciertos saberes) ciertas posibilidades de interacción no cerradas como son las instituciones.

La otra dimensión que conforma esta inmanencia son micro-dispositivos múltiples, difusos y heterogéneos. De ahí que del diagrama a los micro-dispositivos o de los micro-dispositivos al diagrama se pase de modo imperceptible, todo depende del grado en que los micro-dispositivos efectúen el diagrama y éste a su vez difunda los efectos de los micro-dispositivos en otros dentro del mismo campo social u otro. Por ello un medio para acercarnos a estas dimensiones es hacer mapas o cartografías, explorar las relaciones de fuerza que atraviesan los dispositivos y que configuran ciertos territorios o campos de acción.

En este caso, sin separarme de la primera dimensión, me centro en la dimensión del micro-dispositivo escolar en distintos niveles de problematización y en los agenciamientos que suponen un cuidado de sí mismo⁶, por ello la tarea en esta línea es problematizar las condiciones bajo las cuales las instituciones, en este caso la preparatoria Otilio Montaña, integra relaciones diferenciales de fuerzas, cómo se distribuyen, a través de quiénes, cómo se ponen en juego a través de actos de enseñanza, de aprendizaje, de relaciones entre los sujetos, y de qué modo todo ello permite o no la formulación de prácticas y/o procesos que impliquen la transformación de los sujetos para cuidar de sí mismos.

Líneas de fractura. Subjetivación.

Además de los ejes de saber y poder, Foucault descubre a través del diagrama griego el eje de la relación consigo mismo. Éste se genera a partir de ciertos ejercicios prácticos donde se produce un pliegue o doblez de la dominación de los otros a un dominio de sí, de la relación con los otros a una relación consigo mismo, de reglas obligatorias del poder a reglas del hombre libre que lo ejerce, “de los códigos morales que efectúan el diagrama aquí y allá (en la familia, en la ciudad, en los tribunales, en los juegos) se libere un sujeto que rompe, que ya no depende del código en su parte interior” (Deleuze, 1987: 133). Dicho doblez es la expresión del poder que tiene un sujeto, como fuerza (en relación con otras) de afectarse a sí mismo por sí mismo.

El doblez o plegamiento es variable y múltiple pues sigue ritmos diferentes ante cuatro pliegues de subjetivación o aspectos que el individuo mantiene en la relación consigo mismo: 1) Parte del comportamiento que se pone en relación con una conducta moral, materia principal de su conducta: el cuerpo, los placeres, los deseos, los sentimientos, las intenciones; 2) Manera en que el individuo establece su relación con ciertas reglas, sean de naturaleza divina, natural, civil, racional, estética; 3) Qué técnicas trabajadas sobre sí utiliza para reconocerse y constituirse como sujeto ético; de que verdad se adueña o domina, cómo recuerda y reúne

⁶ Es el despliegue conceptual que realiza Deleuze al respecto de los dispositivos, el que me permite definir mi estrategia metodológica, pues como lo señalo, el análisis del dispositivo escolar y sus micro-dispositivos, son problematizados y analizados desde la articulación de las líneas expuestas en diferente niveles y bajo diferentes imágenes que el propio Deleuze aplica en sus investigaciones, una de ellas, la cartografía.

aquello que le fue transmitido por enseñanza, escucha o lectura para constituirse; y 4) Relación con el afuera o teleología, donde el sujeto espera la eternidad, el perfeccionamiento, la felicidad, la libertad, la salud, la renuncia o la muerte (Foucault, 2013b)

Con este plegamiento se expresa entonces “el adentro del afuera [...] (de donde surge) una relación de la fuerza consigo misma, un poder de afectarse a sí misma, un afecto de sí por sí misma” (Deleuze, 1987: 128 y 132), con lo cual se produce una nueva dimensión donde la fuerza es regulada de manera interior, que es la relación consigo mismo, se dota al hombre de libertad y se configura en una unidad heterogénea al sujeto. Este proceso de subjetivación es descubierto por Foucault en la cultura clásica de los griegos donde se produce un sujeto capaz de gobernarse a sí mismo y a los otros, donde la dimensión de la subjetividad si bien deriva de la relación del saber y del poder pasa a no depender de ellos. Sin embargo cuando este plegamiento se reintegra a las dimensiones del saber o del poder, a través de las técnicas aplicadas por las ciencias morales y humanas, así como por su diagramatización en procedimientos de individualización y modulación, se produce una sujeción que vuelven al hombre libre en alguien dependiente y controlado.

Reconociendo ambas posibilidades Deleuze indica que no es que haya la necesidad de retornar como tal a los griegos, sino que “la relación con uno mismo no cesa de traducirse, metamorfoseándose [...] no cesa de renacer, en otro sitio y en otra forma” (Deleuze, 1987: 136). Plantea que los modos de subjetivación debido a su larga trayectoria histórica, han sido la expresión del plegamiento de la estética griega a modo de memoria y que ésta solicita una

“memoria del futuro [...] como el verdadero nombre de la relación consigo mismo [...] pues el tiempo deviene sujeto [...] De este modo ninguna solución es transportable de una época a otra, pero puede haber intrusiones o penetraciones de campos problemáticos que hacen que los datos de un viejo problema se reactiven en otro [...] siendo la práctica la que constituye la única continuidad entre el pasado y el presente” (Deleuze, 1987: 136, 140 y 149)

Además de que siempre se dan procesos donde otras estrategias se oponen a ciertos poderes y codificaciones para hacer nacer nuevos modos de subjetivación.

Lo anterior es posible porque en todo dispositivo o agenciamiento, como lo denomina Deleuze, existen dos caras: la del contenido/expresión abordada en la línea del saber y la de la naturaleza de los movimientos que animan a cada línea que coexiste. De esta segunda cara Deleuze ubica dos movimientos indisociables: el de sedimentación o estratificación, también llamadas líneas de reterritorialización y el de actualización o creatividad, llamadas líneas de desterritorialización, de deseo o fuga⁷. Las primeras

“forman materias, aprisionan intensidades, fijan singularidades [...] seleccionan unidades metaestables (sustancias), crean estructuras estables, compactas, funcionales (formas) [...] Son acumulaciones, coagulaciones, sedimentaciones, plegamientos. Se compone de medios codificados, sustancias formadas [...] tienen una unidad de composición. (Las segundas), surgen de mantener una relación meticulosa con los estratos y hacen pasar y huir los flujos, liberar intensidad [...] son fuerzas y funciones desestratificadas, es el movimiento por el que se abandona el territorio, [...] son una especie de mutación, de creación (Deleuze y Guattari, 2002: 48, 153, 166, 512, 517).

A través de estas líneas de fuga, se expresa que los dispositivos pueden perder su hermeticidad o su cierre a partir de otra distribución y disposición de situaciones, de espacios, de tiempos donde el deseo circula, posibilitando otro tipo de prácticas y procesos, muchas veces improgramables o imprevisibles que permiten la producción de agenciamientos institucionales inéditos, donde multiplicidades, fuerzas de composición y diversos territorios se pueden poner en juego. No obstante es la indisociabilidad de ambas caras la que posibilita la función creadora del dispositivo.

Tenemos así que en la construcción procesual del sujeto a través del entrecruzamiento de estas líneas se puede abandonar lo que se debía ser o lo que se impone, para ir al encuentro de otras formas de vida múltiples y a la vez

⁷ El deseo no es una determinación natural ni espontánea en el sujeto, es una disposición históricamente asignable, está vinculado a una disposición (de heterogéneos) determinada y supone la creación de un funcionamiento. Por supuesto una disposición de deseo comportará dispositivos de poder (Deleuze, 1995)

inciertas, por ello este proceso se traduce entonces en la posibilidad de construir agenciamientos subjetivos que permiten la relación con nosotros mismos y con los otros, a partir del reconocimiento de las diferencias y de la posibilidad de otros tipos de relación si bien más abiertos, también más éticos y estéticos. En este sentido la construcción del sujeto (subjetividad) generado en los procesos de subjetivación (o modos de subjetivación) contribuye también a la configuración de la identidad individual o colectiva del sujeto⁸.

Para los fines de mi investigación, la tarea en esta línea es ubicar aquellos desdoblamientos que los jóvenes estudiantes realizan para sí, a partir de prácticas pedagógicas que entrecruzan aquello que aún hay de sedimentado y aquello que se presenta como novedoso, como el entrelazamiento de las diferentes líneas que constituyen el mapa de la experiencia de vida pues trastocan el pensar, decir y actuar de los sujetos, en este caso pedagógicos (profesores y estudiantes). Se trata de definir el proceso de elaboración de ellos mismos a partir de los cuatro pliegues de subjetivación arriba señalados como producto de actos de enseñanza, de aprendizaje, de distintos niveles de relación y ver si éstos se acercan o configuran un cuidado de sí mismos.

Después de recorrer estas líneas es posible percatarse, como Deleuze lo identifica en Foucault, que los dispositivos no se componen de líneas infranqueables con contornos definitivos, sino que configurados por la multiplicidad, la variación, el desplazamiento y un continuo movimiento, pueden equipararse a madejas de múltiples hilos con distintos puntos de contacto, direcciones y sentidos; a máquinas que ensamblan piezas de varias dimensiones y funciones; a mapas que por donde se ingrese, contactan líneas, curvas, itinerarios, territorios heterogéneos para configurar ciertas cartografías; a lienzos poblados por prefiguraciones visuales y cruces de líneas desde donde se hace

⁸ Se puede decir que la identidad se refiere al provisional, contingente e inestable *punto de sutura* o articulación entre dos procesos: el de sujeción y el de subjetivación. Es un punto de sutura o articulación, en un momento concreto entre (1) los discursos y las prácticas que constituyen las posiciones de sujeto (mujer, joven, indígena, etc.) y (2) los procesos de producción de subjetividades que conducen a aceptar, modificar o rechazar estas posiciones de sujeto” (Hall citado por Restrepo, 2010: 68) Desde Deleuze se puede pensar la identidad como aparatos de captura, como territorializaciones co-funcionales, individuales o colectivas que no se cierran o se acaban, siempre están en proceso, en devenir. Es en la configuración de identidades donde distintos mecanismos de poder pretenden ejercer el control sobre las acciones de los sujetos.

surgir alguna figura. Imágenes todas que expresan la complejidad en su composición, su no sistematización, la dificultad en su desciframiento, pero al mismo tiempo el sentido de que algo producen: distintas verdades, creación y transformación de aspectos vitales y múltiples ámbitos de la realidad, pues al mismo tiempo que afectan los elementos y prácticas que los configuran, pueden ser afectados y modificados continuamente para crear algo nuevo en medio de lo que hemos sido y vamos siendo.

En mi caso me intereso en las prácticas y procesos de subjetivación que pueden producir un yo capaz de desplegar cierta autonomía respecto de las fuerzas exteriores que lo han creado, generar líneas de fractura o de fuga que permiten que los sujetos sean objeto de un cuidado de sí mismo, que a continuación abordaremos, a partir de concebir que en el dispositivo escolar, se están produciendo precisamente numerosas líneas de fuga que permiten verlo, hablarlo e interrogarlo más allá de sí mismo, y en donde cabe la posibilidad de distinguir y configurar otras prácticas pedagógicas (de enseñanza, de formación, de aprendizaje, de relación con el conocimiento, de relación entre estudiantes y profesores, etc.) y con ello otras disposiciones co-funcionales que produzcan otros modos posibles de ser, pensar, y actuar dentro de la escuela por parte de los jóvenes estudiantes y de los propios profesores, acordes con los tiempos que corren y que a su vez permiten configurar formas diversas de lo escolar.

3. Cuidado de sí mismo y sus implicaciones pedagógicas.

Como señalé en párrafos anteriores, en algunos dispositivos cabe la posibilidad de producir nuevos tipos de subjetividad, más autónomas con respecto al gobierno de sí mismo y con ello a la relación que se mantiene con los otros, es decir, que son dispositivos donde existen espacios de acción y relación para que los sujetos se constituyan a sí mismos como objeto de su propio cuidado.

A este respecto considero que en el dispositivo escolar, específicamente referido a la escuela “Otilio Montaña” del IEMS DF, se producen por parte de jóvenes estudiantes y profesores, diversas prácticas, expresadas a través de sus gestos, palabras, saberes, normatividades, relaciones institucionales y de todo

aquello que se encuentra implícito en ellas, es decir, lo que no es visible a simple vista o no está dicho explícitamente. Prácticas que si bien son locales, pues se producen en el contexto institucional, están revestidas en su constitución por múltiples y diversas relaciones que rebasan tanto el plano material como simbólico de dicho contexto, por lo que pueden parecer extrañas, diferentes, desconcertantes, desordenadas o hasta peligrosas para el orden instituido, por lo que puede no hablarse de ellas, pasar desapercibidas, ser invisibilizadas por los rituales institucionales, contenidos disciplinarios, los actores involucrados, la normatividad del sistema escolar medio superior, entre otros. Dichas prácticas a su vez, y ese es el supuesto, pueden ser efecto de la configuración de micro-dispositivos pedagógicos inéditos, capaces de posibilitar tanto en jóvenes estudiantes como en los mismos profesores formas activas de un cuidado de sí, ya que la reflexión y acción pedagógica, entre otras cosas, puede ser el espacio de relación que produzca mecanismos de plegamiento y despliegue en los que el ser humano conjugue tanto la reflexión y la configuración de una actitud que lo lleva a resituarse como sujeto de transformación y gobierno de sí mismo para ser gestor de su propia vida, de su pensamiento, de sus saberes, aprendizajes, relaciones y respuestas frente a la realidad, pero al mismo tiempo para percatarse de aquellos ámbitos y dimensiones donde nada de esto pasa. Y se consideran inéditos en tanto que lo inédito está presente, como Deleuze lo señala, en cada acontecimiento que se repite, en aquello que parece idéntico y obvio se encuentra lo diferente, lo singular que hay que descubrir, por ello es necesario ubicar las líneas que permitan ver si tales dispositivos pedagógicos se están produciendo, hallar lo sedimentado y también lo actual de dicho cuidado, como el sistema de coordenadas que permita evidenciar aquellas prácticas y/o procesos operadores de problematización y transformación ética de los jóvenes estudiantes y sus profesores, de ahí la necesidad de especificar qué se comprende por cuidado de sí y cuál es la mirada que se hace de la escuela.

Como anteriormente fue expuesto, Foucault se interesa principalmente en el sujeto, quien además de constituirse por efecto de ciertas prácticas discursivas y no discursivas, también lo ubica como producto de prácticas y técnicas

subjetivantes mediante las cuales se toma como “objeto de conocimiento y campo de acción, a fin de transformarse, corregirse, purificarse, construir la propia salvación” (Foucault, 2007: 41)

Tal planteamiento es posible al trazar una historia de las formas en cómo los hombres y mujeres de occidente desarrollan un saber sobre sí mismos. Identifica en ello una relación entre *juegos de verdad*⁹ y *tecnologías* muy específicas para entenderse a sí mismos, sean de producción (transformar y manipular cosas), de sistemas de signos (uso de sentidos, símbolos, significaciones), de poder (determinan conductas, sometimiento a fines o dominación) y del yo

“que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990: 48).

Dichas tecnologías se articulan entre sí, produciendo aprendizajes (según sus dominios), así como la modificación de habilidades y actitudes en los individuos, pues con frecuencia están ligadas a técnicas de administración o gobierno de los otros, por ello entran en la historia a través de utopías, prácticas o disciplinas (Morey en Foucault, 1990) (Foucault, 2013b). Las tecnologías del yo son aquellas que dan pauta a la relación con uno mismo y se materializan según las condiciones de cada cultura, de ahí que se puedan hallar bajo diferentes formas. Son tecnologías que pretenden que el sujeto sea artífice de su propia transformación, que se involucre activamente en la misma desde la reflexión sobre su actuar y los cambios al respecto. De esta actividad reflexiva y de modificación concreta de su conducta toma sentido y significado la construcción de su experiencia, la cual es producto de aquella correlación, dentro de una cultura entre

⁹ Foucault (1999: 411) considera los juegos de verdad como aquellas reglas según las cuales lo que un sujeto puede decir se inscribe en el campo de lo verdadero o de lo falso, son un conjunto de procedimientos que conducen a determinado resultado que puede ser considerado, en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válido o no, como ganador o perdedor. Así la verdad es una producción histórica sujeta a las relaciones de poder, principalmente de orden científico e institucional, incitadas por lo político y lo económico y en un permanente debate social, produciendo ciertos regímenes bajo los que los sujetos emergen.

campos de saber, tipos de normatividades y formas de subjetividad (Foucault, 2005a)

Con este interés, en el último tramo de su vida Foucault se enfoca en aquellas prácticas o tecnologías del yo configuradas durante los siglos I y II de la cultura grecorromana; con un estudio genealógico se percata que dichas prácticas adquieren formas e importancia distintas según las transformaciones que presenta dicha cultura, aunque básicamente “el estudio de las prácticas de sí es, pues, el estudio de las formas concretas, prescripciones y técnicas adoptadas por el cuidado de sí en su papel ethopoyético” (Foucault, 2010:348), es decir en el papel que cumple para constituir sujetos éticos.

Las prácticas de cuidado de sí mismo en los griegos tienen una procedencia arcaica, dispersa en distintas comunidades y bajo formas diversas. A través del estudio y análisis de dos diálogos platónicos, *Alcibíades* y *Laques*, Foucault ubica dos direcciones que va a tomar la filosofía occidental y con ello una emergencia más sistemática de la expresión de las prácticas de cuidado de sí mismo, que aun sus diferencias no dejan de interferirse con cierta flexibilidad.

En ambos diálogos se plantea el principio denominado *epimeleia heautou*, *cura sui*, *cuidar de sí*, *preocupación u ocupación de sí mismo*; indica “trabajar sobre algo [...] describe una actividad que implica atención, conocimiento y técnica” (Foucault, 2013b: 144). Para que dicho principio se cumpla adecuadamente lleva implícito el cumplimiento de otro principio subordinado a éste que se refiere al *gnothi sauton* o *conócete a ti mismo*, conocerse, no ignorarse, acceder a la verdad para poder efectivamente cuidar de sí, lo cual implica que el sujeto tiene que realizar una serie de prácticas o trabajos espirituales sobre sí mismo (de indagación, reflexión, preparación, prueba, etc.) que le permiten medir sus progresos, sus dependencias o lo que le falta por hacer. Además, para que el cuidado de sí mismo sea posible es necesario mantener una actitud de coraje por decir la verdad (mostrarse como se es frente a todos, no disimular la verdad); solo ejerciendo dichas prácticas y manteniendo dicha actitud el sujeto puede transformarse y “constituir un *ethos*, una manera de ser y de hacer, una manera de conducirse, correspondiente a ciertos principios racionales y

fundadora del ejercicio de la libertad, entendida como independencia” (Foucault, 2010:348).

En el diálogo con *Alcibíades* el imperativo de *cuidar de sí* es planteado por Sócrates en un momento de la vida de los jóvenes: ocuparse de sí mismos para lograr gobernar a otros, a la ciudad. En este diálogo el sí mismo hace referencia al alma (*psykhé*), no como sustancia sino como sujeto de acción, de relaciones y actitudes (*khresis*), como una relación y posición del sujeto no instrumental, irreductible con respecto a lo que lo rodea, a los objetos, al lenguaje, a los otros, a su cuerpo, a los acontecimientos y a sí mismo. Para lograr ocuparse del alma como sí mismo es necesario cumplir el deber ético de conocerse y esto sólo se logra a través de un movimiento de autocontemplación espiritual del alma con lo divino, el cual permite acceder, por reminiscencia, a la pureza de una verdad trascendente, a la sabiduría, a otro mundo al que se debe aspirar. El papel de Sócrates es lograr la reconducción del alma de esos jóvenes hacia el modo de ser y el mundo que le son propios; su modo de ser ontológico (Foucault, 2002, 2010)

En el diálogo de *Laques*, Nicias (dirigente político) y Laques (general) son cuestionados por Lisímaco y Milesias acerca de la pertinencia de dejar en manos de Estesileo (maestro de armas) la enseñanza y cuidado de sus hijos, pues ellos han sido negligentes. Después de pasar por una discusión de tipo política y técnica a través de la cual pretenden justificar la calidad y obra de un maestro, Sócrates interpela a Laques y Nicias, conduciéndolos como de la mano hasta el punto de que cada uno sea capaz, a través de un hablar franco y libre (*parrhesía*) de dar cuenta de sí mismo, donde se manifiesta la relación entre el logos (la razón) y la manera en que se vive, se hace o se ha vivido y hecho (el *bios*), por lo que es necesario reconocer las pruebas, los ejercicios, los exámenes por los que se pasa o ha pasado y ver la coherencia entre lo que se dice y la manera de conducirse. Solo cuando hay una sinfonía entre los discursos y lo que una persona es, se es capaz de aceptar su discurso pues da acceso a la verdad. A partir de esta *parrhesía* socrática, de lo que uno se ocupa o cuida es de la propia vida, de la forma o estilo que le damos a la existencia; la vida (el *bios*) se vuelve a la vez un objeto de percepción y elaboración estética, así como un objeto de elaboración

ética, pues se asienta en la actitud histórico-crítica que permite dar cuenta de ella (Foucault, 2010)

Con rasgos de estas dos líneas es que el cuidado de sí mismo se reorganiza y expresa en la cultura grecorromana¹⁰, más, de ser solo un principio que se formula dentro de la forma general de la *techne tou bio*, la vida como obra de arte, por la que los griegos estaban muy interesados, se convierte en un imperativo general que la atraviesa y le da soporte, un imperativo de gran alcance que se concreta y configura de manera dispersa a modo de dispositivo, ya que

“circula por doctrinas diferentes, toma la forma de una actitud, de una manera de comportarse, ha impregnado las formas de vivir, se ha desarrollado en procedimientos, en prácticas y en recetas que se meditan, se desarrollan, se perfeccionan y se enseñan; ha constituido así una práctica social, dando lugar a relaciones interindividuales, a intercambios y comunicaciones, y a veces incluso a instituciones; ha dado lugar finalmente a cierto modo de conocimiento y a la elaboración de un saber” (Foucault, 2007:43)

A través de una investigación que abarca mil años, Foucault aprecia distintas situaciones al respecto del cuidado de sí mismo. Primero, que son los cambios socio culturales y morales que se presentan en occidente los que producen la inversión de la jerarquía entre el cuidado de sí mismo y el conocimiento de sí mismo, desdibujando el primero por el segundo, lo cual implica que las reglas de acción en muchos casos, ya no sean creación del individuo, sino que pasan a ser propiedad de una divinidad, de una ley externa o de una ciencia, produciendo prácticas del olvido, del control, etc. donde el individuo renuncia a sí, obedece o se acopla racionalmente a conocimientos que le pueden ser ajenos, pero se muestran como vías para acceder a ciertos juegos de verdad.

Por otro lado identifica que el cuidado de sí mismo a través de ciertas prácticas se hace presente tanto en la Grecia antigua como en otras civilizaciones,

¹⁰ Por ejemplo posturas filosóficas como el cinismo, considera que el modo de vida de lo que se ha de ocupar no tiene un mero papel de correspondencia armónica, homofónica como en el Laques, sino que hace las veces de condiciones de posibilidad con referencia al decir veraz, manteniéndose libre de toda atadura reduciendo todas las convenciones inútiles y la opiniones superfluas, asimismo la vida ha de poner de manifiesto las únicas cosas indispensables para la misma. El cinismo liga el modo de vida y la verdad de una manera mucho más estrecha, mucho más precisa. Hace de la forma de existencia algo visible (gestos, vestido, cuerpos, manera de conducirse, etc.) una condición esencial para el decir veraz (Foucault 2010, 183-187)

pues al poner en relación ciertos saberes y poderes que resultan en formas éticas, políticas y estéticas de subjetivación, el cuidado de sí mismo se comporta como un dispositivo que se actualiza y toma formas distintas en otras épocas. De ahí que su estudio ubique tres maneras importantes sobre este cuidado (Foucault, 1990, 1999, 2002), sobresaliendo el momento helenístico por ser el que brinda mayor libertad para la configuración de las subjetividades. Tales momentos son:

- 1) Surgimiento del principio o momento Socrático-platónico (s.V a.C)
- 2) Cultura del cuidado de sí o momento helenístico (s. I y II d.C)
- 3) Momento ascético cristiano (s. IV y V d.C)

Estos momentos expresan variaciones en el cuidado de sí mismo, sin embargo no cambian en tres aspectos importantes:

“Se trata de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo.

Es una manera de atención, [...] es trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etc. hacia uno mismo [...] es prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento.

Designa una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura” (Foucault, 2002: 28)

Estos tres aspectos desarrollan un corpus que define formas de ser, de reflexión y actitudes específicas de los sujetos en un determinado momento histórico, donde la presencia del otro y el movimiento del sujeto son fundamentales. De forma general, el cuidado de sí mismo está vinculado con prácticas pedagógicas que tienen por finalidad formar a los sujetos para que sean cada vez más constructores éticos de su propia vida, no obstante dichas prácticas deben mantener ciertos rasgos para que verdaderamente logren su objetivo. Por ello para los fines de la presente investigación, se toman aquellos aspectos del cuidado de sí mismo que enriquecen la configuración de la subjetividad, sobre todo los brindados por el momento helenístico.

Cuidado de sí mismo en el momento helenístico.

Foucault señala que el cuidado de sí mismo practicado en los siglos I y II a partir de las filosofías cínica, epicúrea y estoica, se expresa como una evolución de aquel imperativo dado principalmente a los jóvenes para ocuparse de sí mismos y gobernar a otros. En tal evolución el precepto del cuidado de sí pasa a ser central, un imperativo no sólo para los jóvenes en un momento particular de su vida, sino para todos aquellos que cuenten con alguna red o grupo social (parcial o completamente institucionalizado, en la diversidad y combinación de actividades), para que lo aprehendan y lo ejerzan a lo largo de toda la vida y con ello logren darle una forma particular a su existencia, siendo la vejez la cúspide de la misma.

El ocuparse de sí mismo tiene como fin primordial “el perfecto gobierno de uno mismo: una especie de relación política entre uno y uno mismo” (Foucault, 2013b: 148) por ello “no es una simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida [...] ahora se trata de ocuparse de sí mismo para sí mismo. Uno debe ser para sí, y a lo largo de toda su existencia, su propio objeto” (Foucault, 2002: 470). En esa relación de gobierno ninguna dimensión humana queda fuera del ejercicio del poder sobre sí mismo, es una acción de pertenencia y fuente de placer para el sujeto.

Asimismo el cuidado de sí mismo “es un cuidado de decir veraz que exige coraje y sobre todo un cuidado del mundo y de los otros que demanda la adopción de una ‘verdadera vida’ como crítica permanente del mundo” (Gros en Foucault, 2010, p. 357), es decir se enlaza un decir veraz sobre la vida de los sujetos en el mundo, la crítica de éste expresada en un estilo o forma de existencia que ha de manifestar a través de sus actitudes o modos de ser, que se vive según la verdad que se ha apropiado contribuyendo así a la manifestación de un horizonte distinto para el mundo en el que se vive y su transformación.

Cuidar de sí mismo como arte de vivir, no se aprende únicamente a través del autoconocimiento sino por una forma de actividad continua, aplicada; actividad expresada en un conjunto de prácticas de sí¹¹ donde el sujeto realiza el

“ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser [...] no son sin embargo algo que el individuo invente. Se trata de esquemas que encuentra en su cultura y que le son propuestas, sugeridas, impuestas por dicha cultura, su sociedad y su grupo social” (Foucault, 1999: 394, 404).

En este sentido las prácticas del cuidado de sí mismo propuestas por la cultura grecorromana en su particularidad, potencian la configuración de un sujeto autónomo, dueño de sí mismo, mas no aislado o individualista, pues estas prácticas son históricas, producto de un contexto social y cultural determinado, donde la relación permanente con un otro es fundamental, ya que “como mediador [...] el otro es indispensable en la práctica de sí, para que la forma que define esa práctica de sí llegue a ese yo al que apunta” (Foucault, 2002:131).

La mediación que el otro produce en el gobierno de sí mismo es importante, sea que tome la forma de ayuda en las dificultades, apoyo, dirección o socorro espiritual a nivel personal o también, debido al propio estilo de vida que se manifiesta, puede resultar en un tipo de enseñanza con alcances y beneficios más universales, de ahí que cuidar de sí mismo con soberanía y ser útil a los otros son una misma cosa (Foucault, 2010). Por ello cuidar de sí conlleva a tres funciones concretas para los sujetos:

1) Función crítico-formativa, la cual permite estar atento a costumbres, hábitos, opiniones, enseñanzas, valores provenientes de la familia, maestros, cultura, etc. para desaprender aquello que es erróneo, que genera dependencias, falsas apariencias. Se trata de vigilar, de calibrar la relación de uno mismo con las ideas, con las representaciones, de tal modo que se produzca la elección libre y razonada del sujeto. Se trata de corregir y liberar más que instruir, de aprender otras formas o estrategias para gobernarse a sí mismo.

¹¹ Con las prácticas de sí Foucault no pretende popularizar una estetización estoica renovada en el presente, lo que hace destacar es la posibilidad de los sujetos de ser los artesanos de su propia existencia, como una obra en la que hay que trabajar permanentemente a lo largo de la vida.

2) Función de lucha, donde se buscará estimular al sujeto a través de un equipamiento que lo prepare para enfrentarse al mundo (*paraskeue*), a sus acontecimientos y dilemas, más allá de una mera preparación profesional. Se equipa prescindiendo de lo superfluo para otorgarse un lugar de independencia; se entrena en el autoexamen para enfrentar las tareas y obligaciones, para medir el progreso obtenido de acuerdo a sus principios y corregir lo necesario.

3) Función curativa y terapéutica *pathos*, que implica para el sujeto otorgarse un servicio atento y un culto respetuoso a nivel del alma como sujeto de acción (atender extravíos espirituales, pasiones, errores, afectos, agitaciones) con respecto a su entorno, casa y al mismo tiempo del cuerpo, el cual puede ser atendido de cualquier disfuncionamiento, detalle (del ambiente, alimento, modo de vida), darle el amor que necesita, mantener su vitalidad, fuerza y salud. Con esta función se atiende el punto de contacto, la comunicación que existe entre el cuerpo y el alma, sin olvidar a ésta como sujeto de acción.

Tales funciones si bien se pueden ver expresadas en distintas formas de relación entre los sujetos, en la relación pedagógica pueden configurarse a modo de un dispositivo donde la relación entre saber, poder y subjetividad adquiere una fuerza que las lleva a impactar de forma trascendente en la vida de los sujetos. De ahí la importancia de conocer los elementos de este tipo de relación propuestos desde el mundo helenístico.

Elementos de la relación pedagógica para el cuidado de sí mismo.

El maestro.

Con esta forma de cuidado se deja atrás el diálogo entre maestro y discípulo (como método utilizado entre Sócrates y Alcibiades) y se plantea otra forma de relación pedagógica, entre el maestro, el conocimiento, la verdad y los alumnos. En este sentido para que los sujetos puedan constituirse como tales se hace indispensable la presencia del otro en la persona del maestro; “un maestro considerado como operador o mediador en la reforma del individuo y su formación como sujeto” (Foucault, 2002: 133). En este sentido el maestro no se limita a enseñar datos, principios o verdades, sino que además procura seguir el imperativo *educat*, que procede no de *educare* sino de *educere: tender la mano*,

salir, conducir fuera de allí. Por ello su mediación es una operación que puede sacar de un estatus, de un modo de vida patológico¹² donde no hay cuidado de sí (*stultitia*), para configurar otro que conlleva la transformación del modo de ser del sujeto, pero para ello él mismo ha de cuidar de sí y despertar con su ejemplo el deseo de autoformación en su alumno. “Formar y cuidarse son actividades solidarias y recíprocas” (Foucault, 2007: 54).

Para concretar entonces el cuidado de sí mismo, distintos grupos y escuelas filosóficas propusieron a través de maestros, filósofos, consejeros de existencia, presencias de amistad o múltiples redes sociales de soporte, por un lado la *mathesis*, donde la cuestión del saber y el conocimiento tienen que ajustarse, ser un saber espiritual que abra la posibilidad de elegir libremente y dar a la vida la forma o el estilo que se desee y por otro la *askesis*, proceso de entrenamiento de sí por sí mismo para lograr esa forma de vida a partir de técnicas de sí muy variadas pero reguladas, convalidadas para equipar a los sujetos de las verdades que les permiten transformarse y cuidar de sí.

Mathesis, ajuste y desplazamiento saber-sujeto.

En cuanto a la *mathesis* se destaca que la transformación del sujeto por sí mismo no se opone al conocimiento o saber del mundo (cosas, dioses u hombres), sino que más bien es un elemento que posibilita dicha transformación. Para ello por ejemplo, se necesita que en esas relaciones con eso que nos rodea, los sujetos sean el término recurrente y constante, de tal modo que realicen de esos conocimientos una transcripción personal a preceptos de conducta que resulten en una actitud o un *ethos*, en una modificación, en una manera de comportarse, en un modo de existencia que a su vez tendrá efectos sobre la realidad pues es su guía de conducta. Otro ejemplo dado por Séneca señala que para que un saber sea espiritual, en primer lugar el sujeto ha de desplazarse, ascendiendo o descendiendo en su conocimiento de las cosas, solo desde ahí captará su realidad y el valor que tienen dentro del propio mundo y para el propio sujeto, en tanto

¹² El estado patológico se identifica en los individuos porque aceptan sin analizar cualquier tipo de representación que el mundo les presenta, mezclando en ello sus pasiones, deseos, hábitos. Se produce la interrupción de su voluntad pues todo quieren, se conducen sin objetivos claros, cambian constantemente de modo de vida y viven fragmentados (Foucault, 2002)

tenga algún poder, sea importante o se vincule con él, ello hará posible que el sujeto pueda verse en esa verdad, en esa realidad que no le es ajena, descubriendo así su bien y libertad expresada en el modo de existencia que hace posible.

Askesis o acción ética.

La *askesis* por su parte es el conjunto de ejercicios y prácticas que permiten adquirir, asimilar y transformar la verdad en principios de acción, ello permite que el sujeto se forme para mantener una abierta, firme y autosuficiente relación consigo mismo, la cual a su vez le permite afrontar cualquier tipo de acontecimiento a lo largo de su vida, por ello cada práctica está formada materialmente por los *logois* o discursos racionales, verdaderos, que son proporcionados por los maestros para inscribirse en el sujeto siempre que impliquen acciones de sí sobre sí. De lo que se trata es “hacer propia la verdad; convertirse en sujeto de enunciación del discurso de verdad” (Foucault, 2002: 317).

Realizar la *askesis* implica pasar por distintas etapas. La primera es el soporte, son las reglas éticas de comunicación de los discursos de verdad y conlleva un acompañamiento permanente del maestro pues consiste en prácticas correctas para escuchar, leer, escribir y hablar. Incluyen acciones desde guardar silencio y mantener una atención activa, no interrumpir, uso de gestos adecuados, la pronunciación, etc., éstas, junto con la lectura y escritura (de discursos, fragmentos, notas para sí mismo, cartas, tratados, relatos del día transcurrido, etc.), permiten ejercitar el pensamiento, detenerse a meditar si lo escuchado, leído, hablado o escrito le significa algo a la experiencia personal, a esa libre elección de la forma de vida que se quiere configurar, sea como pruebas de vida reales o ficticias por las que puede pasar, donde se crean posibles respuestas, actitudes y prescripciones personales de comportamiento con las que se pretende guiar y autodefinir la vida, éstas a su vez serán evaluadas o modificadas a partir de los mismos ejercicios, midiendo y confirmando la independencia que se ha logrado, tomando como ejemplo la vida del propio maestro, en quien recae la *parrhesia*, el hablar, como la emisión franca, libre y verdadera de un discurso que

se posee, se vive con compromiso y que puede subjetivarse por el alumno, de modo tal que en el proceso el alumno también tenga la posibilidad, el derecho y obligación de hablar hasta el punto de no necesitar más del maestro pues ha alcanzado su propia autonomía y la soberanía sobre sí. Por ello los discursos no deben obedecer a las leyes de adulación (falsedad) o retórica (persuasión), pues con ellos se engaña, manipula y debilita a los sujetos, sino más bien a reglas de utilidad, estudio, de relaciones horizontales donde la amistad, prudencia, habilidad y atención a las circunstancias den forma y capacidad de elegir el momento adecuado para decir la verdad, la cual se pondrá a prueba en la medida que los sujetos muestren su eficacia para gobernarse y cuidarse a sí mismos.

La segunda etapa de la *askesis* consiste en poner en acción los discursos verdaderos por parte de los sujetos. Aquí se ubican prácticas de *gymnazein* o entrenamiento en situaciones reales y las de *meletan*, preparación para lo que se debe hacer. Las primeras abarcan ejercicios para cuidar el alma y el cuerpo, como aquellas referidas a la abstinencia, privación o resistencia física, que pretenden conceder al cuerpo únicamente lo necesario para que se encuentre bien, o aquellas donde un sistema de pruebas pone en acción el pensamiento frente a lo real a través de la producción de mejores actitudes. Las prácticas de *meletan* o meditación implican un pensamiento libre sobre el pensamiento, sobre el uso que se hace de otras facultades a partir de razonar, de pensar (observar, controlar, juzgar, estimar) lo que pasa con nuestras representaciones y pasiones, cuál es la actitud y los afectos que se tienen frente a los acontecimientos, cómo son las relaciones con el mundo y los otros, situando ahí la relación con la verdad y con uno mismo como sujeto ético de esa verdad; por ello entre sus prácticas están las del examen de conciencia donde se hace un balance del progreso con respecto a las actividades cumplidas, reactivando con ello sus principios para corregir lo necesario; las de memorización como preparación para enfrentar los males, como un modo de reducción de la realidad futura, de la imaginación inútil; están aquellas que permiten pensar y experimentar el trance de la muerte para evaluar cómo se ha administrado la propia vida y hacer los ajustes que se requieran según la reglas de acción que uno se impuso. Con estas prácticas se pone en ejercicio el control,

la elección libre y razonada del sujeto, donde “el saber requerido no es lo que permite conocernos bien, sino lo que nos ayuda a actuar correctamente frente a las circunstancias” (Gros, en Foucault, 2002: 498).

Resignificación pedagógica.

La cultura grecorromana con lo anterior pone de manifiesto que su función es realizar una acción *psicagógica*, la cual se centra principalmente en modificar el modo de ser de los sujetos a partir de la *gubernamentalidad*¹³ o modo de conducir a los alumnos por parte del maestro, en quien recae la responsabilidad del decir verdadero. En su estructura general, la *psicagogia* es similar a la *pedagogía* la cual también tiene como centro al maestro, no obstante que su “función es la de dotar a un sujeto cualquiera de aptitudes, capacidades, saberes, etc. definidos de antemano” (Foucault, 2002: 387). El punto de convergencia entre ambas será el *ethos* del maestro, más cercano a la mera transmisión o más cercano a la búsqueda de la transformación del sujeto, o como la *mathesis* y *askesis* lo señalan, una articulación entre ambas. Si esto sucede, entonces el compromiso con lo dicho fortalece la relación, pues el maestro es más bien un modelo de autoformación que invita al otro, desde el reconocimiento de su libertad e irreductibilidad, a mantener no una relación de dominación sino una relación ética para el cuidado de sí.

La acción pedagógica desde este tipo de cuidado, contribuye a la configuración de dispositivos pedagógicos que producen un orden distinto en la vida de los sujetos, que se sostienen no en valores trascendentes ni en

¹³ Por gobierno, Foucault comprende un “conjunto de acciones sobre acciones posibles. Trabaja sobre un campo de posibilidad en el que viene a inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, desvía, facilita o dificulta, extiende o limita, hace más o menos probable, llevado al límite, obliga o impide absolutamente. Pero es siempre una manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes, y ello en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Una acción sobre acciones” (Foucault citado por Castro, 2004: 234) También se trata de una relación que uno puede establecer con uno mismo en la medida en que se dominan los placeres o los deseos (Foucault, 2005a) Por gubernamentalidad se pueden entender las distintas maneras de gobernar, una de ellas se refiere al encuentro entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí (Foucault citado por Castro, 2004: 234). Esto es, gobernarse a sí mismo si bien toma como punto de partida las normas, las reglas, los códigos establecidos por otros, las pautas culturales existentes, en la propia reflexión de los sujetos sobre sí mismos (como espacio de poder del sujeto), se producen espacios de fuga, de resistencia, de oposición donde cada sujeto puede hacerse cargo y administrar la libertad que se hace presente en medio del cúmulo de regulaciones y prácticas que lo pretenden sujetar a un orden establecido. Una tarea importante es que cada sujeto sea capaz de producir aquellas prácticas sobre sí mismo que lo doten de mayor libertad y le permitan cuidar de sí mismo.

normatividades sociales, sino en la libertad de elección de cada sujeto de su modo de vivir y en la coherencia entre el pensamiento, las acciones racionales y el gobierno más ético que se ejerza sobre sí mismo y los otros. Esto, en el plano del poder no significa sacar a los sujetos de la realidad sino por el contrario, construir un sentido de vida desde el contacto que se mantiene con un saber y una acción relacional que posibilita el plegamiento y replegamiento reflexivo que se procura desde las prácticas de sí, desafiando con ello aquellas sujeciones que en el presente prevalecen.

Como puede apreciarse el cuidado de sí mismo del momento helenístico brinda gran riqueza formativa, más no para replicarlo tal cual en el presente, sino para tomar de él lo que se puede actualizar, en aquellas posibilidades que brinda a las relaciones mantenidas entre profesores y las juventudes que acuden a la escuela. Configurar dispositivos pedagógicos que produzcan agenciamientos para un cuidado de sí mismo que provenga de la reflexión y acción de sus propias realidades, de sus mundos de vida, que puestos en juego dentro de la escuela como lugar de encuentro, algo movilizan, cambian y trastocan del dispositivo institucionalizado y pueden coadyuvar a la formación de nuevas subjetividades, donde prevalezca un pensar y decidir permanente y responsable sobre la propia vida, sobre aquello que la pone en riesgo, la subyuga, la conserva adecuadamente o la potencia en su libertad; es pensar, decidir y actuar sobre aquellas formas que se quieren dar al entorno, a las relaciones consigo mismo y con los otros, Todo ello implica prestar atención a las nuevas formas de relacionarse con otros saberes, a los modos particulares en que puede traducirse y agenciarse el conocimiento, a otras formas de valorar y normar la realidad o la acción, a la definición de nuevos modos de comunicación sin dominación o control de los sujetos.

Formación y uso pedagógico dado al dispositivo.

Desde la intención y despliegue de la acción pedagógica cuidar de sí mismo se traduce en un proceso temporal, creativo y crítico, donde los individuos involucrados en esta relación transitan por experiencias que les permiten formarse

en el plano humano de la existencia, pues cada ser humano es expresión de inacabamiento, de posibilidades para ser y devenir, pero al mismo tiempo de finitud. Es la intención, mediación y ejemplo de maestros, consejeros, amigos, acompañantes, etc., desde la dimensión educativa, la que contribuye si bien a la transmisión de ciertos conocimientos, habilidades, capacidades, patrones culturales hacia los alumnos, educandos, discípulos, etc. también y sobre todo, a la potenciación, a la transformación de éstos en sujetos autónomos, en sujetos capaces de gobernarse a sí mismos para generar rupturas con todos aquellos saberes y poderes que los pretenden colocar en planos de sujeción donde se les nulifica para pensar, dudar, sentir, decidir, reconstruir el rumbo de su vida; en sujetos quienes desde el contacto y trabajo irreductible con diversas dimensiones que trastocan su experiencia humana, son capaces de prestar atención y definir ética y estéticamente las pautas de acción que les permitan dar forma a sus pensamientos, a sus afectos, a su corporalidad, a las maneras en que se relacionan con los demás, a las concepciones que formulan sobre sí mismos y que constituyen su identidad, a las formas como pueden relacionarse con el mundo y al mismo tiempo recrearlo propositiva y políticamente desde posturas más críticas. Como formación de lo humano, el cuidado de sí mismo se extiende a lo largo de la vida, por lo que el devenir de los sujetos, en este caso pedagógicos (profesores y estudiantes), puede ser constante y se abre a múltiples posibilidades para ser, actuar, pensar, transformarse y resignificarse; más siempre orientado por aquellos preceptos, metas, prácticas, dilemas y contingencias de la experiencia que cada sujeto define, reformula y enfrenta para dar forma a su existencia. Los sujetos pedagógicos en este nivel, se construyen y configuran por medio de procesos de subjetivación en la reciprocidad formativa y de cuidado; son producto de la intención y acción pedagógica que busca conjuntar las prácticas y los procesos que permiten la transmisión y el acceso a la cultura, al conocimiento, a ciertas habilidades, pero al mismo tiempo a una experiencia de lo humano que lo lleve a su emancipación, donde está implícita la transformación y cuidado del mundo, de ahí la posibilidad de amplificar sus horizontes y finalidades de existencia. Para que

estos procesos, prácticas y transformaciones sean posibles han de inscribirse en cierto dispositivo pedagógico.

El uso que en el campo educativo se ha dado a los dispositivos pedagógicos es diverso, principalmente han sido utilizados como herramientas para analizar diferentes aspectos de la realidad educativa y generar algunas propuestas, entre ellas nuevas formas y estrategias de enseñanza y formación para responder a las necesidades de los adultos (Beillerot citado por Souto, 1999); para dar cuenta de la génesis de algunos fenómenos, tales como la relación escuela-diferencias-creación de espacios interculturales (Elizondo, 2004); para armar y desarmar tramas que refieren relaciones de poder, saber y subjetivación en el análisis de políticas y programas para la formación docente (Castañeda, 2004); para dar cuenta de procesos de exclusión y fugas autoformativas por parte de los jóvenes que asisten a la escuela (Yurén, 2008); para analizar el papel que juegan dispositivos educativos en la configuración de proyectos de vida en jóvenes que cursan el bachillerato (Estrada y Araujo, 2008); para analizar prácticas y discursos que funcionan como dispositivos informales desde los cuales los jóvenes reconstruyen y crean formas de ser distintas a las impuestas (Valencia, 2008); para visibilizar la manifestación de la participación ciudadana en estudiantes universitarios a partir de la promoción de dicho discurso (Álvarez, 2012), entre otros usos.

El dispositivo pedagógico para mí es una herramienta teórico-metodológica, que en el campo educativo me permite acceder a la construcción, análisis y comprensión compleja y multidimensional de las prácticas y procesos que hacen posible la formación de los sujetos pedagógicos (estudiantes y profesores), bajo el principio del cuidado de sí mismo, en este caso dentro de una institución educativa de nivel medio superior.

Sin olvidar las dimensiones que define la línea del poder (diagrama y micro-dispositivo) así como la línea de saber, el dispositivo pedagógico para mí es la producción y relación histórica, múltiple y heterogénea de discursos educativos; normatividades, planteamientos y principios filosóficos, éticos y morales; enunciados provenientes de diversas ciencias y disciplinas; de prácticas, procesos

en marcha, formas de gestión administrativa y directiva, participación de diversas instituciones; todo ello articulado por los modos de vinculación y formas estratégicas en que se ejerce la autoridad y el poder para regular las prácticas de los sujetos pedagógicos así como su constitución en el proceso de adquisición de la cultura y en su formación en la experiencia humana.

Son las fuerzas del diagrama las que se ponen en juego en determinados momentos históricos para conjugar de diversas maneras las relaciones anteriores, responder a urgencias sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales, etc. e impulsar la formación de ciertas instituciones educativas de distinto nivel, por ejemplo las escuelas elementales, y en la continuidad y discontinuidad de los acontecimientos, a la creación de otras instituciones y con ello a la configuración del campo específico de la educación. Inscritos en esta dimensión los sujetos pedagógicos no sólo son los profesores y los estudiantes, sino todos aquellos partícipes en la configuración del campo educativo, en su relación con prácticas discursivas y no discursivas.

Asimismo desde la dimensión micro del dispositivo pedagógico, estas fuerzas y relaciones se recrean y tienen su especificidad en cada contexto escolar devolviendo al diagrama con mayor o menor intensidad, fuerzas y saberes para posibilitar movimientos, cambios específicos que transforman y actualizan al propio dispositivo pedagógico o lo dejan por el contrario, en una condición de mayor sedimentación. Es a este nivel que se ubica el actuar cotidiano y la constitución de los sujetos pedagógicos (profesores y estudiantes), en este caso en su convergencia y participación dentro de instancias institucionales. Es en esta dimensión que el doble movimiento en el devenir de la subjetividad se presenta, por un lado en la incorporación de lo sedimentado, de las normas, ritmos, roles, conocimientos, saberes y representaciones culturales reproducidas en la escuela, y por otro lado en la trascendencia de dicha incorporación, manifiesta en la agencia de profesores y estudiantes para proponer otros co-funcionamientos o micro-dispositivos que dan lugar a relaciones, procesos, prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de vinculación con su realidad sociocultural, con el conocimiento, con diferentes saberes, afectos, deseos, emociones, inquietudes, etc., a través de

los cuales buscan construir, interpretar y enfrentar en distinta medida, los dilemas tanto de la transmisión del conocimiento como de la formación de sí mismos como sujetos. Es a este nivel que las prácticas pedagógicas pueden producir de manera concreta prácticas para el cuidado de sí mismo y posibilitar plegamientos donde los procesos de subjetivación impliquen la formación y transformación de los sujetos pedagógicos, quienes como se ha visto son producto de la combinación de múltiples relaciones, elementos, procesos y prácticas educativas en aras de configurar ética y estéticamente su forma de vida. El interés central de mi investigación se ubica en esta dimensión, sin embargo es necesario analizar la configuración e implicación de ambas dimensiones para comprender desde dónde y bajo qué condiciones la producción de las prácticas de cuidado de sí mismo pueden ser posibles dentro de un contexto escolar específico, como lo es la preparatoria Otilio Montaña.

Teniendo claro lo que entiendo por dispositivo pedagógico y el uso que le doy, paso ahora a un primer nivel de análisis donde es necesario comprender que la escuela se ha configurado como un dispositivo y como tal es productora de determinadas formas de subjetivación que responden a fines específicos, donde el cuidado de sí mismo no queda descartado, pues pese a su asimilación en los modelos cristianos, racionalistas o de libre mercado, hay prácticas que demuestran rasgos que logran oponerse a dicha asimilación y manifiestan formas de subjetivación fuera del orden esperado dentro de la escuela y denotan un cuidado de sí mismo acorde a estos tiempos.

4. La escuela del nivel medio superior como dispositivo pedagógico y las tecnologías del yo

En el apartado anterior, después de comprender la compleja lógica a la que permite acceder la filosofía de los dispositivos, se ubica que el cuidado de sí de la época helenística, brinda elementos, prácticas y tecnologías que enriquecen la relación pedagógica y con ello la configuración de subjetividades con rasgos éticos y autónomos de gran valor. Bajo esta lógica, se entiende que tales elementos y prácticas pueden actualizarse en otros lugares y en otras épocas, como rasgos del

pasado que aún persisten de forma más o menos azarosa, en múltiples sucesos muchas veces desapercibidos o ignorados, dependiendo de las fuerzas y circunstancias que se pongan en juego, de los intersticios que el diagrama de poder haga posibles en los distintos espacios educativos, siendo uno de ellos la escuela, la cual, desde un trazado genealógico, nos permite visibilizar su devenir como dispositivo pedagógico. Considerarla así, es comprender que su existencia no se produce de una vez por todas como consecuencia de un orden natural que debía suceder, ni que su permanencia o fines están intactos desde el siglo XVII. Como dispositivo, la escuela se configura por múltiples sucesos, lugares, luchas, intereses, accidentes, pérdidas para unos y ganancias para otros (Foucault, 1992); en él se ensamblan tanto procesos continuos y discontinuos, instituciones, discursos, técnicas, saberes, diversos mecanismos de poder, estrategias que configuran a su vez dispositivos que emergen según ciertas condiciones históricas con efectos específicos. Esta característica la hace ser un territorio sin contornos definitivos, donde es posible o no su movimiento, transformación y con ello la forma de relación e impacto que puede tener con el mundo y con los actores que ahí transitan.

En este sentido la escuela como dispositivo pedagógico, si bien es productora de ciertos saberes y de relaciones de poder, también lo es de tecnologías del yo

“que adoptan la forma de la elaboración de ciertas técnicas de conducir la relación del sujeto consigo mismo [...]. Están incluidas en prácticas concretas y siempre se practican bajo la autoridad real o imaginaria de algún sistema de verdad y de un individuo autorizado sea teológico, sacerdotal, psicológico y terapéutico o disciplinario o tutelar” (Rose 2000: 52).

Tecnologías que como se explicitó anteriormente, pueden ser de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo, las cuales producen las pautas de relación de los sujetos consigo mismos, materializándose según condiciones específicas, por lo que son productoras de cierto tipo de subjetividades que se articulan a determinados proyectos sociales, políticos, económicos y culturales, donde hay formas de relación con la verdad, con los

afectos y sensaciones, con los otros y su relación de poder; hay preguntas y respuestas sobre el lugar que se ocupa en este mundo, sobre lo que se ignora o sabe, sobre los modos particulares en el aprender, pensar y actuar. De ahí el considerar a la escuela como dispositivo en donde el cuidado de sí mismo puede ser producido, “como un tipo de estrategia o tecnología del yo mediante la cual los sujetos se constituyen y que abre la posibilidad de espacios de creación y libertad de las subjetividades” (Orozco, 2015b: 276)

En lo que sigue se expresa un ejercicio genealógico sobre la configuración de la escuela como dispositivo pedagógico. Si bien están presentes rasgos dispersos y discontinuos de los acontecimientos de su pasado que tienen que ver con su formación como institución de educación elemental, se ubica la especificidad que los mismos toman en el presente para dar forma al dispositivo escolar del nivel medio superior en México, presentando algunos rasgos que guarda dentro de la ciudad de México. Por lo tanto dichos acontecimientos están articulados unos con otros y expresan la complejidad de dicha formación, visibilizando en ello el papel que juegan las tecnologías del yo en la producción de cierto tipo de subjetividades, incluidas aquellas que en su emergencia permiten suponer que se produce un cuidado de sí mismo.

La emergencia escolar.

Durante el Medievo se perfilan presencias y fuerzas que estarán presentes en la configuración de la escuela que conocemos. Las escuelas de esta época se centran básicamente en el adoctrinamiento cristiano (para la formación de sacerdotes o del campesinado), en el dominio de algún oficio (talleres y mercaderías) o en el desarrollo metódico de la escolástica cuando se trata de una formación más avanzada (universidades consolidadas). En general no hay una restricción etaria y a excepción de los talleres artesanales de corte burgués donde prevalece la búsqueda del prestigio o la ganancia económica (Santoni, 1994), en las demás permea la realización de técnicas que conllevan a un cuidado centrado en la renuncia de sí, producto del aprendizaje de la verdad divina revelada por un maestro poseedor de la misma que la transmite a través de su prédica, de su dirección espiritual o en la enseñanza de cánones obligatorios, tradiciones y

rituales que deben traducirse en la demostración de cambios de vida expresados por los alumnos en palabras, sentimientos y acciones cotidianas de autoconocimiento, de disciplina que corrige el alma y cuerpo, y finalmente en la renuncia de sí que tiene por recompensa la salvación de los buenos cristianos que se han formado.

Del siglo XV al XVII en Europa, se producen grandes cambios que van a transformar la visión que se tiene del mundo, entre ellos la expansión urbana, la delimitación territorial de los Estados, la concentración del poder en las monarquías, la aparición de nuevos saberes considerados científicos y un gran interés por descubrir, inventar y conquistar. Bajo este contexto, en el siglo XVII emerge formalmente la institución escolar, la cual se configura en múltiples escenarios y se despliega con fuerza durante los siglos XVIII y XIX, pues mantiene sintonía con un nuevo lazo social ilustrado de corte capitalista, el cual pretende brindar a cada habitante de los nacientes Estados nacionales el acceso a un estatuto de ciudadano mediante la libre elección de su gobierno y a un conocimiento racional que los conduzca al progreso, al orden, a la civilización, a la cultura y con ello a la felicidad. Para cumplir con tal ideal, la escuela pasa por distintas exigencias, luchas, condiciones y procesos que la consolidan en el siglo XX como una institución laica, pública, gratuita y obligatoria auspiciada por el Estado.

Si bien Varela y Álvarez-Uría (1991), indican que las condiciones y procesos que permitieron la emergencia de la escuela como dispositivo pedagógico se centran en: 1) La configuración pedagógica del estatuto de infancia, 2) en la formación del “espacio cerrado” institucional específico para la educación de niños, 3) en la formación de los especialistas docentes, 4) en la destrucción de otros modos de educación e 5) Institucionalización de obligatoriedad escolar, me permito articular a ellos otros elementos que expresan la dispersión de esos acontecimientos, por ejemplo el estatuto juvenil, así como su actualización dentro del contexto mexicano en la singularidad del nivel medio superior de la ciudad de México.

Configuración pedagógica del estatuto de infancia y juventud.

En medio de pugnas entre reformadores protestantes y católicos del renacimiento, emergen intervenciones sobre las poblaciones más jóvenes, sean príncipes, nobles o de clases populares. Para ellos se crean programas de instrucción y establecimientos educativos específicos como colegios, seminarios, hospicios, albergues, internados, casas de doctrina, etc.; lugares que responden a la urgencia de extender la fe cristiana, mantener ciertos privilegios, así como custodiar para moldear las conductas en los crecientes contextos urbanos.

El poder diagramático que se ejerce sobre los más jóvenes es del tipo *pastoral*, donde un grupo equiparado a un rebaño, cuenta con un abnegado pastor para vigilar, guiar y asegurar la salvación de todos y cada uno de sus miembros. En respuesta a tal abnegación está la obediencia (Foucault, 1990). De ahí que hasta el siglo XVIII en las escuelas elementales se ejecutaran técnicas como la lectura bíblica y de catecismos en lengua materna, escritura de diarios íntimos, confesión e interrogatorios, vigilancia permanente de maestros y decuriones, limpieza en las tareas, memorizaciones detalladas, etc., para producir en cada individuo una reflexión de la conciencia interior que lo lleve a aceptar por decisión propia la fe cristiana como verdad única, al tiempo que su grupo de adscripción la manifiesta con disciplina, obediencia y cambios morales (Dussel y Caruso, 1999). Se produce más que un cuidado de sí mismo, un conocimiento centrado en preguntas dirigidas hacia uno mismo, producto de la conducción pastoral que implica la conducción de sí mismo según ciertas reglas minuciosamente codificadas.

Si bien se produce un interés por que todos los niños y jóvenes reciban una instrucción para adquirir buenas costumbres, ésta se concreta de acuerdo a sus diferencias económicas, jerarquías sociopolíticas y destinos esperados, por ello desde el siglo XVII, las clases pudientes comienzan a hacer diferenciaciones conceptuales sobre infancia, pues se concibe como etapa idónea para ser moldeada, mientras que estas categorizaciones en las clases populares no se presentan sino hasta bien entrado el siglo XIX; a éstas se les educa simplemente para corregirse y ser modeladas moralmente.

En este proceso el papel de las familias es importante pues aquellas más pudientes, contribuyen directamente en la educación de los más jóvenes, custodiando y vigilando lenguajes, costumbres, diversiones, etc., a cambio de la obediencia, respeto y amor de los hijos. Tales prácticas dan por resultado una infancia “*inocente*” “*masculina*” e “*ignorante*”, sumisa a la autoridad pedagógica, así como concepciones de infancia como etapa psicológica a la que hay que atender según ciertas necesidades e intereses; se produce una educación diferenciada y codificada con base en el tipo de infancia de que se trate. Para el caso de los pobres, es el gobierno a través de su poder político quien los inserta cada vez más en el espacio público para intervenir directamente en su control y moldeamiento.

En el caso de la juventud, esta se comienza a diferenciar de la infancia con mayor interés en el siglo XIX a partir de prácticas que se van especificando según edades y condición social, tales como la obligatoriedad escolar, la confirmación católica, el servicio militar y los vínculos con la industria (Schindler, 1996). No obstante tal diferenciación es más evidente en las clases burguesas quienes tienen oportunidad de destinar mayor tiempo a su formación para así mantener o ganar estatus sociales o carreras futuras. Es en estos espacios de tiempo que se configuran intereses, actividades, modos de vida, experiencias que los van distinguiendo socialmente; diferenciación que para las clases populares es muy difícil de configurar debido a prácticas laborales que continúan realizando. Con lo anterior se destaca que sólo existe infancia y juventud para ciertas clases sociales a las que se destinarán formas específicas de educación.

Durante el siglo XX y principios del XXI las subjetividades juveniles siguen sin ser reconocidas en su heterogeneidad, por el contrario, la escuela (media y superior), es el único espacio de diferenciación en torno a su papel de estudiantes; se les homogeniza a partir del desarrollo de campos disciplinares como la psicología, pedagogía, derecho, medicina, los cuales al estudiar sus cuerpos, lenguajes, necesidades, normar sus conductas, etc. pretenden constituir para ellos modelos fijos, científicamente legitimados, de una actuación identitaria juvenil hegemónica, donde prevalece una determinación adulta que fragmenta la

concepción e imágenes sobre los jóvenes, limitados a rasgos etarios, psico-biológicos o a perfiles que buscan responder a cierto orden social, siendo en la escuela donde estas configuraciones son fuertemente delineadas.

No obstante lo anterior, actualmente existen múltiples estudios y referencias a los mundos juveniles (diferentes formas de ser jóvenes) que nos permiten identificar una convivencia simultánea de miradas y enfoques donde puede prevalecer la acentuación de concepciones e imágenes prefiguradas por los mundos adultos y también enfoques que reconociendo la complejidad de estos mundos juveniles, precisan el múltiple entramado que se necesita para comprender la pluralidad y riqueza específica de sus prácticas sociales y expresiones culturales, donde se pone en juego la disputa tanto de su presencia pública o privada, como por la creación de sentido, que corre muchas veces en flujos contrarios al de los adultos, con quienes se mantienen diversos grados de tensión (Nateras, 2010).

Sin negar los procesos de crecimiento biológico, psíquico-cognitivo que las y los jóvenes desarrollan de manera diferenciada según sus condiciones sociales y contextos en donde se encuentren, retomamos de enfoques socioculturales que pensar en los jóvenes es una construcción relacional, cultural, geopolítica e histórica, por lo tanto hace referencia a condiciones de vida con carácter polisémico, en tanto las diversas formas y sentidos en que se manifiestan como actores sociales dependen a su vez de la época y contextos en el que les toca o deciden vivir. De ahí el concebir a las y los jóvenes en plural, como juventudes, como sujetos activos, heterogéneos, diversos, múltiples y variables (Nateras, 2010), quienes expresan diversas formas de ser joven diferenciándose según el tipo de praxis que realizan y los procesos más o menos exitosos de gestión, afinidad, negociación e integración material, imaginaria y simbólica por los que pueden transitar durante su proceso de crecimiento, integración social y económica.

Como dato importante a ser considerado es su fuerte presencia en el país, lo cual es indicador de su gran diversidad y de sus múltiples necesidades a

cubrir¹⁴. INEGI (2010a) señala que jóvenes entre 15 y 29 años, representan un 26.44% (29 701 780) del total de la población (112 336 538) y un 25.5% en el Distrito Federal, que equivale a 2 257 025 millones. Jóvenes de entre 15 y 17 años, quienes están en el rango de edad para acudir al nivel medio superior, representan un 9.82% (6 741 877) del total de la población en México y 735 560 para el D.F. (CONAPO 2014). Su fuerte presencia en el país, los señala como una fuerza que en el presente trastoca los acontecimientos que contribuyen a la configuración de la escuela media, sea en su condición de estudiantes como “sujetos complejos, dinámicos, con voz propia [...] que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización” (Saucedo y Guzmán, 2011: 271) o como sujetos que al ser excluidos de su ingreso a la escuela, se convierten, algunos de ellos, en constructores de nuevas demandas o resistencias ante lo ofrecido.

Espacios cerrados.

Desde un modelo de convento medieval se fundan y transforman heterogéneamente desde el siglo XVI, instituciones de aislamiento destinadas a gobernar, corregir, modelar, moralizar e instruir a niños y jóvenes. Desde esos espacios se les comienza a conceptualizar, a demarcar espacial y temporalmente, a darles cierto valor según su condición social, a separarlos por sexo y edades. Comienza desde este siglo, la migración de las prácticas confesionales de corte pastoral hacia las relaciones entre adultos y niños, hacia la pedagogía (Foucault, 2005b), con un ejercicio del poder disciplinario, que se presenta anónimo, múltiple, repartido, que funciona en red y cuya visibilidad se da a través de la sumisión y docilidad de aquellos en quien se ejerce de manera silenciosa (Foucault, 2007a)

El foco de interés en los espacios cerrados para Foucault (hospitales, internados, cárceles, fábricas, cuarteles y junto con ellos las escuelas), no es el

¹⁴ Algunos analistas señalan que el bono demográfico donde existe un mayor número de personas con edad y capacidad para producir mayor actividad y riqueza económica está presente en el país, lo que genera fuertes presiones al sistema educativo, laboral, de seguridad, de recreación, de salud, y al no ser atendido adecuadamente con cambios estructurales y políticas sociales bien planificadas desde años anteriores, está dejando pasar múltiples oportunidades para el crecimiento económico y para las juventudes mexicanas, las cuales irán declinando en número a partir del año 2020 (CONAPO, 2012) además de ser más vulnerables para no alcanzar buenos niveles de vida en el futuro.

encierro en sí mismo, sino las maneras, los métodos llamados *disciplinas* a través de los cuales se domina y sujeta el cuerpo, se transforma el espíritu, la voluntad y la conducta de los sujetos producto de las múltiples relaciones entre formaciones de saber acerca de los individuos y tecnologías donde el poder es ejercido de manera muy meticulosa (Foucault, 2013c), lo que interesa son las formas en que la subjetividad es encerrada y así producida, pero al mismo tiempo hallar los espacios de libertad y de lucha¹⁵.

Como espacio cerrado la escuela elemental de los siglos XVIII y XIX, acelera a través de una pedagogía analítica, los más mínimos detalles en la labor de enseñanza, en las reglamentaciones de la conducta, en la organización serial que define lugares individuales, tiempos de aprendizaje, formas de relación entre alumnos y maestros. “Se ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2013c:170). Los sujetos pasan así por una conducción u orientación mediante el control de sus actividades, disciplinamiento de su cuerpo y conducta hacia un fin deseado; operaciones y procedimientos repetidos una y otra vez que convergen en una unidad sistemática basada en la organización y el conocimiento de los individuos. Entre las técnicas aplicadas están: ubicación espacial y definición vigilada de movimientos y ritmos del cuerpo a través de una disposición arquitectónica para la observación, seguimiento y registro detallado de las situaciones y conductas de cada individuo, organización rigurosa del tiempo, gradación programada de los conocimientos por adquirir, jerarquización de actividades y de la autoridad, aplicación de sanciones, castigos y recompensas; clasificación de los individuos según comportamientos, capacidades y conocimientos adquiridos que tienden a homogenizarse bajo una regla o norma y a medirse a través del examen. Es éste último una técnica que por un lado “permite al maestro transmitir un saber, pero al mismo tiempo establecer sobre sus

¹⁵ Hay que recordar que cuando Foucault participa y lidera el Grupo de Información sobre las Prisiones, en el que también participa Deleuze, el trabajo de investigación que se realiza tiene como finalidad dejar hablar a los prisioneros sobre las condiciones en las que viven el encierro en las cárceles, producir enunciados respecto a las prisiones desde referentes de experiencia que lleven a plantear ofensivas de acción política, movimientos de resistencia. Su libro *Vigilar y Castigar* es producto de estos eventos.

discípulos todo un campo de conocimientos” (Foucault, 2013c: 217); intercambio de saberes donde se produce la objetivación e individualización calculable de los estudiantes, pues se les toma permanentemente como objetos legibles, analizables y descriptibles científicamente, para así multiplicar su docilidad moral y utilidad en diversos espacios. Así se construyen sobre ellos códigos culturales, creencias, formas de racionalización “científica” que configuran sedimentaciones tanto en sus formas de subjetivación como en sus adscripciones identitarias.

Con la multiplicación de la población escolar, crecimiento en los aparatos de producción, así como de la población y su movilidad a principios del siglo XVIII, las prácticas disciplinarias se aplican en sectores prioritarios conectados a la producción material, de conocimientos, de actitudes y comportamientos; de su aplicación se obtiene información que bajo formas teóricas da cuerpo a determinados campos del saber que impactan en el control y funcionamiento de los aparatos sociales. De ahí que la finalidad básica de su aplicación durante esta época, sea convertir el cuerpo y el tiempo de niños y jóvenes en acciones ciudadanas y en fuerza de trabajo para bien del Estado (Grinberg y Levy, 2009). “Permiten ajustar, según el principio suavidad-producción-provecho, la multiplicidad de los hombres y la multiplicidad de los aparatos de producción [...] sea de producción (material) de saber o de aptitudes” (Foucault, 2013c: 252)

Resultado de estas aplicaciones que se dispersan en los siglos siguientes en los jóvenes que acuden a escuelas de nivel medio, es la configuración en distintos grados de una experiencia de sí que puede ser sumamente constreñida al experimentar procesos y relaciones de permanente vigilancia, de desautorización, de desconfianza por parte de los adultos, que los infantiliza e invalida para habilitar sus deseos, necesidades o capacidades, colocándolos comúnmente como sujetos de obediencia, silencio e incapacidad para la acción (Ramírez, 2012), lo cual señala que como espacio cerrado, la escuela sigue funcionando en mayor o menor grado, como fuente de producción de ciertas subjetividades e identidades juveniles. No obstante al funcionar como un dispositivo, lo cerrado de su espacio no es tal, ya que como fue señalado existen líneas de fuga que fracturan lo determinado de las relaciones, de las

normatividades, de lo que se enuncia y visibiliza, del tipo de tecnologías propuestas, produciendo otro tipo de plegamientos subjetivos que dan por resultado otros planos de creación en los procesos de subjetivación juvenil, en sus configuraciones identitarias, desde donde suponemos que se produce la emergencia de un cuidado de sí mismo, donde el proceso formativo que demandan involucra la atención, el cuidado y el reconocimiento hacia ellos como sujetos, involucra distintos saberes que ponen en juego, otras formas en el ejercicio del poder y de los vínculos que se generan desde la relación con la escuela; este proceso no se restringe a la transmisión de información, a la adquisición de ciertas capacidades y actitudes a través de la enseñanza, sino que convoca otros universos simbólicos provenientes de diferentes ámbitos culturales, del consumo cultural, por ejemplo; a dimensiones humanas más amplias que tienen que ver con la libertad, con el gobierno de sí mismos y su relación con los otros; convoca intereses de diversos planos de la realidad, a escenarios múltiples de socialización como los recreativos, deportivos, de reflexión y compromiso político, y a temporalidades de gran mixtura donde lo virtual, la influencia de los medios masivos de información, las dificultades sociales, económicas y políticas, complejizan en gran medida la tarea educativa dentro de la escuela.

Para concluir este apartado es claro que la escuela persiste en la mayoría de los contextos como espacio cerrado, sin embargo, se combina, como se verá más adelante, con estrategias de corte biopolítico que del individuo, pasan a controlar a grandes masas de población estudiantil, con el fin de regular sus conductas, así como normalizar o fijar sus identidades. Asimismo, cambios tecnológicos combinados con factores de desigualdad social, están modificando el tipo de acceso y modalidad que se ofrece para estudiar el nivel medio superior, pues las relaciones se construyen virtuales y a distancia, marcando nuevas tensiones e incertidumbres tanto a las dinámicas de los espacios cerrados como a la producción de sus formas de subjetivación y de la misma identidad de los jóvenes estudiantes.

Sus especialistas

Otro recorte de problematización histórica que según la consideración arqueológico-genealógica se refiere en este caso a aquellas condiciones que hacen posible la presencia y acción muy específica dentro de las escuelas de los maestros, así como la configuración de los saberes de los que son poseedores y que van a permitir la emergencia de un nuevo campo de saber como lo es el pedagógico.

Jesuitas y pastores protestantes definen por primera vez los estatutos que guían la tarea de los maestros al codificar y generar nuevos saberes, métodos de enseñanza, formas de ejercer la autoridad para lograr que la acción educativa se realice con éxito. Los maestros se vuelven poseedores de un conjunto de saberes: sobre los niños, jóvenes y en algunos casos hasta de sus familias, sobre el orden y disciplina a ejercer, sobre los niveles de contenidos por transmitir, sobre métodos de enseñanza; conocimientos de organización escolar, didáctica y técnica, etc. Saberes y prácticas que toman su especificidad por el origen social de los alumnos.

Se conforma así un dispositivo entre lo pedagógico como saber instalado acerca de lo educativo y un poder expresado en una conducción muy específica (la del maestro dentro de un aula), ambos bajo la unidad escolar (Dussel y Caruso, 1999) (Follari, 2007). Unidad que se consolida cuando la escuela elemental se vuelve obligatoria, dando cause a un discurso o programa educativo basado en la enseñanza metódica (sobre todo global y simultánea), en donde los saberes obedecen criterios específicos de competencia, inmanentes a ella en su práctica diaria y contribuyen a la formación del campo pedagógico, a algunas de sus normatividades y así a la formación del régimen de verdad al que se sujeta quien asume el papel de docente, académico, gestor, estudiante, etc. Esto, dispuesto a través del conjunto de tecnologías examinadoras o disciplinarias en la escuela, producen como en la medicina, un “desbloqueo epistemológico para marcar el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia” (Foucault, 2013c:217), donde lo educativo se interesa a la vez por conocer al hombre, las formas como éste conoce o produce conocimiento, principalmente dentro del espacio escolar.

En el siglo XIX hay un fuerte interés del Estado y de grupos burgueses porque grandes masas de población potencialmente “peligrosa” y los hijos de las clases populares sean puestas bajo control moral y logren cumplir funciones de acuerdo al desarrollo industrial que se está presentando, esto hace que la especificidad de la enseñanza dentro de las escuelas se ejerza de acuerdo al nivel social, por lo que la formación de los maestros pasa a ser controlada por el mismo Estado, siendo como los alumnos, objeto de disciplinamiento, fundando para ello las escuelas normales, que más que formar en saberes y contenidos, lo hace en técnicas de domesticación, de control y moralización, que hacen volver a los maestros, si bien en sujetos pedagógicos vestidos con la imagen de autoridad por su saber, también en individuos ambivalentes, divididos tanto por su origen de clase como por las diferentes clases a las que prestan servicio; por el poder que se les otorga en ciertos momentos pero que al mismo tiempo los constriñe en sus prácticas, saberes y relaciones. Por ello puede presentarse como un humilde servidor ante sus superiores o como un padre y guía moral ante sus alumnos; como funcionarios del Estado, la tarea de los maestros de educación elemental es formar a los ciudadanos en el respeto a la autoridad, a la patria, en un proceso que busca la integración nacional.

En México, la estructuración temprana y compleja de su sistema educativo define el papel que van a cumplir los maestros. Para el grupo liberal de fines del siglo XIX, la tarea asignada es sacar de la ignorancia y del atraso al país apartando todo signo religioso de la enseñanza, haciéndola obligatoria y gratuita, pues en el contexto más amplio países que siguen un modelo capitalista marcan las pautas del “progreso” (Menéndez, 2012). Por ello la preocupación central de la educación se ubica en el desarrollo de habilidades y capacidades prácticas, así como en el cuerpo de los sujetos pedagógicos. En los congresos educativos de 1889 y 1890 lo anterior se amplía y se define la pedagogía como una disciplina científica (con base positivista) cuyo objeto está en estudiar la práctica educativa de modo integral a nivel masivo, la cual no solo atiende la reproducción de habilidades sino que abarca dimensiones intelectuales y morales de los sujetos; tiene la necesidad de mantener la relación entre teoría y práctica, así como

conservar el carácter espontáneo del aprendizaje. Este discurso se instala en las instancias escolares, por lo que los maestros pasan a ser los principales encargados de favorecer este tipo de formación, sin embargo tal objetivo las más de las veces se queda en el papel (Tenti, 1988)

Con Vasconcelos, después de la Revolución, se busca la expansión escolar a las masas populares del campo y la ciudad, fomentando así el nacionalismo cultural; bajo la imagen de sacerdotes laicos los maestros asumen la misión cívico – alfabetizadora que les ha sido encomendada, llevando con ellos el saber y una moral adecuada, no obstante rompen con los parámetros del saber pedagógico al tener que dar soluciones a situaciones diversas. Con Cárdenas se amplifica la democratización a través del acceso a la escuela para poblaciones antes en el olvido, no obstante para los años 40 a los maestros se les burocratiza manteniéndolos sujetos a un régimen que los controla administrativa, salarial, política, institucional y formativamente, aun cuando en contextos rurales muchos de ellos son quienes lideran a las comunidades y se oponen a ello. En general como representantes del Estado y encargados de una tarea superior, mantienen una imagen sin fragmentaciones, sobre todo porque sus saberes educativos cuentan con aval de rango científico (Tenti, 1988)

A finales del siglo XIX el nivel medio se va diferenciando del nivel elemental y superior, sus maestros son universitarios o clérigos, quienes mantienen rasgos de enseñanza cercanos a las formas de la universidad medieval y artesanal donde tienen libertad de enseñanza; más tarde su desarrollo toma dos rutas, una que se asemeja al de las primarias y nivel medio básico por influencia de algunos maestros normalistas que dan clases en ese nivel y por la estandarización de los programas de enseñanza. La segunda ruta se define por ser un profesional en alguna disciplina especializada que se dedica a la enseñanza (Dussel, 2006). Estos profesores aun en su diferenciación mantienen desde los procesos de burocratización y control, la unidad con respecto al sistema, pero también la responsabilidad de ser agentes de la intermediación cultural.

En algunos apartados que siguen se abordan otros acontecimientos que definen desplazamientos al respecto del papel de los profesores dentro del dispositivo escolar y el cambio sobre la formación de los alumnos.

Destrucción de otros modos de educación

El ejercicio epistemológico de la mayoría de los saberes que nacen y transitan en el ámbito escolar, se caracterizan por la difusión y acercamiento a los conocimientos científicos, formales e incuestionables a partir de una práctica discursiva dentro de las aulas que va a expresar reglas, formas de análisis acordes con la episteme de la época, negando la mayoría de las veces, la vida social y política de las personas, las diferencias culturales, costumbres, lenguas, otras formas de socialización o de transmisión de saberes y todo aquello que desajuste el orden imaginado, por lo que la escuela contribuye a mantener ciertas exclusiones, diferencias sociales y una visión del mundo que llega a violentar tanto simbólica como materialmente a los sujetos. Sin embargo también en muchos momentos ha mantenido con éxito una fuerte convergencia entre procesos alfabetizadores como el económico y el social, los cuales se subjetivan en proyectos de vida, laborales, itinerarios de desarrollo y modelos de identidad social (Puiggrós y Gagliano, 2004). La escuela como alfabetizadora social trabaja desde un soporte material, simbólico y cultural que configura sentidos diversos para los sujetos, quienes con más o menos esfuerzo se acoplan a sus exigencias.

Los procesos de subjetivación que la escuela produce, inicialmente buscan responder a los proyectos particulares que cada nación formula, pero que de manera general coinciden con la posibilidad de que cada ciudadano viva en libertad en la búsqueda del progreso bajo el signo del esfuerzo, el ahorro y el trabajo que en su momento será recompensando. De ahí que los sujetos sean conducidos hacia la higiene, docilidad y “*normalización*” de sus conductas, al cumplimiento de un régimen de verdad que desalienta la presencia de cualquier tipo de diferencia, desorden o sinrazón, reproduciendo valores y conductas que dan legitimidad a la autoridad que detenta el dominio del poder cultural, donde lo ético, estético o expresivo difícilmente tienen cabida. Las escuelas serán básicamente espacios artificiales, instituciones que coadyuvan a la producción de

desarrollo futuro y de una socialización considerada adecuadamente civilizatoria para los niños y jóvenes que ahí acuden, poniéndolos a salvo de cualquier contaminación simbólica, ilegal o subjetiva.

Aunque este signo artificial ha sido cuestionado en distintos momentos de su existencia, hoy está fuertemente desestabilizado debido a factores como el deterioro estructural de los mecanismos de incorporación social, el desdibujamiento acelerado de lo público, a intensos procesos tecnológicos y económicos globalizadores donde la propia condición sociocultural de las juventudes se trastoca. Si ésta la abordamos desde el plano cultural y político, por ejemplo, sus manifestaciones se intensifican y transforman, sobre todo en la ciudad de México (CM) donde convergen la concentración poblacional, la apertura hacia el interior y exterior, el tráfico continuo de significados, nodos de concentración y control económico, (Urteaga, 2010), múltiples prácticas que no sólo se dan en la ciudad, sino que son compartidas simultáneamente a nivel mundial, “la diferencia está en la construcción de sentido y significación, que son particulares” (Nateras, 2010). Es a través de las expresiones culturales y/o artísticas, donde articulan de manera diversa múltiples representaciones, imaginarios y prácticas estéticas, que al mismo tiempo que construyen, modifican, enriquecen o sustituyen la producción de su identidad personal, expresan formas de socialidad¹⁶, marcan diferencias o sus disputas por los significados y sentidos con los adultos, con otros grupos de jóvenes y producen nuevas formas de organización colectiva y transformación espacial donde manifiestan su particular *estar en el mundo*, pues al persistir, como lo señala Reguillo (2010), una *descapitalización política* donde se genera una lógica que individualiza y que deposita en cada sujeto la total responsabilidad de su condición de vida: material, simbólica, física, educativa, etc., los jóvenes buscan con insistencia reinscribir su biografía y compensar el vacío de sentido o reconocimiento, a través de la creencia en su grupo de pares, del consumo como marcador de estéticas y presencias, o hasta de su pertenencia paralegal.

¹⁶ Con ello se hace referencia a la interacción social y a la experiencia compartidos entre pares, especializado fuertemente en las ciudades (Ver Urteaga, 2010)

A través de esta reinscripción biográfica los jóvenes también hacen uso de su poder y ejercen un tipo de ciudadanía basada en la expresión y respeto a sus diferencias culturales o identitarias, donde se gesta un interés político que rompe con las formas tradicionales ante las que expresan su hartazgo e incredulidad¹⁷; en ellas convergen un gran número de ideologías e influencias, identificaciones no restrictivas, riqueza en sus ideas, relaciones más horizontales y lúdicas, gran capacidad en el uso de dispositivos tecnológicos, así como la fuerza en sus expresiones estéticas a través del cuerpo (Reguillo, 2012).

Todos estos cambios vividos por las juventudes, en particular las urbanas de la ciudad de México, en definitiva producen nuevos saberes, prácticas de sí, experiencias, necesidades, modos de comprender y conducirse por el mundo, por lo que la escuela tiene la posibilidad de ponerlo en juego a través de nuevas prácticas que configuren formas de relación y significación distintas para los jóvenes donde cabe también un cuidado de sí mismo.

Escolaridad obligatoria, currículum y biopoder.

En el proceso más general del surgimiento y desarrollo de los Estados-Nación y de la expansión del modo de producción capitalista, es que se van configurando los sistemas escolares. En México bajo una intención político-cultural de homogenización social y cultural, convergen distintos intereses, luchas por el poder, así como la corresponsabilidad y acuerdo entre diversos actores en la búsqueda por concretar y dar rumbo a la educación de la nación. De ahí que el sistema educativo tome forma durante el siglo XIX en medio de guerras, invasiones, incertidumbres de distinta índole y desde visiones culturales e ideológicas diferentes. Es durante el gobierno de Porfirio Díaz que se abren los espacios políticos, administrativos y presupuestales que logran concretar la síntesis y el rumbo del sistema educativo mexicano, producto de múltiples propuestas educativas para los diferentes niveles, de reformas políticas, promulgaciones constitucionales, congresos educativos, participación de

¹⁷ En la ENVAJ 2012 89.6% de los encuestados respondieron que “poco o nada” les interesa la política, sin embargo movimientos como el #Yo soy, articulado desde la ciudad de México visibiliza por un lado intereses y preocupaciones que trascienden lo netamente estudiantil y que pueden ser considerados para reestructurar distintos proyectos que impacten el destino de la nación (Valenzuela, 2013)

pedagogos, intelectuales, militares, políticos, maestros, estudiantes, etc., quienes interesados en el rumbo de la nación, dan rumbo al proyecto educativo, el cual vinculado al proceso de industrialización capitalista, formará desde marcos morales, cívicos, científicos y físicos a ciudadanos racionales, obedientes, disciplinados, sanos y trabajadores (Menéndez, 2012). El rostro de la educación se corresponde con los planteamientos modernos de la época que buscan el progreso a través de producir un mismo molde de formación lingüístico, cultural, político e ideológico dirigido a sus ciudadanos, sin que ello anule los procesos de reproducción de desigualdades sociales y económicas.

Este proceso de pugna política por la selección, distribución y acceso a la cultura, denominado currículum, permite organizar, dar estructura y controlar la actividad en las escuelas para formar a las nuevas ciudadanía nacionales bajo el ideario común ilustrado (Grinberg, Levy y Rodrigo, 2009). Sin ahondar en sus múltiples elementos y fuerzas en pugna diremos que a través del currículum los sistemas escolares de occidente, buscan orientar un tipo de formación donde los sujetos alcancen el ideal de ciudadanos ejemplares, quienes a través de sus conocimientos técnicos y científicos, su esfuerzo razonado y disciplina, consigan para sí mismos y su nación un progreso y crecimiento constantes, no obstante las exclusiones, desigualdades, constreñimientos y juegos de poder que en cada ámbito de la relación curricular se producen.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, la lógica de la acumulación capitalista se generaliza y con ello el crecimiento demográfico y sus problemas. Algo similar sucede con los procesos de escolarización obligatoria de las clases populares que se expanden principalmente en contextos urbanos, junto con medidas destinadas a su tutelaje, neutralización política, moralización familiar y ciudadanía laboral. Tales medidas son posibles por la aplicación de una estrategia de poder y de gobierno denominada *biopolítica*, que en combinación con el disciplinamiento que no desaparece, busca adueñarse de la vida de las poblaciones (Foucault, 2005b), esto es, el Estado introduce mecanismos de administración, regulación y seguridad que buscan garantizar el desenvolvimiento de los fenómenos naturales de la población, sus procesos económicos e

intrínsecos a su vida tales como el alimento, bienestar, vivienda, salud, etc. Para conseguir legitimidad y eficacia, dicha estrategia se apoya fuertemente en ciencias como la biología, medicina y psicología, a partir de las cuales busca obtener leyes de acción y de gobierno que fijen, normalicen conductas e identidades esperadas. Por ello junto con estas ciencias se desarrollan estudios estadísticos, mediciones estandarizadas, aplicación de test, exámenes, estudios epidemiológicos, urbanísticos, demográficos, con el mismo fin.

Los efectos de estos mecanismos dentro de las escuelas son variados y se ven reflejados en distintas decisiones y prácticas. Una de ellas es el fortalecimiento, identidad y autonomía del discurso científico-pedagógico, que con la intromisión positivista de la biología y la psicología al campo educativo, pretenden formular reglas y estrategias de actuación que permitan el gobierno educativo de los otros, incluyendo la labor escolar. En este sentido y dependiendo del enfoque que se tenga, el papel de los maestros es diverso, por ejemplo desde una visión normalizadora pasan a ser la autoridad perfecta, pues al cumplir con todas las regulaciones del Estado, cumplen una misión superior por tener base científica. Lo mismo pasa con técnicas psicológicas utilizadas en la industria, que al trasladarse a al ámbito educativo son usadas para observar, clasificar y seleccionar a los sujetos según sus capacidades para ser educados o promovidos al ámbito laboral. “Los maestros se van transformando en operadores de modelos psicoeducativos y los alumnos en objeto de estudio, diagnóstico e intervención” (Anzaldúa, 2009: 51); se imponen desde los sistemas escolares criterios reguladores para definir lo que debe considerarse como “normal” o “anormal” dentro de las relaciones institucionales, con lo que se produce una tendencia a la homogenización pedagógica que excluye las diferencias.

En el caso del nivel medio en México, desde la década de 1970 vive un aumento el número de escuelas que absorben a miles de alumnos y profesores bajo modelos curriculares, didácticos y organizativos diversos (alrededor de 200) que conservan la visión de atender a cierto número de estudiantes y de ciertos sectores sociales, sin responder adecuadamente a una expansión que se efectúa de manera irreflexiva (Zorrilla, 2008), pues no se considera por un lado la dinámica

poblacional y económica que vive el país¹⁸, ni se hace una planificación educativa adecuada que articule a los distintos niveles atendiendo necesidades específicas.

Escuelas como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (ColBach), los Centros Científicos y Tecnológicos (CECYTS), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y varios centros de corte tecnológico con perfiles agropecuarios, marinos, comerciales e industriales son creadas para atender la gran demanda pero en su mayoría desarticuladas del nivel superior y de la investigación de corte humanista y científica. Así el nivel medio a finales del siglo XX queda conformado básicamente en tres grandes modelos curriculares: Bachillerato general, que brinda al bachiller una formación humanística, científica y tecnológica, que le permiten adquirir experiencia y definir el campo de estudios que seguirá posteriormente; bachillerato bivalente, donde el bachiller combina estudios profesionales de nivel técnico al mismo tiempo que estudios de bachillerato que le permiten continuar su formación superior y el tercer modelo el profesional técnico, que en un primer momento sólo brinda al bachiller una especialización técnica terminal, lo que cambia al no obtener respuesta positiva de los jóvenes; se crean además sistemas abiertos o semiescolarizados en varias instituciones. La multiplicidad de ofertas, perfiles, tipos de organización y financiamiento del nivel expresa diversidad de intereses, demandas y formas de intervención curricular que se ponen en tensión cuando se toman como justificación de una reforma que pretende unificarlas bajo un modelo único.

En cuanto a la obligatoriedad del nivel, ésta se aprueba tardíamente (20 de septiembre de 2011) con respecto a la educación básica secundaria (1993); con ella se pretende cubrir gradualmente, desde el ciclo 2011-2012, la totalidad del

¹⁸ Entre 1950 y 2010, la población mexicana con edades de entre 15 y 29 años transita por dos etapas. La primera se inicia en el segundo tercio del siglo pasado donde se presentan altas tasas de natalidad y reducción de la mortalidad debido a procesos de urbanización e industrialización, a construcción de obras de saneamiento, aplicación de medidas sanitarias, impulso de programas de salud y el desarrollo de sistemas de seguridad social para trabajadores. La segunda se produce a partir de 1970 donde tasas de mortalidad y natalidad disminuyen ante políticas de control de la fecundidad y reproducción de los pobres, el desplazamiento de la población del campo a las ciudades y la emigración hacia el exterior. Con los censos de población del 2000 y 2005 las tasas de crecimiento entre el año 2000 y 2010 reflejan una subnumeración con implicaciones en las proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) que sobreestiman las tasas de cobertura de los servicios escolares y eclipsan las exclusiones del sistema (Ulloa, 2012)

servicio en un lapso de 10 años y hacer efectivo este derecho. Tal decisión, si bien supone dar acceso a toda la población que así lo requiera, es puesta en cuestión por distintos actores pues se considera que no existen condiciones financieras, estructurales, académicas, de formación docente reales para concretarla en el plazo señalado. Sumado a esto se identifican dos rasgos del decreto de ley constitucional ambiguos, que acotan su aplicación. El primero señala que tendrán derecho los jóvenes con la “*edad típica*” (15-18 años), por lo que quedan descartados los sujetos que superen esas edades y el segundo, señala como meta diez años, lo que implica una excelente planificación, organización y financiamiento por parte de la SEP, acciones que dicha entidad no hace públicas de manera concreta, además de no respetar a fondo el cambio constitucional pues se sigue aplicando examen de selección en la zona metropolitana el cual presenta rasgos de *discriminación indirecta* como lo señala la ONU, asignando coercitivamente a los jóvenes en modalidades técnicas o a distancia y cobrándoles por dicho examen, a pesar de que se indica la gratuidad de la educación que el Estado imparte (Aboites, 2013).

Entre las respuestas a estos procesos, los jóvenes siguen dando un valor favorable a cursar el bachillerato en su modalidad escolar, pues no solo es un espacio que les permite formular la expectativa de movilidad social, progreso laboral, continuar con estudios superiores, a modo de una “agenda de futuro” (Tapia, 2012); también lo es para desarrollar su vida juvenil (Guerrero, 2000), su formación académica, pero sobre todo les permite configurar procesos de formación y subjetivación importantes junto con los “otros” (Weiss, 2008, 2012) (Ramírez, 2012), no obstante, las opciones que tienen para cubrir estas aspiraciones son limitadas por lo que se visibilizan procesos de organización juvenil que por un lado demandan del Estado nuevos espacios educativos que eviten su exclusión, pero rechazan aquellos que ponen límites a sus aspiraciones¹⁹. Esto indica que diversas juventudes son capaces de reconocer

¹⁹ En la ciudad de México se administra la gran demanda de ingreso al nivel medio, con la aplicación del examen único de selección, considerado por muchos como discriminatorio y deficiente pues se aplica a jóvenes con distintas condiciones sociales, regionales o étnicas, que proceden también de escuelas que se diferencian por el tipo de infraestructura y nivel de servicios que ofrecen (Aboites, 2013). Con los nuevos

aquellas propuestas educativas que les son insignificantes, pues empobrecen sus horizontes formativos al centrarse en la instrumentalización de los conocimientos o en la mera demostración de desempeños fragmentados (conductuales, de aprendizaje, de dominio técnico, etc.), que poco o nada les dice de sí mismos, de su relación con los otros y de su vida misma. Se asoma así otra línea de fuga del dispositivo escolar, expresada en la necesidad y demanda de las juventudes por espacios escolares de mayor riqueza, donde el papel pedagógico desde la perspectiva del cuidado de sí mismo toma mayor sentido.

Cambio en los modelos económicos, desigualdad y gestión del yo.

Acontecimientos como la 2ª guerra mundial, la guerra fría, una expansión tecnocientífica descontrolada que pone en riesgo todas las dimensiones de actuación y de desarrollo humano por ejemplo, llevan a cuestionar aquellos ideales ilustrados prometidos y a las instituciones encargadas de hacerlos realidad, entre ellas la escuela, la familia, el trabajo. Esto, junto con otras condiciones históricas impactan al dispositivo escolar del presente.

Los procesos de modernización escolar están marcados por las dinámicas y cambios estructurales que en los Estados-nación se producen a partir de la segunda mitad del siglo XX. Dichas dinámicas comprenden básicamente el paso de un modelo de Estado de bienestar a un Estado que auspicia el libre mercado.

Bajo el modelo de bienestar configurado en la posguerra, el Estado es inversor, empresario, así como regulador del conflicto social, por ello es el principal diseñador y ejecutor de las políticas públicas en torno a la educación y su relación con el trabajo, las cuales buscan proyectar el crecimiento de los países mediante el efectivo acceso a la misma y asegurar cierta movilidad social para los

acuerdos educativos para el nivel básico, aumenta el número de egresados de secundaria, no así el número de escuelas con niveles óptimos de calidad y de amplios horizontes formativos que puedan absorber a los que egresan y los que están en rezago. En 2015 por ejemplo aumentó 32% (48 353) el número de jóvenes que no alcanzó los aciertos para ser ubicados en escuelas de su preferencia, por lo tanto serán ubicados en escuelas que tengan algún lugar pero con dudosa calidad en sus servicios. Además para alcanzar la meta por la universalización del nivel, se incluirán programas de preparatoria en línea como el de Prepa en línea SEP. Todo esto nos señala una estrategia gubernamental donde el gasto educativo no aumente, impidiendo el crecimiento de modelos escolares que brinden amplios horizontes formativos, usando la selección como método de contención y burocratización, aunque los jóvenes se están agrupando y movilizandando (por ejemplo el movimiento de aspirantes excluidos de la educación superior, MAES) para defender su derecho a una educación de mayor calidad.

sujetos. Ello fortalece la creencia de que el progreso y bienestar son posibles, por lo que se expande masivamente la creación de escuelas, nuevas carreras, sobre todo de corte técnico, donde se insiste en la planificación para la eficiencia y la eficacia; la *pedagogía por objetivos* centrada en la realización tarea por tarea, se hace presente para enfrentar este desafío de formación (Grinberg y Levy, 2009)

A raíz de fuertes crisis petroleras, fiscales, inflacionarias, de deuda externa, producidas con impactos diversos para los países regidos por el modelo de bienestar, desde la década de 1970 comienzan a gestarse modelos económicos neoliberales donde el Estado limita su participación tanto en la regulación económica como en la prestación de servicios públicos; su tarea se centra ahora en hacer que las leyes del mercado se cumplan así como favorecer cada vez más al sector privado para que sea éste quien defina tanto el desarrollo como la distribución de bienes y servicios. Por ello los mercados financieros y comerciales se abren a una libre competencia en ámbitos que abarcan no solo lo económico sino también lo político o cultural; se trata de una reorganización estructural para imponer una hegemonía capitalista como la única forma de salir de las crisis.

Para México lo anterior ha representado transitar por diversos procesos que le han implicado cambios estructurales, institucionales, legislativos, donde la presencia de conflictos, alianzas y negociaciones entre actores sociales han contribuido a generar procesos de desigualdad sistémica que fomentan la fragmentación social (Cortés y de Oliveira, 2012). Tales procesos se traducen para los jóvenes en la insatisfacción de sus derechos sociales (acceso a la educación, a servicios de salud, a la seguridad social, alimentación, calidad de espacios y servicios básicos en la vivienda), sobre todo aquellos que viven en zonas urbanas, rurales y en las comunidades indígenas más empobrecidas del país. Además tienen menos acceso al trabajo y si lo hacen es bajo condiciones precarias o de informalidad (OIT, 2015). En tal desigualdad su ingreso al sistema educativo está marcado por la diferenciación según su origen social, calidad en cuanto a condiciones materiales, formación docente, acceso al conocimiento, etc., lo que incrementa las posibilidades de su exclusión y deserción, así como fenómenos

como el de jóvenes que no estudian y no trabajan²⁰, con un índice de 14% en áreas rurales vs 9% en las ciudades de Latinoamérica, 21.6% son mujeres vs 5.3% de hombres de entre 15 y 17 años, en México (D'alessandre, 2013). En el DF el índice es de 19.5% para jóvenes de entre 14 y 29 años (SEP, IMJUVE, 2010)

Vivir estos procesos de desigualdad y/o exclusión, para otras juventudes representa soportar una carga simbólica o material donde se les criminaliza y persigue por su condición de pobreza²¹. Para otras, el tomar como alternativa de sobrevivencia e intento por mejorar sus condiciones de vida, la migración hacia el extranjero²², la inmigración hacia zonas urbanas o la participación en actividades ilegales con variación en los niveles de riesgo y de violencia que muchas de estas conllevan²³.

Se comprende entonces la diferenciación en tres bloques que Reguillo (2007) (2010) hace sobre la condición juvenil latinoamericana, de donde México no escapa. La condición de jóvenes privilegiados y emprendedores, quienes cuentan con acceso permanente a la información, a los bienes, al trabajo, a los servicios, al mundo, etc., por lo tanto están en condiciones de elegir; una condición de jóvenes que colgados al sistema por el esfuerzo aplicado al estudio y al trabajo, no pretenden dejar esa dinámica aunque se topan con la poca pertinencia de capitales adquiridos que se traduzcan en mejoras a su condición de vida; el tercer bloque es el de jóvenes que por el contrario, están descolgados del sistema pues viven frecuentes exclusiones, violencias, precariedad e incertidumbre.

²⁰ En la ENVAJ 2012, la percepción de los jóvenes hacia los jóvenes que no estudian y trabajan se queda en el plano de dejar la responsabilidad de su situación al sujeto mismo, 31.2%

²¹ Ejemplo reciente es la persecución, muerte y desaparición de jóvenes estudiantes normalistas de la Normal rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero el 26 y 27 de septiembre de 2014 (Ver, Padilla en La Jornada, 4 de octubre, 2014: 11)

²² Según el INEGI (2010), de la población total migrante, 11.9 millones de mexicanos en el exterior, 19.2% son jóvenes de entre 15 y 19 años. Se identifica por otro lado un incremento en las proporciones de jóvenes con escolaridad media y superior que quieren migrar o que migran al mercado laboral de Estados Unidos; del año 2000 al 2010, la salida de profesionistas se vio más que duplicada, de 411 mil a más de un millón (Suárez, 2013) (Narro, et. al., 2012)

²³ El fenómeno de la violencia vinculado a las juventudes latinoamericanas debe comprenderse desde la multidimensionalidad. Susana Reguillo (2008) ubica tres elementos básicos: 1) la erosión de los imaginarios de futuro, 2) el aumento exponencial de la precariedad tanto estructural como subjetiva y 3) la crisis de legitimidad en la política, por lo que hay que ser cuidadosos al responsabilizarlos de dichos procesos. Situación contraria por ejemplo, a un estudio realizado por el Banco Mundial, donde se indica que la población juvenil fue responsable de la mitad de los delitos cometidos en 2010 (Banco Mundial citado por SEDESOL, IMJUVE, 2014, p. 34)

Es bajo esta dinámica de desigualdad y fragmentación que se produce una nueva *gestión del yo* a través de la incorporación de las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos a los ámbitos y aspiraciones de los poderes públicos, a la expansión de la regulación de dichas capacidades por el discurso político y prácticas de gobierno, y a la fuerte presencia de expertos o ingenieros de la subjetividad que pretenden tener un dominio sobre la psiquis de las personas para promover cambios en el pensamiento y el actuar. Así, la subjetividad se convierte en un recurso de vital interés para organismos públicos y privados que buscan generar nuevos repertorios técnicos para la formación del yo que impacten en el consumo, estilos de vida, en la salud, educación o en la seguridad, por ejemplo (Rose, 2000)

Lo anterior para empresas y trabajadores significa incrementar su productividad incentivando la creatividad y las aportaciones mediante estrategias donde prevalece un discurso “ético” que va en búsqueda de la calidad y la excelencia laboral, las cuales se traducen en mediciones estandarizadas de logros, criterios de valor y por supuesto conductas a seguir. Ahora el bienestar no es obtenido a través del Estado en su relación con diversos colectivos sociales (sindicatos, comunidades institucionales, etc.) sino que depende de cada individuo en libre competencia, por lo que se busca producir que las estrategias de poder penetren el alma para el autodisciplinamiento de los sujetos con la inculcación de un tipo de prácticas o técnicas formuladas o impuestas por ciertos ordenamientos morales, culturales, científicos o empresariales a través de las cuales los sujetos se moldean a sí mismos.

“El individuo dependiente del Estado de Bienestar debe ser reemplazado por el <<sujeto activo y autónomo>>, en busca de <<autoexpresión, crecimiento interior>>, capaz de crear la autoestima y autoconfianza necesaria para ser el <<triunfador social y el consumidor responsable>>” (Cayuela, s/f, p. 6).

Con ello se pretende constituir subjetividades productoras de necesidades, de creaciones, de tipos de relaciones sociales, cuerpos, mentes, etc. que favorezcan a los grandes capitales.

Para el sistema educativo como para la educación media esto representa aplicar reformas y políticas que van permitiendo la intervención de organismos financieros internacionales (OCDE, BM, BID) en la determinación de su financiamiento, normatividad y prácticas, lo que coadyuva por un lado, a la ampliación del subsistema y con ello al ingreso de un mayor número de jóvenes, pero por otro lado, con los recortes al gasto público y el incremento de la participación privada en educación, se fortalece la existencia de circuitos educativos diferenciados, que si bien no son cerrados, van desde los más precarios destinados a los jóvenes más pobres, a otros que abren mayores oportunidades de desarrollo para quienes cuentan con mejores condiciones de vida, con lo que se pone en entredicho el argumento de la democratización de la educación (Gentili, 2011), auspiciado además por el bajo nivel de inversión económica que México otorga al nivel medio (0.9% del 6.2% destinado a todos los niveles educativos, incluidas becas), acción contradictoria del Estado frente a los argumentos de la propia OCDE.

Con esta característica estructural del subsistema marcada por la desigualdad, segmentación y diferenciación, es que miles de jóvenes pretenden ingresar o ingresan cada año, no obstante enfrentar diversos procesos que dificultan su acceso, permanencia y satisfactoria conclusión.

Modernización escolar.

Las dinámicas arriba señaladas se trasladan a la escuela a través de reformas educativas que buscan su modernización con procesos donde el Estado se transforma en un gerente que garantiza y acompaña la actuación de otros actores que rodean a la escuela, dependiendo de las demandas que se hagan a la misma. De este modo órganos descentralizados brindan “asistencia técnica” para generar capacidades, evaluaciones, recomendaciones, líneas de acción, o transferencia de responsabilidades (financiamiento, administración, etc.) a niveles individuales o locales, sea a gobiernos estatales o municipales, en el caso de México.

Ante problemas persistentes de calidad, cobertura, equidad y rezago en la educación media, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO, justifican y promueven en el 2007 la Reforma Integral para

la Educación Media Superior (RIEMS)²⁴, la cual se implementa por el Estado mexicano a partir del ciclo escolar 2009, con la que pretende elevar sus niveles de calidad, detener el rezago e impulsar un cambio no sólo cuantitativo sino cualitativo a través de un proceso donde las escuelas se integren para conformar el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) desde un marco que considere la diversidad y la aplicación de 4 principios: 1) Un marco curricular común con base en competencias (genéricas, disciplinares y profesionales de capacitación para el trabajo) promotoras de flexibilidad y de atención a la diversidad; 2) Definir y regular la oferta de la educación media superior, incluyendo las modalidades a distancia; 3) Generar la profesionalización de los servicios educativos a través de los directivos y maestros y 4) La certificación nacional complementaria, que permite el tránsito y la movilidad entre subsistemas²⁵. Es de destacar que tanto la UNAM, el IPN, como el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMSGDF), creado en el año 2000, se niegan a participar en la adopción de esta reforma²⁶ pues implica la subordinación de la autonomía universitaria y la determinación de la propuesta educativa del D.F. a otras instancias como la SEP.

Ante la diversidad de perfiles y niveles de formación de los profesores y directivos que laboran en este nivel, especial atención pone la RIEMS a la definición de su perfil (Acuerdo 447, DOF, 2008), el cual orienta la creación del Programa Nacional de Formación Docente de la EMS (PROFORDEMS), que pretende atender la actualización y formación de los docentes y directores a través de un diplomado de competencias docentes y de la certificación de las mismas (CERTIDEMS); plano formativo que se topa con una realidad sumamente compleja y diversa en la que los profesores y directivos del nivel están inmersos y que ponen en duda la suficiencia de esta acción.

²⁴ Previo a esta reforma, cada una de las modalidades del nivel venían haciendo, desde el año 2003, cambios y reformas específicas (Ver Escamilla et. al., 2011)

²⁵ Ver Reforma Integral para Educación Media Superior en página de la SEP

²⁶ En septiembre de 2014 estudiantes del IPN comienzan un movimiento que pone en paro en el mes siguiente a todo el instituto, prolongándose casi tres meses en rechazo a los cambios al reglamento interno y a planes programas de estudio de algunas escuelas que se implementan verticalmente y sin consulta a la comunidad politécnica. El segundo de los ocho primeros acuerdos a los que llega la asamblea estudiantil con representantes del gobierno es precisamente que sus unidades del nivel medio superior no se incorporen al SNB y a la RIEMS en el presente ni posteriormente (Ver Olivares y Sánchez, 2014)

Por otro lado, sin ahondar más en las especificidades de dicha reforma, podemos decir que la misma ha causado polémica, críticas y tensiones entre los diversos actores involucrados. Entre los cuestionamientos y debates más importantes está la desarticulación que mantiene con el nivel básico y superior, su aplicación sin consenso alguno de los actores involucrados en el nivel, el no expresar claramente un fundamento pedagógico, epistemológico, o con referencias a las condiciones históricas, económicas y culturales del país, la eliminación de áreas de conocimiento como la filosofía y temáticas importantes en distintas materias, así como su vinculación con la investigación científica, humanística y crítica; el privilegiar la gestión administrativa y normativa por sobre lo académico sin una reflexión conceptual (Ulloa, 2012); se invierte el modelo por competencias europeo de nivel superior para la RIEMS mexicana, dando énfasis al *saber cómo* dejando de lado el *saber qué* y *saber ser persona*, es decir su plano humanista²⁷, reduciendo dicho modelo a un nivel economicista pues se opta por concebir a las competencias desde los planteamientos de la OCDE que se basan en sistemas estandarizados para roles laborales y de producción, con lo que la competencia pasa a ser un mero entrenamiento, una mera aplicación, un

“uso de copiado de los conocimientos aplicados de manera precisa a un contexto determinado [...] donde el perfil del egresado está orientado hacia el trabajo y la certificación estándar, más relacionado con la capacitación y la cualificación que con bases endógenas de aprendizajes significativos y conocimientos autónomos” (Didriksson, 2012, p. 10).

Se identifica así una

“tendencia a disciplinar a los jóvenes a los requerimientos de la economía [...] donde se promueve la apropiación individual del conocimiento y las habilidades en un marco de competencia educativa [...] donde la educación es vista como mercancía, las escuelas como negocios y los jóvenes y sus familias como consumidores” (Suárez, 2013, p. 275, 277, 278).

²⁷ Desde el proyecto Tuning y Proceso de Bolonia que dan fundamento a las reformas de la Unión Europea, se plantea que un curriculum por competencias implica desarrollar las capacidades y potencialidades del ser humano con respecto a su proyecto de vida, por ello es necesario fusionar los conocimientos cotidianos, académicos y científicos, implica saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, saber vivir en comunidad, trabajar en equipo. Las competencias no se reducen al simple desempeño laboral y consideran a la persona como sujeto afectivo, social, político y cultural (Tuning citado por Didriksson, 2012)

A través de estas reformas se busca que el discurso pedagógico abandone el debate humanista de la formación del sujeto de la educación reduciéndolo a mero objeto eficiente y cuantificable; hoy se promueve la flexibilización curricular y con ello la formación por competencias donde los contenidos y los procesos formativos pretenden responder tanto a necesidades laborales, como a la gama heterogénea de la diversidad, ello implica saber acceder a múltiples conocimientos e informaciones a la vez que aprender qué hacer con todo ello a través del pensar para hacer, para resolver problemas, para mantener cierta actitud. Por ello se presentan pedagogías basadas en principios constructivistas que buscan conseguir que los sujetos piensen, autorreflexionen, se autodesarrollen, aprendan cómo aprender y sean capaces de elegir, hacer su propio camino, adaptándose siempre a cualquier circunstancia, solo así lograrán ser empleables laboralmente. El horizonte formativo abarca entonces la educabilidad, la empleabilidad y las competencias, donde proyecto de vida e identidad quedan en manos de cada sujeto y lo que le toque sortear (Grinberg y Levy, 2009)

En la escuela media esto se traduce en diversas técnicas como la estandarización de aprendizajes, la evaluación de capacidades, el seguimiento del aprendizaje metacognitivo, el trabajo colaborativo, la persuasión para el emprendimiento y desempeño personal, etc., que alumnos y profesores deben aplicar para sí mismos en torno a sus pensamientos, capacidades, habilidades y actitudes para generar autorresponsabilidad, autodisciplinamiento concretado en competencias pertinentes con ámbitos económicos y de forma indirecta, con formas diversas que buscan gobernar sus valores, deseos, elecciones, etc.

Lo anterior para los maestros implica no atender como en otra época a la organización de los contenidos de la enseñanza, sino más bien saber guiar el autoaprendizaje de los estudiantes (sus actitudes, toma de decisiones, etc.), de tal modo que se vuelvan expertos para adquirir las competencias que les sean útiles, les permitan enfrentar cualquier circunstancia y hacerse responsables de sí mismos.

Otro plano de cuestionamiento a la RIEMS que no será abordado, es el que la considera más que una reforma educativa, como una reforma político-

administrativa que repercute directamente en las condiciones laborales y de sujeción de los profesores.

Cambios sociales y culturales

Sumado a lo anterior está el impacto que tiene la transformación social y cultural producto del desarrollo y dominio tecnológico, así como del cambio en los paradigmas bajo los que se desplegó y fundamentó la creación de la escuela.

Por un lado están presentes procesos que cuestionan la verdad, la ciencia y la técnica. A la primera se le ha dejado de considerar como única, por lo que se cuestiona lo que la escuela propone como verdades, siendo descolocada del lugar privilegiado de transmisión y con ello el rol de los maestros quienes fungían como sus poseedores, ya que hoy prolifera lo massmediático, los múltiples lenguajes, la velocidad, la imagen y la seducción al gusto. Se produce entre los maestros y los estudiantes una dislocación en cuanto a la dificultad o imposibilidad de compartir significados y construir sentidos colectivos que daban fundamento a la comunidad pues estos se dispersan; “en las aulas el significante principal es el sujeto-educando ausente en su doble acepción: no presente y en el caso de que haya presencia, no estar, y que encuentra en la escuela la vía privilegiada para salir de su condición de excluido” (Gómez, 2006, p. 56). La lógica de las funciones y los lugares preestablecidos por un lado se va agotando cada vez más y con ello la imagen de autoridad de los maestros, asimismo cierta solidez anticipatoria para moverse en el mundo que proporcionaban los aprendizajes y los valores preexistentes obtenidos en la escuela; por otro, se presentan cada vez más otras lógicas gramaticales y de habla muchas veces desconcertantes e ininteligibles, sobre todo para los maestros.

El desarrollo científico y la técnica avanzan, más la escuela se queda rezagada en la producción de conocimientos, actualización y formación continua, lo cual expone que la promesa de desarrollo y progreso a través de la aplicación técnica es exclusiva para ciertos sectores sociales, aunque persiste con fuerza dentro de su estructura discursiva, una racionalidad instrumental que pretende generar conocimientos, habilidades y destrezas que mantengan funcionalidad en

beneficio de un aparato productivo, con menosprecio hacia las humanidades, artes y ciencias sociales.

Frente a las crisis sociales y económicas, se dislocan los procesos alfabetizadores y su fundamento ético basado en el esfuerzo y la reflexión, lo cual resulta en la búsqueda del gozo inmediato, la oposición a ver la vida como proyecto, un desafío permanente a la autoridad y con ello a los mecanismos disciplinarios que la configuran. La escuela ve desdibujados los fundamentos, estrategias y saberes en los cuales se apoyaba y manifiesta con fuerza una ausencia de la condición que la hizo ser lo que fue, expresada a través de las formas de ser y de los cuerpos de sus habitantes.

Tal desdibujamiento de lo escolar produce al interior de las escuelas realidades intempestivas, imprevisibles, entendidas como producciones de la realidad que no se da más del modo que se venía dando y que no han sido pensadas ni asimiladas: barullos, códigos desconocidos, errancias y retornos, lenguajes desafiantes, presencias difusas, excedencia de realidad que se puede vivir como déficit, malestar o crisis, donde los modos de vivir y estar en la escuela ya no son solo uno, sino diversos, dúctiles y movibles (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Con esto se expresa que la escuela no desaparece, ve agotados sus fundamentos que rompen la unidad plan-sentido-destino o esa forma única de ser escuela que armaba un entramado social, ya que está siendo trastocada por otras formas de ser, de experimentar y conformar realidades sociales bajo condiciones complejas, aleatorias y/o de gran precariedad que producen variedad de respuestas en sus habitantes: tensiones, conflictos, malestares, abandonos, desconciertos, retornos, fatiga, indiferencia, ensimismamiento, silencio, invisibilidad, sentimientos amenazantes, demandas utilitarias, sinsentido vital, pero también en medio de todo ello, una ocupación que pregunta, problematiza y construye otra forma de pensar y hacer prácticas educativas vitales, de cuidado, donde se logra poner en relación tanto lo escolar como lo no escolar

El dispositivo pedagógico de la escuela, entre lo escolar y lo no escolar.

Para comprender esta última relación retomo algunos elementos de las investigaciones realizadas por Duschatzky, Sztulwark (2007) (2011).

Lo escolar se refiere a que en la escuela, aun como espacio o territorio común, se siguen produciendo gestiones, discursos, procesos administrativos, reglamentos, mecanismos de control, funciones, roles, rutinas, hábitos, recursos, concentración de presencias, que le permiten continuar siendo un aparato estatal de gran visibilidad social que aun crea fuertes precepciones homogeneizantes y estereotipadas de las situaciones educativas; sigue manteniendo una inmensa carga burocrática que expresa su negativa y resistencia a reconocer que algo pasa y que es necesario repensar para cambiar; es sobre lo escolar que se cierne gran desconfianza por su ineficacia vinculante al dejar de constituir entramados sociales en distintos niveles y sin embargo las formas de lo escolar permiten que suceda lo no escolar.

Sin que sea una conceptualización cerrada, lo no escolar se entiende como “todo aquello que, desafectado del proyecto escolar clásico, plantea desafíos a la escuela” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 117), tales desafíos se manifiestan de manera imprevista, insólita, inesperada o furtiva en hechos, situaciones, formas y flujos de vida múltiples, expresados en afectos, pasiones, cuerpos, lenguajes, modos de gestión, de intercambio comunicativo, ritmos de trabajo, de pensamiento y creación que se escapan y desbordan el dispositivo instituido, como líneas de fuga que producen diferenciales en las maneras de estar en la escuela que no pueden ser apresados ni explicados por la positividad de aquel dispositivo, pero que sin embargo están ahí en espera de alguna posibilidad de conexión, como afirmación de una potencia práctica y creadora, aun su carácter inconcluso, precario y problemático.

Señalar que lo no escolar se vuelve cada vez más condición de la escuela, implica reconocer que la escuela ha dejado de ser un suelo firme, ha dejado de tener formas precisas en su forma de actuación pues se mueve constantemente bajo situaciones desconexas e inespecíficas para las que no estaba preparada. Ello le exige gestionar tales situaciones a través de nuevas prácticas que permitan pensar, nombrar y trabajar con aquello que se manifiesta diferente, aquello que no logra tener explicación inmediata, habilitando otro tipo de vínculos y conexiones, para nosotros, dispositivos pedagógicos inéditos donde nuevos agenciamientos

abran espacios de visibilidad y enunciación, como nuevas posibilidades para pensar y actuar el cuidado de sí, hoy tan necesario para los jóvenes estudiantes y al mismo tiempo para los profesores que los acompañan en este trayecto de su vida.

Proponer otro tipo de dispositivos pedagógicos dentro de la escuela, necesariamente tiene que lidiar con distintos planos de existencia de las situaciones contemporáneas, no progresivos pero que pueden sucederse unos a otros en cualquier momento, son registros de modos de vida en variación desde donde se afirma la potente fuerza de lo no escolar presente en la escuela. Tales planos son:

1) La prueba o la calle.

La calle obtiene protagonismo para la existencia debido al vaciamiento de los efectos simbólicos de la enunciación jurídica de la ley, la cual no logra armar ni regular la vida ciudadana que dice pretender. Esto se conjuga, en sociedades que participan en el libre mercado, con los niveles de acceso al consumo, que si bien se refiere a objetos materiales, también a los mundos que abren y hacen posibles. Tales niveles de acceso marcan diferencias relativas en tanto dicho consumo se acerque, aleje o nulifique con respecto a los centros donde se produce activamente. La calle entonces es un afuera de la ley y del consumo, vuelta una superficie básica para la configuración de la existencia de muchos seres humanos.

En la calle, después de la familia, niños, niñas y diversas juventudes, lo que arman en primera instancia es un lugar de reconocimiento a partir de la proximidad física y temporal del otro, de quien hallan si bien compañía y agregación, también posibilidades para obtener información, abrirse a experiencias de todo tipo, protegerse de la debilidad física, de los riesgos, de la soledad o de la inmovilización por el temor.

La calle va a permitir la configuración de otras subjetividades pues implica que los sujetos se abran al aprendizaje y a las demandas del grupo al que se agregan; se vuelve así el lugar de las pruebas: Hacia la confianza, respeto de ciertas reglas, presencia y respuesta de lealtades, formas de respuesta ante la precariedad, riesgos y peligros vitales, etc.

Pensar en la calle, no quiere decir toda la calle, sino que las mismas agregaciones, encuentros furtivos, vínculos más activos, vicisitudes vividas, etc., toman alguna(s) porción(es) de territorio(s) como base de experimentación; ahí formulan saberes, hábitos, modos de sentir, pensar y actuar codificados de cierta manera para su existencia compartida. Una esquina, una zona, un barrio, etc., se convierten en el espacio para ampliar sus relaciones, sea con agrupaciones inéditas o con aquellas ya instituidas.

Los jóvenes que acuden o se acercan a la escuela, no dejan de lado todo aquello que son en aquel fragmento de la calle, lo llevan consigo a través de su subjetividad, valores, hábitos, deseos, aprendizajes. La escuela puede reconocer todo este bagaje y en muchos momentos “funcionar como esquina [...] como acceso a información y ciertos recursos. Y puede ser el territorio de una prueba mayor, de un desafío de altas proporciones” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 36) para construir otro sentido a su estar en ella.

2) Frecuencia.

Como ya se señaló, la escuela sigue produciendo rutinas, repeticiones de acción para encarar diversas situaciones y dar cumplimiento a múltiples demandas de la que es objeto. Bajo esta frecuencia comúnmente *inercial*, *moral* y *resultadista*, la escuela aplasta, anula y pierde de vista diariamente los distintos *regímenes de existencia* que confluyen dentro de ella de modo disperso, pero extremadamente vitales y con gran potencialidad para hacer conexiones o articulaciones funcionales con el dispositivo escolar.

Con ritmos, rutinas, frecuencias, expectativas y lógicas de acción totalmente distintas a las que prevalecen en la escuela, las diferentes presencias que acuden a ella, buscan hacer conexiones funcionales desde lo que la escuela logra ofrecerles, desde lo que ellos pretenden obtener de ella o de lo que mínimamente logran poner en contacto; de ahí que estas conexiones por lo general busquen hacer rupturas con la normatividad y moral prevaleciente.

Como la escuela no logra borrar o anular lo que los jóvenes estudiantes son en los fragmentos de la calle y que se hacen presente en ella con sus lógicas y ritmos diversos, la escuela está expuesta a la producción de desacuerdos,

choques o desencuentros al intentar hacer conexiones entre los heterogéneos, pues persiste la complejidad; asimismo está expuesta a lo imprevisible, al azar y a que el espacio se desordene.

Se trata entonces de prestar atención a esas nuevas frecuencias, identificando sus ritmos, regularidades y cómo desde ellas se pueden concretar relaciones, aprendizajes, experiencias que puedan ser potenciadas hacia la creatividad, acción y por supuesto hacia un cuidado de sí actualizado precisamente por esas frecuencias.

3) Emprendimientos o dispositivos inéditos.

Habiendo desarrollado aquello que se comprende por dispositivo, únicamente señalamos que en algunas escuelas, se producen micro-dispositivos o emprendimientos desde los cuales logran articular, hacer co-funcionar aquello que prevalece sedimentado del viejo dispositivo escolar con aquello que ahora se manifiesta como múltiple y heterogéneamente distinto. No obstante, por su mismo fundamento precario y complejo no tienen garantía de estabilización o duración permanente.

Para concretar dispositivos inéditos dentro de la escuela, es necesario considerar a la escuela como un “*entre*”, entre aquello que aún tiene que ofrecer como dispositivo tradicional (regularidades, algunas inclusiones, generación de dinámicas por ejemplo) y aquello que se presenta de la espacialidad extraescolar para jugar, proponer, hablar, interrogar, compartir nuevas habilidades, formas de intercambio y otros modos en que se experimenta el vivir.

Además de los planos anteriores hay ciertas habilidades que se deben de poner en juego para quienes pretenden moverse bajo la lógica de atender y dejarse atravesar por lo que acontece en la escuela y crear así nuevos dispositivos pedagógicos. Entre esas habilidades está el cambiar las lógicas de la percepción y perforar lo obvio.

Estar en la escuela implica un estar ahí “como modo de presencia, que combina un estar in situ con un registro perceptivo. Hay un estar allí que se verifica en la porosidad de la escucha, en la disponibilidad para atravesar la propias torpezas de pensamiento” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 124). Tal

registro perceptivo necesita de una apertura, abrir aquello que se presenta cotidianamente saturado, repetido y obvio; bordear los límites para ver él o los mundos que se hacen presentes en su potencialidad, en su forma particular de consistencia, productividad y vinculación.

Percibir de otro modo conlleva evitar fijar expectativas, roles, formas de conducta, de afectividad, de respuesta ante lo que se propone. Implica detenerse a pensar y escuchar cada situación que se presenta de forma dispersa y ruidosa sin desprecio de ninguna para poder crear, negociar y habilitar nuevas prácticas ahí donde parece que no pasa nada, pero suceden situaciones valiosas para la escuela y sus actores.

De este modo consideramos que aunque los profesores de educación media superior cuentan con pocas herramientas para cambiar su registro perceptivo y de actuación, no descartamos que en diversos contextos escolares, existe un número de ellos que alcanzan cierto nivel en estos registros y algo proponen, de tal modo que logran asemejarse a cartógrafos, pues prestan atención a esos nuevos territorios que se hacen presentes en la escuela, territorios que expresan otras formas de existencia, de comunicación, de relación social y en sí de vida.

Como puede apreciarse múltiples relaciones y acontecimientos han constituido a la escuela como dispositivo, algunos de los cuales por la dispersión de algunas de sus fuerzas, se actualizan y mantienen la presencia en el presente de dicho dispositivo histórico. Sin embargo ciertas condiciones producen la emergencia de otros tantos acontecimientos que dejan ver que la escuela tiene líneas de fuga que la ponen en contacto con multiplicidad de prácticas que trastocan y desestabilizan aquello que por muchos fue considerado como infranqueable e inamovible. Tal condición que se agudiza en el presente nos invita a prestar atención en los intersticios, en aquellos espacios donde otras prácticas son posibles y donde los actores ahí presentes encaran de otro modo su relación con el conocimiento, con los otros y consigo mismos.

Ante la incertidumbre y precariedad que ronda la vida, se pone en juego el sentido de la existencia y con ello la necesidad de crear nuevos lazos sociales y

formas de cuidado, como base de producción de resistencias y soportes de vida. En la escuela media superior esto es posible al concebirla como un lugar en donde confluye si bien lo contingente, también lo posible para pensar, crear y proponer otras formas de gestión, no como tutelaje de los sujetos hacia un deber ser con respecto a normatividades formales, competencias que instrumentalizan el conocimiento, etc., sino como producción de modos de ser que están siendo o están en potencia y que necesitan fortalecerse en su reconocimiento de pensamiento, acción y dominio de sí frente al mundo y frente a sí mismos, interrogando sus saberes, ignorancias, sus modos de hacerse cargo de sí mismos en ámbitos diversos. De ahí la importancia que se da a la producción dentro de la escuela de dispositivos pedagógicos donde el cuidado de sí sea posible, donde se preste atención a la emergencia de la subjetividad, a esas técnicas que jóvenes estudiantes y profesores que los acompañan en su trayecto escolar pueden producir y generar para la transformación de su existir.

CARTOGRAFÍA DEL DISPOSITIVO ESCOLAR DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Si bien he presentado las fuerzas, los acontecimientos que configuran a la escuela como dispositivo escolar donde una madeja de variables y relaciones se hacen presentes y en ello rasgos que se manifiestan de forma particular en la escuela del nivel medio, continuo con la cartografía de este nivel, con aquellos puntos y dimensiones que dan forma a su mapa específico dentro de la ciudad de México, sin que ello signifique que los acontecimientos y las fuerzas ya referidas dejen de ponerse en juego, pues se desplazan hacia otros espacios y territorios por el vínculo entre el diagrama de poder, que propicia la intensidad y la forma difusa en que se hace funcionar ese poder en múltiples puntos y los efectos que éste tiene, en este caso en el dispositivo escolar del nivel medio del Distrito Federal, ahondando sobre todo en la procedencia y emergencia de aquél que en el año de 1999 pone en tensión a las modalidades más dominantes de esta entidad.

1. Disputa por la ciudad, megapolización y repercusión en las juventudes ciudadanas.

Desde hace siglos la ciudad de México (CM) ha sido sede central de transacciones económicas y financieras, de comunicaciones, de seguridad militar, del poder religioso, de múltiples operaciones incluidas formas de gobierno que en el último siglo mantienen una pugna permanente por la definición de aquellas figuras que concretan el ejercicio del poder, entre ellas el estatuto jurídico-político que mantiene con el Distrito Federal (DF)²⁸.

Tal indefinición que se arrastra desde el siglo XIX, si bien representa la rivalidad de diversos grupos e intereses (conservadores vs liberales; políticos vs económicos; poder federal vs local, clases políticas dominantes vs intereses ciudadanos, etc.), también repercute profundamente en el ejercicio de los derechos políticos y sociales de los habitantes de esta mega urbe, pues el DF o CM, no es reconocida jurídica y plenamente como un estado de la República; esto quizá suceda con su nueva constitución que se pondrá en marcha en el 2018.

Producto de esta dinámica, junto a los efectos de los sismos de 1985, en 1996 se permite que por elección popular directa, los ciudadanos puedan elegir a la nueva figura de gobierno denominada Jefe de Gobierno del Distrito Federal así como a sus jefes delegacionales. Con ello la disputa por el gobierno de la ciudad continua pero toma otros matices, pues el nuevo jefe, Cuauhtémoc Cárdenas, electo en 1997, representa tanto a un partido opositor al de la presidencia, como a diversas organizaciones de la izquierda mexicana, coyuntura clave que como lo veremos más adelante se vuelve un lugar de procedencia que posibilita un nuevo

²⁸ La ciudad de México fue designada en 1824 la capital federal con un Distrito como sede de los poderes federales, sin embargo con los años se han realizado múltiples reformas constitucionales que han afectado el régimen jurídico de ambas figuras y con ello sus límites territoriales, funciones legislativas, políticas, competencias de gobierno (locales y federales) crecimiento urbano, desarrollo económico, viabilidad, etc. Con reformas en 1970 y 1993, jurídicamente se las confunde como una misma cosa, aunque la realidad indique que es necesario plantear con claridad jurídica y sin vacíos o contradicciones la definición de dos órdenes de gobierno distinto (Hurtado y Arellano, 2009). Para este trabajo nominamos indistintamente aunque en Diciembre de 2015 se anuncia por parte del senado de la República que se conformará una asamblea constituyente para definir el nuevo estatus de la capital del país, la cual a partir del 2017 tendrá una nueva constitución y con ello cambios en su nominación a CM, el ejercicio del poder de sus demarcaciones, del jefe de gobierno, de la asamblea legislativa y del presidente de la república entre otros. Frente a estos cambios denotamos que persiste sobre todo la disputa por el poder de las fuerzas políticas por la mega urbe, dejando en segundo plano la participación y los intereses ciudadanos, indispensables en procesos que se dicen ser más democráticos.

proyecto educativo que da acceso a los jóvenes a estudios de nivel medio superior en el DF.

Paralelo a estos procesos políticos, la CM enfrenta un crecimiento económico y poblacional que no se detiene. Durante los años 50 (por expansión capitalista mundial) y 70 (por industrialización sustitutiva), vive fuertes procesos de urbanización metropolitana, pues en ella se concentran la producción, el consumo, los servicios y con ello el dinamismo de múltiples actividades político-administrativas, culturales, financieras, etc. Con la globalización vivida desde los años 90, el cambio para la CM tiene que ver con una megapolización, donde por un lado se da un crecimiento físico y poblacional que integra una zona metropolitana muy amplia que abarca a las 16 delegaciones del DF, 59 municipios del Estado de México y uno de Hidalgo, que en conjunto tienen 20 116 842 habitantes (CONAPO, 2010) y por otro lado una centralización oligopólica de capitales financieros, sobre todo extranjeros, que definen la actividad económica del país y de la propia ciudad (exportaciones, procesos técnico-productivos y de división del trabajo, entre otros). En general la CM mantiene una posición importante en los procesos de concentración, por ejemplo tiene 60.9% en la participación económica (principalmente en el comercio, la manufactura, los servicios, el transporte, comunicación) y 22% como mercado laboral junto con el Estado de México, no obstante sus altas tasas de desocupación, 7.3% (INEGI, 2014). En los últimos 25 años, esta dinámica la comparte con otras ciudades, lo mismo que una distribución polarizada de la sociedad, donde existen zonas cerradas de privilegio con mejores servicios, infraestructura, equipamiento, etc. así como amplias zonas con grandes deterioros o carentes de todo lo anterior (Moreno, 2008). Tal polarización desde nuestro análisis, también es un lugar de procedencia para presencia y la acción de diversas organizaciones sociales y políticas que como veremos, se movilizan para dignificar aquello que se les pretende dar por parte del gobierno de la ciudad.

Hasta el año 2016, el DF se conforma por 16 delegaciones, próximamente alcaldías, que agrupan a 8 851 080 habitantes, de los cuales 99.5% son población urbana y 0.5% rural. Iztapalapa con 1 815 786 habitantes y Gustavo A. Madero

con 1 185 772, son las delegaciones más pobladas y con mayor presencia de población indígena, (entre nahuas, mixtecos, otomíes, principalmente). La delegación Venustiano Carranza junto con Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc, abarcan su zona central (CONAPO, 2010)

En este contexto de pugna política donde los derechos ciudadanos son limitados y donde la polarización social se mantiene, emerge con fuerza la presencia de los jóvenes y con ello sus múltiples necesidades, entre ellas las de educación media superior. Sin embargo aun cuando el DF históricamente ha contado con mejor infraestructura educativa en comparación con otras entidades, su oferta para el nivel medio y superior se ha caracterizado en las últimas cinco décadas por ser insuficiente, puesta en duda o rechazada por los jóvenes y sus familias, quienes no aceptan modelos de poca calidad o que limiten sus expectativas. Por ello desde entonces en la región se mantiene una fuerte demanda por el acceso al bachillerato propedéutico, sobre todo de la UNAM e IPN.

Para hacer frente a dicha dinámica, desde el año de 1996 en la zona metropolitana de la CM se aprueba por la SEP, que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (Ceneval), aplique una prueba estandarizada de opción múltiple, a través de la cual se administre dicha demanda. No obstante se considera que tal prueba funciona como filtro que coacciona y selecciona a los jóvenes desde una tendencia discriminatoria²⁹, omitiendo lo que habría que hacer para mejorar los procesos educativos, así como las vías adecuadas para crear nuevas instituciones con el mismo nivel de las escuelas más demandadas (Aboites, 2012, 2013).

Consecuencia de lo anterior es la asignación forzada de los jóvenes a escuelas que no son de su elección, comúnmente de tipo técnico y aisladas de vínculos con niveles superiores, con lo que “se violenta el derecho a una

²⁹ Las pruebas de selección se aplican a jóvenes con distintas condiciones sociales, regionales o étnicas, que proceden también de escuelas que se diferencian por el tipo de infraestructura y nivel de servicios que ofrecen. Este tipo de pruebas tiende a considerar la escuela de procedencia y a discriminar a las mujeres más pobres e indígenas, pues aparecen siempre como menos aptas; asimismo presentan grandes deficiencias para medir efectivamente los talentos de quienes las presentan (Ver Aboites, 2013)

formación de amplios horizontes” (Aboites, 2013: 120) “que les permita interesarse por la literatura, la filosofía, la ciencia, el manejo de temas sociales y tecnológicos de actualidad y participar a fondo como ciudadanos” (Aboites, 2014: 19). Esta condicionante para acceder al nivel medio, junto con la coyuntura política vivida en el DF, serán dos acontecimientos contemporáneos que darán impulso a la creación de un modelo educativo de educación media distinto al que hasta entonces se ofrecía en el DF. Enseguida se presenta la tendencia general y más dominante que guarda el nivel medio en la ciudad de México, así como aquella propuesta que emerge en el mismo contexto pero con rasgos de atención que pretenden ser diferentes.

2. Dos líneas de educación media en el DF.

Como se indicó anteriormente desde los años 70, en el nivel medio se presentan rasgos complejos de una dinámica que a la fecha se mantiene, pues son el reflejo que se comparte con todos los niveles del sistema educativo mexicano, donde no existe un proyecto claro, sólido y bien fundamentado respecto de lo que es la educación, pues se toman medidas desconcertantes, desarticuladas unas de las otras, propiciando un grave reduccionismo en la transmisión de la cultura, en la generación de conocimientos, en la formación de los individuos, entre otros muchos problemas (Pérez, 2006b).

Con este rasgo, el dispositivo de la escuela del nivel medio en el DF mantiene grandes similitudes con la situación que vive a nivel nacional, en su modalidad escolarizada.

Nivel Nacional

Situación de sus modalidades.

A nivel nacional (Ver Cuadro 1) el bachillerato general cuenta con el 61.86% del total de alumnos (SEP, 2014b), pues brinda una formación propedéutica más amplia que guarda la expectativa de vincularse con el nivel superior; lo mismo sucede con los bachilleratos tecnológicos que tienen este vínculo. Una línea que señala ya la importancia de esta modalidad y del potencial que tiene para producir procesos formativos más integrales.

Por otro lado destaca la forma de sostenimiento estatal del bachillerato general, que cuenta con el mayor número de alumnos, escuelas y docentes, siendo el bachillerato autónomo el de menor número en estos rubros a pesar de ser los más demandados a nivel nacional. En cuanto al sostenimiento privado de escuelas, éste representa un 39.9% pues hay un incremento de subsidios brindados por los estados y asociaciones civiles (INEE, 2015b), de ahí que destaquen las de profesional técnico.

Cuadro 1

PANORAMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A NIVEL NACIONAL (CICLO 2013-2014)			
SERVICIO Y SOSTENIMIENTO	TOTAL	DOCENTES	ESCUELAS
Educación Media Superior	4 682 336	381 622	17 245
Profesional técnico	79 499	9 965	788
Público	23 817	3 238	99
Federal	2 126	507	11
Estatad	6 219	1 312	61
Autónomo	15 472	1 419	27
Privado	55 682	6 727	689
Bachillerato	4 602 837	371 657	16 457
General	2 896 761	190 568	12 790
Técnico bachiller	304 401	37 876	518
Telebachillerato	(185 814)	(9 134)	(2 190)
Tecnológico	1 401 675	143 213	3 149
Público	3 729 690	269 467	10 291
Federal	1 041 592	97 207	1 347
Estatad	2 132 757	138 027	8 045
Autónomo	555 341	34 233	899
Privado	873 147	102 190	6 166
Matricula No escolarizada	605 082	602 466 Público	2 616 Privado
Bachillerato	603 098		
Profesional técnico	1 984		

* Datos tomados de SEP 2014b

Incluidos en el bachillerato tecnológico están los telebachilleratos (2190 escuelas que pueden incluir el servicio mixto y no escolarizado), que sin ser los más demandados casi triplican el número de escuelas con respecto a las autónomas, pues representan menores costos de inversión³⁰ y con ello “la tendencia de los gobiernos federal y estatal a empobrecer los modelos educativos para atender la inclusión educativa y la atención a grupos vulnerados por medio de la contratación de personal improvisado, sin formación profesional ni preparación

³⁰ Actualmente por ejemplo, con la intención de ampliar la cobertura en educación media en un 80%, se impulsa la implementación del telebachillerato para localidades de menos de 1000 habitantes en condiciones de alta o muy alta marginación, por lo que son destinados principalmente a zonas rurales. Dichos telebachilleratos no cuentan con recursos que garanticen su especialización, infraestructura y tampoco para instalar el tipo de equipamiento que necesitan, pero eso sí, se “quiere romper con la idea de que se lleva educación de mala calidad a los contextos rurales, que son tradicionalmente excluidos” (Tuirán citado por Poy, 2014 a y b, p. 32 y 33 respectivamente)

docente” (Ulloa, 2012, p. 31). De ahí que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, favorezca la ampliación de la oferta educativa en las diferentes modalidades, pero sobre todo en modelos duales como el profesional técnico³¹ y bachilleratos tecnológicos, con un claro enfoque técnico terminal que permite la injerencia empresarial³², limitando los enfoques humanistas, críticos y científicos donde se aportan otros horizontes para romper con la limitada lógica de la certificación para la incorporación a un trabajo las más de las veces de condición precaria.

Dentro de las modalidades extraescolares como los sistemas abiertos y semiescolarizados o a distancia, se ubica a 605 082 estudiantes, de los cuales el 99.67% corresponde al bachillerato general y el resto al tecnológico. Por parte de la SEP o INEE no se hacen mayores especificaciones que permitan visualizar su impacto o niveles de calidad, aun cuando son estas modalidades de las que se está valiendo el Estado para alcanzar la obligatoriedad del nivel.

En cuanto al servicio de educación media para jóvenes de comunidades rurales, 1 752 770 (de entre 15 y 17 años), éste se determina según su condición socioeconómica y ubicación geográfica, de ahí que 56.4%, se identifican como habitantes de localidades aisladas cercanas a la carretera y que no tienen escuela, lo cual explica el gran rezago educativo que padecen. Además, aquellos que sí asisten a la escuela lo hacen solo en un 58.7% (INEE, 2013)

De los 417 784 jóvenes indígenas que se encuentran en edad de cursar el nivel medio, 155 183 tienen el antecedente para cursarlo pero solo asisten 90 696 (INEE, 2013). Cifras que ejemplifican el problema de desigualdad, discriminación,

³¹ Desde el ciclo 2013-2014 el CONALEP redefine su perfil del egresado donde una parte de sus alumnos son considerados Profesional Técnico Bachiller, por lo que se les incluye en el bachillerato tecnológico, los demás mantienen su carácter terminal (INEE, 2015b) Cambio de nominación que intenta ser más atractivo para los jóvenes.

³² Según un informe presentado por el subsecretario de educación media superior, Rodolfo Tuirán, los jóvenes que acuden a bachilleratos tecnológicos no están adquiriendo las habilidades necesarias para ser productivos en contextos laborales, por lo que los estudiantes que cursan tercer semestre podrán acceder a empresas y el sector productivo deberá jugar un papel importante en la definición de calificaciones requeridas, de planes y programas y en la evaluación de competencias. Además se crea el Tecnológico Nacional de México que integrará a las instituciones de educación superior tecnológica para fortalecer este subsistema con altas tasas de abandono (Tuirán, citado por Poy, 2014 c, p. 33). Por su parte el Projuv 2014-2018 señala que se identifica la necesidad de actualizar la formación de los maestros y los planes y programas de estudio, así como aumentar el número de becas y vincular las escuelas con empresas y gobierno para ofrecer empleo (Ver SEDESOL, IMJUVE, 2014: 97, 99 y 103)

acceso y permanencia que se agudiza para estos jóvenes en el nivel, el cual va a distribuirse según el grado de presencia y marginalidad en ciertas localidades del país. En estas comunidades prevalece el bachillerato general, expandiéndose sobre todo en modalidades de preparatorias estatales por cooperación, abiertas y a distancia (EMSAD), tal y como lo señala el mismo PND 2013-2018 para comunidades rurales e indígenas de alta marginación.

En términos generales los jóvenes de comunidades rurales e indígenas cuentan con menores condiciones para asistir al nivel medio y si lo cursan es bajo condiciones de gran desigualdad, lo que pone en duda por ejemplo el cabal cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel y la calidad de la misma. Por otro lado todas las modalidades que lo conforman, exceptuando el bachillerato autónomo de la UNAM, del IPN y del IEMS, mismo que abordaré más adelante, están adscritas a los lineamientos de la RIEMS.

Sus problemas en índices

Los problemas que han persistido durante décadas en el nivel medio superior y que no se han erradicado los podemos apreciar a través de algunos de sus índices más importantes.

En cuanto a la cobertura nacional se ha visto un incremento constante en los últimos 13 años (1.7 millones), alrededor de 50% más que representa un 69.4%, sin embargo esta no es suficiente frente los jóvenes que están en el rango de edad para ingresar, pues 32.80% de ellos no tienen acceso y aquellos que lo tienen (4.7 millones) solo concluyen 64.7%. Esta insuficiencia de instituciones públicas ha estimulado el crecimiento de instituciones privadas (39.9%) (INEE, 2015b), que además de obtener los mejores puntajes dentro de los bachilleratos generales, obtienen en algunos casos transferencias de recursos públicos vía becas o deducibilidad de colegiaturas (Ulloa, 2012) para así satisfacer parte de la demanda, encontrando en ello un amplio mercado de negocios pero un gran engaño para los jóvenes estudiantes por la dudosa calidad que ofrecen en sus servicios.

Tocante a la reprobación el índice es de 14.2% y el de abandono 13.1% (SEP, 2014b), cerca de 650 000 jóvenes estudiantes por ciclo, que siendo más

específicos reflejan una deserción mayor durante el primer año y en la modalidad de profesional técnico con un 19.5%, seguido de bachilleratos tecnológicos con 16.8%, donde se ofrece una formación bivalente, y un 12.3% para el bachillerato general. Por tipo de sostenimiento las escuelas autónomas tienen un 5.8% de deserción, las de sostenimiento federal 16.5%, las de organismos descentralizados del gobierno federal 21.1% (INEE, 2015b) y las privadas subsidiadas y privadas 14.6% y 15.8% respectivamente (INEE, 2014). Cifras poco alentadoras que son el resultado de la multiplicidad de factores que convergen en este nivel educativo y de acontecimientos de diversa índole que están impactando a las juventudes.

Asociado a esto se identifican problemas en el desempeño de los jóvenes estudiantes mexicanos, ya que sus resultados en pruebas estandarizadas de corte internacional (PISA) o nacional (ENLACE), los ubican con bajos niveles de comprensión lectora, matemáticas y ciencias, aun cuando se dejan de considerar múltiples factores como los antecedentes formativos de la educación básica, la desigualdad social, las necesidades o la significación de conocimientos según los contextos por ejemplo³³, y se disminuye el valor de las prácticas evaluativas realizadas por los maestros, dando lugar a un esquema de certificación privatizada que toma como eje al examen (Aboites, 2009).

Para contrarrestar este conjunto de problemas el Estado implementa por distintas vías la RIEMS, no obstante las fuertes críticas y cuestionamientos que ya hemos señalado. Entre estas vías se promueven un conjunto de programas para el otorgamiento de becas, como estrategia que busca impactar tanto los niveles de desigualdad socioeconómica que enfrentan los jóvenes estudiantes que cursan el nivel, así como alentar el ingreso y permanencia en ciertas modalidades. Entre las que la SEP (2014a) propone están las que buscan evitar el abandono, motivar a aquellos de primer ingreso, alentar la reinserción, permanencia, excelencia y conclusión, motivar el ingreso a modalidades de profesional técnico o de capacitación para él y en el trabajo, apoyar a jóvenes con discapacidad, hijos de

³³ Por ejemplo, los resultados de jóvenes que estudian en colegios privados son superiores a los de escuelas públicas (INEE, 2015b)

militares o que quieran emprender un negocio propio, entre otras. El número de becas destinadas a jóvenes que cursan el nivel medio en el ciclo 2013-2014 es de 2 010 634 (SEP, 2014b). No obstante la diversidad de programas y modalidades, las becas no resuelven por si solas los problemas que la EMS presenta desde hace años, pues a pesar de su existencia y ampliación, miles de jóvenes siguen desertando.

Con carácter preventivo, se establece por parte de la SEP, de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (2011), que las escuelas de nivel medio adscritas a la RIEMS, apliquen desde el 2011, el programa “*Sígueme, caminemos juntos*”, como una estrategia de acompañamiento integral que busca detectar a aquellos jóvenes estudiantes que pudieran estar en riesgo de deserción a causa de inasistencia, reprobación, bajo aprovechamiento, problemas económicos, afectivos, problemas de comportamiento, etc. Asimismo pretende incrementar la eficiencia terminal y los niveles de reprobación. Por ello articula dos dimensiones básicas: la de detección de los jóvenes en riesgo a través de una herramienta informática que permite prever la ocurrencia de situaciones indeseadas y la de intervención por parte de profesionales especializados en planos de fomento a la lectura y fortalecimiento en matemáticas, orientación vocacional, tutoría académica, atención psicosocial y becas. La crítica que se plantea a este tipo de programas es que se convierten en mecanismos actualizados de vigilancia y control sobre los jóvenes estudiantes y profesores, pues sobre estos actores recae un permanente seguimiento y examen sobre lo que se hace o se deja de hacer para conseguir las ahora llamadas *metas de desempeño* e intentar bajar las tasas de deserción o reprobación, perdiendo de vista que son dichos mecanismos fuente de malestar que contribuyen a incrementar los problemas dentro del nivel medio. Además de ser una vía que responsabiliza en gran medida y desde una concepción individualista, a estos dos actores de la situación de crisis del nivel medio superior.

Por último en materia de inversión económica, México invierte en la educación media superior 0.9 del 6.2% destinado a todos los niveles del sistema (incluidas las becas). El gasto por alumno en 2014 es de 22 600 pesos para

profesional técnico y 32 400 mil pesos para bachillerato (INEE, 2015b), cifras que señalan a México como un país que invierte muchos menos recursos en educación en comparación con otros países miembros de la OCDE, los cuales consideran que la inversión del Estado en educación y generación de conocimientos, se traduce en desarrollo productivo, situación que contradice la postura del Estado mexicano frente al seguimiento que en otros ámbitos da a las recomendaciones hechas por dicho organismo.

Sus profesores.

Los profesores del nivel medio superior son una presencia que actúa dentro del nivel en distintos grados, sin embargo su condición laboral destaca como un rasgo que limita profundamente su accionar. Actualmente (ciclo, 2013-2014) según el INEE (2015b) existen 381 622 profesores a nivel nacional en educación media, de los cuales 264 517 tienen una plaza docente escolarizada y 16 997 una plaza docente mixta o no escolarizada³⁴. 61.4% de los profesores con plaza escolarizada tiene una asignación frente a grupo por horas, 10.1% con tres cuartos de tiempo, 11% con medio tiempo y sólo 17.5% cumple una función académica de tiempo completo. Por su parte 30% de los profesores con plaza mixta o no escolarizada tienen contratos de tiempo completo y 54.5% por horas. Tal situación dificulta o impide que los profesores realicen procesos sistemáticos de trabajo colegiado, de tutoría y asesoría, sea para fortalecer los proyectos educativos como los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde pueden hacer una mejor distinción entre contenidos, planeación, evaluación, retroalimentación de experiencias, elaboración de material didáctico, uso de TIC, entre otros. Además que los profesores con asignación por horas son mucho menos elegibles para recibir los cursos de capacitación que se han propuesto por la SEP y su reforma³⁵. Esto se agudiza en las instituciones privadas donde el número de plazas en bachilleratos es de 87 741 con profesores con asignación por horas de 77.9%, con medio tiempo 6.2%, tres cuartos de tiempo 3% y sólo 12.9% con tiempo completo.

³⁴ Los números no coinciden porque hay profesores que pueden prestar sus servicios en ambas modalidades.

³⁵ La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) señala como requisito para que las escuelas pertenezcan al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que sus profesores estén titulados y certificados en las competencias docentes (Ver Acuerdo 447)

Respecto a quienes están titulados a nivel nacional, 88.2% cumplen con esta condición y 12.3% tienen maestría completa. Con respecto a sus edades 2.8% son jóvenes de 24 años o menos, 40.2% tiene entre 35 y 49 años y 4.6% tiene 29 años o más de servicio. (INEE, 2015a)

En su mayoría, los profesores laboran en planteles urbanos y una cuarta parte en zonas con marginación y pobreza, lo que les implica una mayor complejidad a su labor docente.

Desde una tradición liberal los profesores de nivel medio superior y superior son considerados como maestros de gran competencia que brindan un servicio en bien de distintas comunidades; para ello son avalados por el gremio profesional al que pertenecen. La práctica docente en este sentido es algo complementario a la carrera profesional en la que se han preparado, por lo que sin otro tipo de referencias, tienden a reproducir formas de enseñanza que alguna vez vivieron como estudiantes, una réplica de modelos tradicionales donde prevalece el disciplinamiento, la repetición, la pasividad, y que ponen en duda los procesos educativos por ellos mediados.

Así, ante la masificación del nivel éste se encuentra conformado básicamente por dos tipos de profesores, unos que ante las pocas posibilidades de hallar un espacio laboral en su profesión de origen, buscan en la docencia un medio para subsistir y otros, por lo general jóvenes egresados de las universidades, buscan mediante la docencia incrementar su calificación profesional, sin embargo ninguno de ellos, a pesar de contar con conocimientos especializados en alguna área, tiene formación pedagógico-didáctica que les de mayores herramientas teórico-metodológicas para desempeñar esta labor bajo las condiciones actuales de gran heterogeneidad de los estudiantes. (Chehaybar, 2002)

Con la creación de la SGEMS en 2005, se busca brindar una identidad dentro del organigrama gubernamental a los profesores de educación media superior, sin embargo en la realidad ello se presenta incipiente (Aguilar, 2015); se impulsa su actualización bajo enfoques constructivistas y por competencias, lo que les implica ser sujetos pedagógicos de la excelencia y la competencia individual

frente a los otros. En este sentido son blanco del *poder disciplinario*, que los vigila y controla de manera individual, así como del *biopoder* que los somete a estrategias de dirección colectiva mediante políticas de las que difícilmente pueden escapar (Anzaldúa, 2009). No obstante estos procesos, se plantean líneas emergentes donde es importante reconocer que ellos tienen una co-responsabilidad a nivel social pues en los procesos educativos y formativos median con los saberes, con las realidades socioculturales, con los vínculos establecidos con las distintas comunidades en las que participan, de tal modo que dichos procesos logren impactar a contextos y sujetos de manera diversa. Es importante además reconocer los conocimientos y las experiencias que portan tanto profesores novatos como aquellos con mayor tiempo de servicio, para generar desde ahí nuevas situaciones de aprendizaje, nuevas formas de relación y nuevos registros perceptivos ante lo intempestivo de lo no escolar. Considero que los profesores de educación media superior son líneas potenciales que pueden fisurar los modelos institucionales, estandarizados e individualistas y formular otros donde se considere su heterogeneidad, su subjetividad y su identidad, sea para mejorar su formación, como la formación de los otros (Aguilar, 2015)

Distrito Federal

Situación de sus modalidades

En el Distrito Federal la situación no es muy diferente (Ver Cuadro 2)

Cuadro 2

PANORAMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL DISTRITO FEDERAL (ESCOLARIZADO) CICLO 2013-2014			
NIVEL/SERVICIO Y SOSTENIMIENTO	TOTAL	DOCENTES	ESCUELAS
Educación Media Superior	457 773	42 804	697
Profesional técnico	1,427	299	13
Federal	1037	185	5
Privado	390	114	8
Bachillerato	456 346	42 505	684
General	265 173	23 496	396
Técnico bachiller	42 795	4 692	54
Telebachillerato	0	0	0
Tecnológico	148 378	14 317	234
Público	369 505	29 829	238
Federal	269 843	21 025	216
Estatal	0	0	0
Autónomo	99 662	8 804	22
Privado	86 841	12 676	446

* Datos tomados de SEP 2014b

Como se aprecia, el bachillerato cuenta con mayor presencia, sobre todo en su modalidad general y tecnológica; destaca su sostenimiento público federal, autónomo y privado, aunque este último supera en más del doble a los otros dos por su número de escuelas, esto como consecuencia de la gran demanda de este servicio, de la insuficiente cobertura a nivel público que en las últimas décadas ha presentado en la entidad y al nicho de negocios que en complicidad con el Estado representa este tipo de sostenimiento. A diferencia del plano nacional, los telebachilleratos no están presentes y la modalidad de profesional técnico no es muy grande, situación que expresa la tendencia de los jóvenes de la CM por elegir bachilleratos propedéuticos que los vinculen con el nivel superior y que además les brinde una formación de mayor amplitud, de ahí el cambio dentro del CONALEP por ofrecer una formación como técnico bachiller que se incluye ahora como bachillerato tecnológico de tipo bivalente, acción que además busca bajar la tendencia de rechazo y de abandono de los jóvenes de este tipo de escuelas y disminuir la presión por la alta demanda hacia bachilleratos de la UNAM e IPN.

Sus problemas en índices.

Según el INEE (2015b) la EMS en el DF presenta una cobertura neta del 83.6%, sin embargo sus índices de reprobación y de eficiencia terminal son del 24.8% y 66% (SEP, 2014b) respectivamente, índices que muestran aun sus graves problemas académicos. A esto se suma la tasa de deserción que es del 12.2%, fenómeno que se presenta sobre todo al término del primer semestre, es decir aproximadamente 2 de cada 10 jóvenes abandonan la escuela; “la mayoría de éstos son aspirantes a instituciones públicas que no lograron un lugar en las opciones de su preferencia en el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) [...] el cual opera como filtro y como reproductor de desigualdades sociales” (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013, p. 129). Situación que desde la implementación del examen de selección en la zona metropolitana, coloca al DF muy por arriba del promedio nacional con lo que recibe fuertes presiones políticas y de financiamiento para bajar esos índices, además de indicar que los jóvenes rechazan tanto el proceso al que son sometidos, como las escuelas que les son asignadas, signo evidente

que pugna por un tipo de formación más enriquecedora y que dé mayor respuesta a sus necesidades actuales.

En los intentos por combatir el rezago escolar en la CM, la Secretaría de educación del DF ofrece tres planes de estudio de bachillerato a distancia, el Bachillerato a Distancia del Gobierno del DF y el Bachillerato Digital de la CM. El primero se funda en 2007 en acuerdo con la UNAM (con cursos propedéuticos) y el segundo en 2012 desarrollado por la misma secretaría (sin propedéuticos). Por su parte la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en acuerdo con el COMIPEMS señala como oferta adicional para el examen de selección del año 2016 la denominada Prepa en Línea SEP, estrategia de la presente administración para alcanzar el 80% de cobertura en el nivel (La Jornada, 2015: 32).

Sus profesores

Según el tiempo que dedican al trabajo académico en la modalidad escolarizada, 21.3% de los profesores cuentan con tiempo completo, 5.2% tres cuartos de tiempo, 7.5% medio tiempo y 66.1% por horas, lo que indica que gran parte de ellos no tienen estabilidad laboral ni tiempo específico para el trabajo colegiado o para procesos de formación docente, sobre todo los que prestan sus servicios en escuelas privadas.

En general el nivel medio en el DF expresa problemas similares a los presentados a nivel nacional, más estos se agudizan sobre todo en torno a la demanda de escuelas con alto prestigio, a la exclusión de los jóvenes de estas opciones, a la deserción escolar y al crecimiento de la oferta de escuelas de corte privado con dudosa calidad en sus servicios. Además es importante recordar que excepto las escuelas del bachillerato autónomo de la UNAM, del IPN y del IEMS, todas las demás modalidades se incorporan desde su promulgación a la RIEMS, elemento generador de fuertes tensiones para dichas instituciones las cuales marcan cierta distancia con respecto a las políticas educativas de corte eficientista global.

Como parte de la respuesta a estos problemas, pero sobre todo hacia la exclusión educativa de jóvenes en regiones de la ciudad con altos niveles de marginación, está la creación del Instituto de Educación Media Superior del DF

(IEMSDF), proyecto educativo cuya procedencia se enmarca en el proceso mismo de la disputa por la CM, fruto sobre todo de una lucha social urbana por dignificar las condiciones de vida de las personas, entre las que se encuentran las vidas de miles de jóvenes, quienes en su acceso a esta opción educativa hayan parámetros formativos que busquen ser diferentes a los ofrecidos por las escuelas avaladas por la SEP. Enseguida se presentan las condiciones de su emergencia.

3. “Cárcel no, Prepa sí”, respuesta ciudadana y política ante la urgencia de educación media en el D.F.

Como fue señalado, la segunda mitad de la década de los 90, representa para la ciudad de México cambios importantes en cuanto a las formas de gobierno. En 1995 se promulga la Ley de Participación Ciudadana a través de la cual se permite la creación de los *consejos ciudadanos, del plebiscito y el referéndum*; en 1996 y 1997, en continuidad con la reforma política del DF y no sin muchas limitantes, los ciudadanos del DF tienen por primera vez la posibilidad de elegir al jefe de gobierno y a los jefes delegacionales. Triunfador de la contienda resulta Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, quien en representación de diferentes fuerzas políticas de izquierda, gobierna la ciudad contracorriente del poder federal.

En tal coyuntura la población urbana se mantiene en crecimiento, sobre todo en su zona oriente, resultado del desplazamiento provocado por los sismos de 1985 y de la migración poblacional de otros estados a la ciudad debido a procesos continuos de crisis económica. Tales circunstancias agudizan cambios drásticos en el uso de suelo (ejidales y lacustres por zonas habitacionales urbanas) que provocan, invasiones territoriales, marginación, múltiples precariedades, etc., lo que impulsa a su vez la formación de diversas organizaciones sociales que buscan la atención a sus necesidades y condiciones de vida. Entre la población más golpeada de esta zona están las juventudes, presencias con fuertes demandas pero para quienes las oportunidades de educación se ven limitadas, tanto por los procesos de selección implementados desde 1996 con el examen único para ingresar al nivel medio superior y superior, como por las condiciones sociales que los llevan a vivir constantes exclusiones,

precariedad, violencias, incertidumbres y con ello a mantenerse descolgados del sistema (Reguillo, 2010).

Antes de los cambios de gobierno que sufriría la CM, en marzo de 1996, se confirma por el entonces Jefe del departamento del DF, Oscar Espinosa Villareal, la rehabilitación de la ex cárcel de mujeres ubicada en Iztapalapa, predio entonces abandonado y utilizado en parte por la ruta de transporte ex Ruta 100, para transformarla en un penal para varones de seguridad media y atender parte de los servicios penitenciarios del país (López, 2008). Ante lo confirmado, tanto vecinos del Estado de México y colonos de esa delegación junto con las organizaciones sociales ya existentes, p. ej. la Unión de Colonos de San Mateo Teotongo (UC), la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), Frente Ciudadano Iztapalapa (FCI), preparatorias populares, grupos perredistas, etc., comienzan a generar acciones de resistencia en oposición a dicha rehabilitación, pues se considera que *“se trae lo más sucio de la sociedad al oriente de la ciudad, se encuentra el basurero de Santa Catarina, el Reclusorio Oriente, una cárcel femenina, una penitenciaría y los deshuesaderos de autos”* (entrevista citada por Herrera, 2009: 49). Ello, sumado a la gran demanda educativa en la zona, les permite formular con gran fuerza el planteamiento de sustituir el proyecto de la cárcel por el de una preparatoria. Conexión de acontecimientos, condiciones, fuerzas políticas y sociales se perfilan así como procedencia incipiente de un nuevo proyecto educativo.

Durante un año se avanza en los trabajos de rehabilitación³⁶ y se hacen diversas declaraciones por parte de las autoridades, mismas que son respondidas por los vecinos y las organizaciones a través diversas acciones, por ej. el bloqueo de avenidas, un ejercicio simbólico y de resistencia que consistió en rodear con una valla humana las nueve hectáreas que abarca el predio de la ex cárcel o de una consulta que se realiza a 6 mil vecinos del DF y del Estado de México, donde

³⁶ Se pretende avanzar en la rehabilitación de este espacio pues se presenta una crisis en el sistema penitenciario de la capital expresado con la fuga de reclusos, privilegios exclusivos hacia algunos de ellos, por procesos de corrupción que en ese momento fueron centro de atención nacional e internacional, situación que produce la renuncia y cambio del director general de reclusorios del DF, crisis que coadyuva a la demanda de las organizaciones civiles y políticas que se oponen al restablecimiento de la cárcel (Ver Herrera, 2009)

el resultado es usar el inmueble como una escuela preparatoria y para el desarrollo humano de las mujeres (López, 2008). La esperanza de que la demanda sea atendida crece cuando se efectúa el cambio de gobierno en el DF en julio de 1997 y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) obtiene un triunfo contundente.

Bajo la consigna “*Cárcel no, Prepa sí*”, los colonos y organizaciones deciden plantarse permanentemente fuera del inmueble para impedir la conclusión de los trabajos, aun las amenazas de las autoridades y de la constructora a cargo, mientras de forma un tanto improvisada construyen en el estacionamiento exterior de ese espacio, aulas de láminas de cartón, madera, con bancas de doble uso y con todo aquello que la misma gente de las zonas aledañas pudieran aportar a raíz de una convocatoria general que se abre para sumarse a estas pretensiones educativas. La respuesta es positiva aun las condiciones insalubres, incómodas e inadecuadas en que se encuentra ese espacio, echando a andar las funciones de la *Escuela Preparatoria Iztapalapa*, como le denominaron los colonos, en septiembre de 1997, no sin antes haber intentado que la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la UNAM, el IPN, el ColBach o la SEP, tomaran bajo su responsabilidad la creación de dicha preparatoria. Ante la negativa, un grupo de entre 30 y 40 profesores voluntarios (con y sin estudios universitarios pero con un compromiso político muy fuerte) se hace cargo de la preparatoria, tomando como guía los programas de la SEP, con la intención de que en algún momento les sean reconocidos los estudios a alrededor de 500 jóvenes repartidos en dos turnos y que se mantienen firmes en los inicios de ese proyecto educativo-comunitario.

Durante poco más de un año la preparatoria y sus integrantes trabajan bajo los signos de la incertidumbre y precariedad pues no cuentan con ningún respaldo institucional, económico, académico, etc., únicamente el otorgado por las decisiones comunitarias tomadas bajo el formato horizontal de asambleas democráticas donde se busca que todos los actores involucrados aporten ideas y generen diversidad de acciones. Es dicha condición la que determina que muchos jóvenes desistan en su intento, así como varios de los maestros. Sin embargo a mediados de 1998 cuando algunos líderes de aquellas organizaciones civiles y

políticas que están a favor de la preparatoria, ya en ejercicio de sus nuevos cargos obtenidos en la reciente elección como diputados locales en la Asamblea Legislativa del DF (ALDF) y federales como Clara Brugada (Herrera, 2009), logran atraer la atención del Ing. Cuauhtémoc Cárdenas hacia sus demandas, suspendiendo definitivamente la intención de remodelar la cárcel con la firma de un acuerdo en septiembre de ese año entre el Subsecretario de Gobierno Leonel Godoy y las organizaciones sociales para crear oficialmente la preparatoria (Lucio, 2006) que en ese momento denominada *Preparatoria Iztapalapa*, adquiere su carácter *público, propedéutico y general* destinada a los jóvenes vecinos de la delegación Iztapalapa (SDS, citado por Herrera, 2009).

Entre la firma de tal acuerdo y la inauguración oficial de la Preparatoria Iztapalapa, suceden otros acontecimientos importantes que impactan su configuración. Uno de ellos es la huelga producida en la UNAM que se prolonga a un poco más de 9 meses (20 de abril de 1999 al 6 Febrero de 2000) para impedir el incremento de cuotas y defender su gratuidad. Frente al conflicto el gobierno de Cárdenas se manifiesta solidario con el movimiento de huelga y a favor de una educación gratuita, por lo que con ese telón de fondo, inaugura la Preparatoria Iztapalapa el 22 de junio de 1999 (Herrera, 2009), destacando entre otros, ese rasgo que ciertamente le da un aval sociopolítico.

Como se aprecia, son múltiples procesos y acontecimientos demográficos, políticos, sociales, educativos, los que se conjugan para generar las condiciones que permiten la emergencia de sujetos políticos, sociales y pedagógicos que buscan la transformación de su entorno con la creación de un nuevo territorio escolar, la elevación de su dignidad humana y ciudadana, así como la posibilidad de una emancipación social a través de la educación conseguida para los jóvenes. Para ello se pone en juego una estrategia de poder colectivo cuya base son diferentes saberes (negociaciones, movilizaciones, formas de organización y decisión, compromisos adquiridos, propuestas trazadas, etc.) que dispersos en distintos acontecimientos, son configurados en la particularidad de éste, donde la línea de fuga que posibilitan fisura al dispositivo escolar que prevalece en el

Distrito Federal, dando lugar a prácticas y procesos educativos que buscan ser diferentes.

Otro acontecimiento importante en la configuración de esta escuela preparatoria es la construcción de su modelo educativo, el cual pasa por un proceso expresado en la producción de tres documentos que responden a sucesos y contextos distintos, por lo que su construcción manifiesta cambios a nivel teórico-conceptual que implica para los actores institucionales tensiones en diversos planos. A continuación se aborda parte de este proceso.

Principios fundacionales, cambios y tensiones frente al modelo educativo.

Preparatoria Iztapalapa I – Propuesta Educativa.

Cuando el GDF asume el control de la Preparatoria Iztapalapa envía a su Coordinador de Asuntos Educativos, el Ing. Manuel Pérez Rocha para enterarse de lo que sucede fuera de la ex cárcel. Con amplia experiencia en cuestiones educativas y estudioso crítico de las mismas, principalmente a nivel superior, se percata de inmediato de varias cuestiones. Por un lado confirma un hecho del que está convencido, del vínculo estrecho entre los movimientos sociales y los esfuerzos por obtener una educación emancipadora, del vínculo educación-sociedad que puede dar un sentido liberador a la educación (Pérez, 2006b), vínculo que como línea de fuga señalada, se construye por múltiples condiciones que son puestas en juego en la coyuntura política que vive el DF, donde su gobierno ahora cuenta con plenas facultades para generar proyectos educativos distintos a los de corte tradicional, corporativo e industrial avalados por la SEP, línea de fuga que abre la puerta para perfilar la construcción de un proyecto de educación media superior que busque responder a las necesidades de las juventudes de sectores marginados, no sólo de la delegación Iztapalapa, sino del conjunto que conforma el DF, por lo tanto al revisar el modelo educativo que sigue la naciente preparatoria Pérez Rocha les señala sus debilidades y les propone construir junto con ellos un nuevo proyecto educativo, que además de contar con el reconocimiento oficial del gobierno del DF, tenga otros fundamentos para avalar la innovación de su existencia. El movimiento acepta y acuerdan construir el proyecto denominado “*Preparatoria Iztapalapa 1*”, el cual expresa ya una

expectativa de crecimiento. Bajo estas intenciones GDF, representado por Pérez Rocha y los distintos grupos que forman el movimiento social que soporta estratégicamente la creación de la preparatoria, se transforman en sujetos pedagógicos al participar desde distintos niveles, lugares y estatutos en la construcción de este proyecto educativo.

Puesto a consideración de algunos profesores de la naciente preparatoria, del CCH, de académicos de nivel superior de la UNAM, UAM y algunos actores sociales³⁷, Pérez Rocha elabora el primer documento teórico-metodológico-normativo “*Propuesta Educativa. Preparatoria Iztapalapa 1. Proyecto*”³⁸. Con una postura crítica, conjuga saberes de corte filosófico y pedagógico provenientes de los griegos, de corrientes críticas pedagógicas norteamericanas, así como de algunas posturas liberales mexicanas del siglo XIX y principios del XX (Pérez, 2006a).

Desde la mirada genealógica, el trabajo realizado por Pérez Rocha y su equipo expresa en un acontecimiento concreto y bajo la coyuntura señalada, tanto la dispersión como la actualización de una forma de intervención curricular debatida desde los años 70 y 80 en Latinoamérica, donde “se deja de mirar el currículum como un producto de fabricación (elaboración) técnica para ser un proceso histórico-político, un dispositivo de formación y de prácticas educativas alternativas a lo hegemónico-técnico desde una mirada local-regional” (Díaz citado por Orozco, 2015a:99). De ahí que la Propuesta Educativa recupere rasgos de este pensamiento y formas de acción.

Lo mismo sucede con los demás referentes que dan forma a la propuesta, ellos se actualizan a partir de los planteamientos que Pérez Rocha ya había trabajado y reflexionado en distintos espacios, siendo recuperados como

³⁷ En una de las entrevistas que realizamos, una profesora señaló que fue en espacios de la UNAM donde se efectuó el diseño de la primera versión del modelo educativo de la Preparatoria Iztapalapa 1. En las reuniones realizadas ella, que laboraba precisamente en ese espacio, se percata, que a varios de los ahí reunidos, con el aval de Cuauhtémoc Cárdenas, se les envía a países como Cuba, Rusia, o Canadá para conocer otros modelos educativos, por ello señala que en realidad el modelo del IEMS no ha impactado como se esperaba pues sus principios son retomados de aquellos modelos y no responden a la realidad de la urbe mexicana (P 10), argumento que contradice lo señalado por el propio Pérez Rocha en la Propuesta Educativa y es ejemplo de los distintos sentidos que se tienen del modelo.

³⁸ Documento elaborado el 15 de enero de 1999. (Ver IEMS, 2006)

fundamento filosófico-pedagógico de la Propuesta Educativa y que posteriormente sirven de base y procedencia de los cambios del Proyecto Educativo que a la fecha rige al IEMS.

En el Anexo 1, presento de manera sucinta el Ideario Filosófico-Pedagógico de la Propuesta Educativa, son esos rasgos del pensamiento teórico que Pérez Rocha busca articular y que son rastreados por Moreno (s/f). En dicho anexo se encuentran por un lado los autores, documentos y teorías que en su momento trabaja y/o critica; con ellos forma un marco teórico que mezcla diversos conceptos que retoma de distintos períodos históricos, por ejemplo elementos del proceso de modernización educativa realizada durante la década de 1990, así como elementos que brindan ciertos documentos internacionales al respecto del aprendizaje, del papel del estudiante, del docente y de los recursos materiales que son necesarios para mejorar los servicios educativos. Retomando a Bourdieu, expresa que el campo de lo juvenil es producto de construcciones sociales y de luchas diversas; deja ver las influencias que recibe de pedagogías críticas en donde hay una opción política y solidaria por los marginados. Junto con estos planteamientos retoma algunos que proceden del liberalismo del siglo XIX, del conductismo, constructivismo, de la teoría por objetivos de aprendizaje, de la escuela activa, entre otros, que como lo señala Moreno, a lo largo de la *Propuesta Educativa* se sobreponen, contradicen y mezclan. No obstante en el trasfondo de esta construcción está la presencia de saberes del campo educativo que buscan generar miradas, posturas, pensamientos y prácticas educativas que conlleven a una transformación y emancipación de los sujetos pedagógicos, por lo tanto es una línea de fuga que busca generar rupturas y cambios en beneficio de éstos últimos y a través de ellos, hacia la sociedad.

Además de este ideario, Herrera (2009) señala que para algunos profesores la Propuesta educativa es similar al modelo del CCH, pues Pérez Rocha participó en su construcción. Su análisis destaca que ambas propuestas buscan

“combatir la cultura enciclopedista con un método revisado permanentemente por los principales involucrados, [...] buscaban que los estudiantes aprendieran a aprender con una formación académica focalizada en la motivación, el desarrollo social y científico, así

como satisfacer la demanda del nivel medio superior y colocar al estudiante en el centro del sistema [...]. Se propuso una triada del quehacer académico subdividida en cuatro áreas que se trabajarían por objetivos y permitirían al estudiante continuar con cualquier carrera después de su egreso” (Herrera, 2009: 94).

Sin embargo con tres décadas de diferencia el contexto sociopolítico es otro y con ello cambian sus sentidos.

Desde estos fundamentos Pérez Rocha construye la *Propuesta Educativa* que rige durante los primeros 9 años de la preparatoria y al conjunto de preparatorias que se gestionan con la llegada de Andrés Manuel López Obrador al gobierno de la ciudad. De manera resumida se expone en el Anexo 2, la Propuesta Educativa del IEMS del 15 de Enero de 1999, la primera versión del modelo educativo donde se presentan las razones por las cuales se considera necesario la existencia de este proyecto, cuáles se consideran las principales necesidades de las juventudes de la CM (humanas, democráticas, fraternas) entre las que están prácticas educativas con mayor libertad y creatividad; los ámbitos de formación críticos, científicos y humanísticos que son esenciales abordar y articular para brindar una educación integral. Señala a estudiantes y profesores como los actores centrales del proceso educativo, así como otros de apoyo. El plan de estudios por su parte conjuga los ámbitos y las líneas formativas a través de asignaturas organizadas en cuatro áreas de conocimiento (ciencias, humanidades, prácticas y complementarias). Metodológicamente se señala que las clases no son la única fuente de aprendizaje y que son diversas actividades, lugares y procesos los que lo propician. La evaluación se hace desde un proceso diagnóstico realizado por los profesores y finalmente uno de certificación que realiza la escuela. Por último se presenta la distribución de tiempos y actividades centrales a realizar por profesores y estudiantes.

Esta construcción curricular es la síntesis de los saberes del campo educativo que pretenden ponerse en juego para la formación de los sujetos, las distintas relaciones que esos saberes posibilitan y los nuevos estatutos que se otorgan a los sujetos pedagógicos, quienes desde su contexto local, son quienes marcan la pauta para la definición y construcción de prácticas educativas que

buscan generar procesos formativos para la autonomía, más siempre comprometida con diferentes ámbitos de la realidad, entre los que puede figurar el cuidado de sí mismo.

Dos meses antes de la presentación de la Propuesta Educativa, Pérez Rocha deja a cargo del naciente proyecto a la Mat. María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, en noviembre de 1998. Ella, junto con otros académicos logran diseñar y aplicar las evaluaciones destinadas a los alumnos y profesores de la Preparatoria Iztapalapa aceptadas en el acuerdo mas no les son favorables, por ello después de casi dos años de estar en dicha preparatoria, los jóvenes estudiantes no sin protestas, fuertes tensiones o desacuerdos, tienen que recomenzar sus estudios de bachillerato; la mayoría de los profesores voluntarios no logran quedarse y pocos pasan a ser empleados de corte técnico y administrativo.

Con la expectativa de iniciar las clases en marzo de 1999, Lucio, su equipo y diferentes académicos que se van contactando³⁹, se dedican por un lado a concretar en lo posible estructura e infraestructura de la ahora Preparatoria Iztapalapa 1, pero sobre todo a desarrollar de acuerdo con el modelo, cada una de las asignaturas del plan de estudios. Sin que el tiempo les sea favorable, después de la inauguración oficial el 22 de junio, comienzan clases hasta agosto de 1999 con 238 estudiantes.

Según Herrera (2009), los puntos abordados en la Propuesta educativa no son claros y generan en los distintos actores institucionales gran confusión y confrontación al ponerlos en práctica. A pesar de ello nosotros destacamos el potencial que presentan sus principios para generar prácticas inéditas, pues al pretender distanciarse de los planteamientos hegemónicos que avala la SEP, se abren distintos espacios para ello, con la posibilidad de ser asumidos y recreados por los distintos actores institucionales.

³⁹ Entre otros académicos que apoyaron el diseño del plan y programas de estudio del IEMS se encuentran Pedro Reygadas, Francisco Cañón y Javier Márquez (Filosofía), Juan José Rivaud, Oscar Falcón, Francisco Struk, Carlos Torres y Gerardo Hernández (Matemáticas); Alejandro de la Mora (Lengua y Literatura) e Iván Gomezcézar (Historia). (Lucio, 2006)

Crecimiento y Proyecto Educativo

Durante el primer año de funciones de la Preparatoria Iztapalapa 1, el trabajo se centra en comprender y desarrollar en la cotidianidad el modelo así como responder a las presiones y necesidades que conlleva el aumento en la matrícula (250 alumnos en febrero y 500 para agosto del año 2000), entre ellas la contratación y capacitación de nuevos profesores.

Asimismo, entre los problemas vividos está el de la evaluación, proceso no claro para los docentes y mucho menos para los estudiantes. Al respecto Herrera (2009) señala que por un lado los profesores esperaban que la institución fuera quien evaluara al final de cada ciclo, tal y como lo indica la propuesta, sin embargo no lo hace. De ahí que en la primavera del año 2000 se emite un *Memorandum sobre la evaluación de los aprendizajes* que intenta definir los criterios de la evaluación de tipo cualitativo (diagnóstica, formativa, crítica-reflexiva, colaborativa, continua, justa e incluyente) integrados al proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo al persistir en los profesores la ambigüedad y la confusión, la academia de profesores de matemáticas propone el sistema *No cubierto y Cubierto*, el cual se modifica a *No cubierto (NC) Parcialmente cubierto (PC) y Cubierto (C)* para definir los niveles de aprobación de los estudiantes con respecto a las asignaturas, aunque no se resuelven del todo las confusiones. Por otro lado ante el próximo egreso de la primera generación y la exigencia de la SEP de plasmar en los certificados de cada estudiante un número aprobatorio, los estudiantes cierran durante un día el plantel obligando a directivos y profesores a dar una solución inmediata a la evaluación final que se opone a ser realizada mediante un examen, de ahí la creación de una comisión evaluadora (COEVA) para dar un valor cualitativo y cuantitativo al *Problema eje*, investigación que cada estudiante realizará y presentará públicamente al final del sexto semestre. Con ello se responde a la normatividad de la SEP pero manteniendo un rasgo diferenciador en el modo de certificación, se resuelve lo indicado en la propuesta educativa, así como el cierre de la escuela. Se aprecian así las relaciones de poder que como huella histórica se desplazan a otros momentos en los diferentes actores escolares, siendo los jóvenes estudiantes quienes retoman un papel

protagónico en su relación con la escuela y en las forma de conseguir sus demandas.

Durante el cambio de gobierno en el D F que asume en 1999 Rosario Robles y en el año 2000 Andrés Manuel López Obrador, se favorece, en medio de diversas disputas, la implementación de algunas medidas en torno a la educación para esta región, entre ellas la aprobación en el mes de marzo del año 2000 del decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF) como organismo público descentralizado, el cual se encarga de darle cobertura a la operación de la Preparatoria Iztapalapa 1 y más tarde a todo el Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF (SBGDF). Se amplía la construcción de un proyecto que abarca la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la instalación de escuelas preparatorias, una por cada delegación, con lo que se pretende dar una respuesta positiva a la gran demanda educativa en esos niveles, sobre todo para los sectores más excluidos de la ciudad, así como consolidar el sistema educativo del DF. Por ello en los primeros meses de su mandato, López Obrador, junto con el equipo de la Secretaría de Desarrollo Social (SDS) y de la Coordinación de Asuntos Educativos (CAE) ajustan su programa educativo y anuncian un proceso paralelo de construcción de quince preparatorias en las distintas delegaciones del DF, bajo el modelo de la Preparatoria Iztapalapa 1, lo que implica asignación de recursos, búsqueda de terrenos, concursos de construcción, un fuerte trabajo de logística, de administración y de gestión por parte del equipo de la Mat Lucio a quien se le encarga tal expansión sin ningún tipo de planeación o negociación previa. Con el modelo ya planteado y en permanente ajuste, la estrategia prevista es construir durante el primer año de mandato de López Obrador las 15 preparatorias pues se cuenta con los recursos, el modelo y con una coyuntura política favorable. Las condiciones están dadas para que la línea que desterritorializa el dispositivo escolar que prevalece en el DF sea más amplia, dando lugar a la creación de nuevos territorios escolares que ofrecen educación media superior, los cuales desde su procedencia presentan rasgos que marcan una diferencia con respecto a

la educación y beneficio que pretenden ofrecer a los jóvenes y a las comunidades donde se asientan.

Paralelo al arduo trabajo, se enfrentan diversos problemas como el ajuste a los programas de estudio por parte de algunos consultores y de los profesores de la Preparatoria Iztapalapa 1 (marzo de 2001 a julio 2002), quienes sin contar con experiencia en diseño curricular enfrentan la tarea (Herrera, 2009); ataques mediáticos y políticos que descalifican el modelo, las intenciones originales del mismo y a sus actores, lo que produce a su vez desconfianza en algunas comunidades donde se pretende ubicar las preparatorias, ante lo cual se realizan encuentros con las mismas para sensibilizarlas sobre el modelo. En otras, la localización y el tipo de terrenos son el problema, lo que implica una adecuación ingenieril precisa; en otros casos lo que define la reubicación delegacional es la oferta educativa ya existente o la oposición de algunos delegados.

En este contexto de celeridad definida por los tiempos políticos, se selecciona, contrata y capacita a nuevos profesores⁴⁰ para las distintas preparatorias que se ponen en funcionamiento a partir de agosto de 2001, primeramente en sedes alternas bajo condiciones no siempre cómodas y funcionales para los aproximadamente 150 alumnos por plantel y sus maestros, ocupando sus instalaciones originales conforme se va concluyendo su construcción. Enseguida se presenta un cuadro con las 16 primeras preparatorias, numeradas según su fecha de inauguración⁴¹

⁴⁰ En Mayo del 2001, el GDF firma junto con el rector de la UNAM, un convenio mediante el cual se establece que en planteles del CCH se dará capacitación a los profesores de las nuevas preparatorias del DF, primero fue un diplomado de 180 hrs., luego se cambió por un curso taller de 40 hrs Como inducción al modelo. Cursos impartidos por gente que no habían trabajado el modelo, retomando por ello en algunos momentos la experiencia de los profesores de la primera generación. En general la socialización del modelo se hace sobre la marcha (Herrera, 2009)

⁴¹ Durante el gobierno de Marcelo Ebrad se ponen en funcionamiento otras 4 preparatorias en lugares provisionales, sin que se complete su construcción en las delegaciones Venustiano Carranza, Álvaro Obregón e Iztapalapa.

Primeras 16 preparatorias del SBGDF			
No.	Sobrenombre	Nombre oficial	Inauguración
1	Esc. Preparatoria Iztapalapa	Iztapalapa 1	Diversas
2	Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	15/03/2002
3	Iztapalapa 2	Benito Juárez	02/05/2002
4	Tlalpan 1	Gral. Fco. J. Mújica	04/07/2002
5	Coyoacán	Ricardo Flores Magón	12/08/2002
6	Álvaro Obregón	Gral. Lázaro Cárdenas del R.	22/11/2002
7	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	02/12/2002
8	Azcapotzalco	Melchor Ocampo	03/12/2002
9	Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	31/01/2003
10	Xochimilco	Bernardino de Sahagún	14/05 03 09/01/04
11	Topilejo/Tlalpan 2	Otilio Montaño	02/06/2003
12	GAM 2	Salvador Allende	11/09/2003
13	GAM 1	Belisario Domínguez	12/11/2003
14	Milpa Alta	Emiliano Zapata	17/11/2003
15	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	15/10/2004
16	Magdalena Contreras	Ignacio Manuel Altamirano	04/02/2004

Cuadro retomado de Herrera (2009: 157)

Inauguradas las preparatorias, el 14 de septiembre del año 2001 se firma un convenio con la SEP donde se reconoce que el GDF, cuenta con las atribuciones necesarias para promover y prestar de manera pública y gratuita servicios educativos en los niveles medio superior y superior. Reconocidos los estudios, se notifica a distintas universidades dicha validez para que se les permita a los estudiantes de las nuevas preparatorias presentar examen de admisión y dar continuidad a su formación profesional, entre ellas la recién creada UACM.

Según lo previsto en la propuesta educativa, en los primeros 5 años de servicios todas las escuelas multiplican por 10 el número total de su población, llegando así a su capacidad máxima (Herrera, 2009).

Con la inauguración de la última de las 16 preparatorias las autoridades del IEMS vuelven a enfocar su atención al plano académico, que junto con cuestiones de normatividad y disciplina, pasan a segundo lugar mientras las construcciones se realizan, lo que genera diversidad de vacíos, conflictos, luchas de poder, ausencia de autoridad, etc., entre los diversos actores. Así, en los años 2004 y 2005 se realizan modificaciones en tres rubros importantes con lo que cambia la concepción inicial del modelo: en los programas de estudio (efectuado por los profesores), en la tutoría y al sistema de evaluación (a cargo de la dirección académica del IEMS). En el Anexo 3 presento el *Proyecto educativo* que rige desde 2006 al IEMS, más para no ser repetitiva detallo solo aquellos rubros que fueron modificados de la *Propuesta Educativa*. Para ello recupero documentos como la Gaceta Oficial del DF del 13 de Octubre de 2006 y la *Fundamentación del*

Proyecto Educativo emitido por el IEMS del DF 2006 consultado en su página web.

De inicio el documento señala que existe la convicción de que existen diversos caminos para el saber, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, por ello se considera que la construcción del modelo es abierta y permanente, pues recupera la expresión de elementos y prácticas docentes innovadoras que configuran las experiencias educativas que toma como base. Apertura que da pautas a la creatividad y la participación de los sujetos pedagógicos.

A través del primer esquema se sintetizan los elementos que configuran el enfoque y la estructura curricular, así como el proceso educativo a seguir, tres dimensiones que articuladas desde una postura metodológica flexible, buscan alcanzar el perfil de egreso y la certificación de los estudiantes.

El enfoque curricular se orienta desde elementos filosóficos, sociales y pedagógicos para brindar a los estudiantes una formación, que reconociendo sus necesidades humanas, existenciales, culturales, etc. logre impactar a lo largo de su vida. Por ello la estructura curricular mantiene los ejes formativos de la Propuesta Educativa dispuestos ahora en áreas disciplinares y complementarias en las que se ubican las asignaturas, así como campos de formación donde se grada el nivel de habilidades, conocimientos, valores, etc., a ser aprehendidos. En cuanto al proceso educativo se conservan los mismos elementos que en la Propuesta Educativa pero se amplía la tarea de tutoría (asesoría y tutoría) y del proceso de evaluación (diagnóstica, formativa y compendiada), como elementos que buscan favorecer los procesos de logro académico de los estudiantes. En este proceso se definen las tareas centrales de la relación entre los sujetos pedagógicos, así como los rasgos formativos que éstos últimos han de expresar al momento de su egreso, no sin antes pasar por el proceso de certificación, el cual se define por la construcción y evaluación del *Problema eje*.

Sin que se tenga total certeza, estos cambios al modelo buscan de algún modo contrarrestar la baja eficiencia terminal y la alta deserción que se presenta durante varios ciclos en todas las escuelas del IEMS, sobre todo en 2006, más

entre otras cosas, se producen vacíos en la formación docente para su reproducción, multiplicidad de interpretaciones sobre el mismo, confusión en su implementación, desacuerdos, conflictos y rechazo entre los diversos actores, sobre todo en los rubros de la evaluación y la tutoría donde no se les consulta (Herrera, 2009). Ello, sumado a la entrada de Marcelo Ebrad como jefe del GDF en el 2006, quien destituye al equipo directivo del IEMS en febrero de 2007, imposibilita aún más la revisión, discusión y análisis del Proyecto Educativo, incluidos los referentes conceptuales que sustentan los apartados que no se corresponden con la Propuesta Educativa inicial (Moreno, (s/f).

En este apartado como en el anterior se aprecia la presencia de una serie de actores y acontecimientos para concretar el surgimiento de una preparatoria con un modelo educativo que pretende responder de manera inédita a las necesidades sociales, políticas, culturales y económicas de un sector de la población en un contexto muy específico como lo es Iztapalapa, sin embargo la coyuntura política determina que esto no se quede así y amplifica aceleradamente el nivel de impacto que se pretende tener a nivel social con un trasfondo innegablemente político, complejizando todos los procesos que se ponen en juego. Ello define los niveles de conflicto, tensión y ambigüedad que se han producido en torno al modelo, sin embargo también puede verse en las conceptualizaciones que dan fundamento y estructura a la propuesta educativa una potencia enorme para la creación e innovación de dispositivos pedagógicos para el cuidado de sí mismo, pues hay un interés por formar desde distintas dimensiones y prácticas, sujetos más autónomos, capaces de otorgar a la propia existencia y a la de otros, respuestas éticas, estéticas y políticas que los resitúan como agentes de su propia transformación y gobierno.

Actualmente el IEMS cuenta con 20 planteles distribuidos en 14 delegaciones. De estos planteles, dos aún siguen sin ser construidos en su totalidad (Iztapalapa 4 o José Emilio Pacheco, en Iztapalapa y José Revueltas en V. Carranza) por lo que su servicio se da en salones provisionales. En su conjunto

las preparatorias atienden en el ciclo 2013-2014 en turno discontinuo⁴², a un total de 17 841 alumnos distribuidos en las modalidades escolar y semiescolar⁴³ a través de 1226 profesores cuyo estatus académico se denomina docente-tutor-investigador (DTI), por lo que un 99.6% están titulados en su modalidad escolar y 93.6% en la semiescolar; de todos los profesores 99.3% tienen tiempo completo, 0.2% medio tiempo y 0.5% por horas. Además 94% de los profesores de la modalidad escolarizada participan en tutoría y 46.8% de la semiescolarizada (INEE, 2015a), ello expresa una relación diferente de esta institución con sus profesores a quienes les brinda mayor seguridad laboral, espacios para la formación, para el trabajo conjunto, para mantener una relación cara a cara con los estudiantes, sus necesidades y realidades; asimismo existe la posibilidad de articular sus experiencias y prácticas docentes con trabajo de investigación que les otorgue otro plano de explicación, de propuesta y concreción más cercanas a las distintas realidades formativas con las que conviven; todo ello puede favorecer mediaciones pedagógicas que en definitiva aporten tanto al cuidado de sí mismos como el de sus estudiantes.

Reacomodos del poder y conflictos intersindicales.

Antes de continuar con el análisis de esta emergencia escolar, señalo que en la construcción de los siguientes apartados recupero elementos obtenidos de los registros de observación realizados en la preparatoria Otilio Montañó que se asignan con la clave (RO), de los cuestionarios (C) y de las entrevistas efectuadas con personal administrativo (A), con estudiantes (J) y con profesores, a las que se les asigna la clave A, J o P y un número aleatorio, más cuando se les asigna el símbolo de *, quiere decir que es una construcción planteada por varios de los profesores (P*). La especificidad de las entrevistas se expone más adelante.

Aun cuando inicialmente las autoridades del IEMS mantienen cierta distancia con la cuestión política, se produce de acuerdo a las circunstancias e

⁴² Esto quiere decir que los alumnos pueden dividir su carga académica por la mañana y por la tarde, sobre todo los de la modalidad escolar.

⁴³ Con la creación de la Secretaría de Educación del DF en 2007, el IEMS es uno de los tres programas que conforman la universalización del bachillerato en el DF, en su modalidad presencial y su nueva modalidad semiescolar, junto con Prepa Sí (becas) y el Sistema de educación a distancia (coordinado por la UNAM) (Moreno, s/f)

intereses del gobierno del DF, un mayor o menor grado de vinculación con éste y sus distintos representantes.

Ante el posible desafuero de López Obrador en 2004-2005, el IEMS brinda su apoyo al participar en algunas manifestaciones de protesta. Con Encinas se le solicita apoyo para protestar por los resultados de las elecciones presidenciales de 2006 en las que el candidato López Obrador no sale victorioso.

Al perder el candidato que respalda al IEMS, sus directivos y su equipo, también salen perdedores, pues al ganar Marcelo Ebrad el gobierno del DF, crea la Secretaría de Educación en febrero de 2007 y dos semanas después son destituidos. Además se aprecia un estancamiento en la asignación de recursos, para en mantenimiento de las escuelas, contratación de plantilla docente y la construcción de otras 4 preparatorias (dos en Iztapalapa, una en Venustiano Carranza y una en Álvaro Obregón) que quedan inconclusas durante su administración (Montes, 2013); en este sentido se utiliza al IEMS únicamente como medio de proyección política de algunos personajes del GDF (Ramírez, 2015).

Con Miguel Ángel Mancera los recursos para el IEMS no crecen y la actitud hacia el mismo pareciera ser indiferente (Ramírez, 2015). De las 4 preparatorias pendientes, dos se terminan en 2015. Por otro lado factores como el incremento de jóvenes rechazados del nivel medio superior y superior en la CM, la presión gubernamental por la implementación de la “reforma educativa” a nivel nacional y con ella la de la RIEMS, los resultados de las últimas mediciones por parte del INEE (2015b) que colocan a los jóvenes estudiantes del nivel medio superior del DF con bajos desempeños en comprensión lectora y matemáticas (47.1%), así como los altos índices de deserción que presenta el IEMS, justifican la intención de este gobierno de modificar el modelo educativo actual, pues lo señala como “agotado” (Gómez y Cruz, 2015: 29), además de impedir la contratación de nuevos docentes y trabajadores administrativos con todas las prestaciones, para cubrir las plazas que por jubilación o muerte se han dejado vacantes dentro del instituto.

Se identifican así fuerzas políticas que colocan al dispositivo escolar del IEMS bajo un cúmulo de tensiones, que lo afectan en grados y planos diversos

para dificultar su adecuado financiamiento, sus relaciones internas y externas, para definir las estrategias que les son necesarias para enfrentar los problemas académicos de sus estudiantes.

En otro nivel del análisis, las elecciones de diputados federales, locales y municipales realizadas en distintas entidades de la república mexicana, incluido el DF en junio de 2015, no favorecen al PRD, pues después de gobernar en 15 de las 16 delegaciones, pasa a gobernar solo 6, situación que cambia la distribución del poder hacia el partido de Morena, PRI y PAN y con ello las fuerzas que pueden o no seguir apoyando al modelo educativo del IEMS. Al interior de las escuelas, ello implica una *mayor división* en cuanto a adscripción política de los diversos actores que conforman sus plantillas y hasta de los mismos estudiantes (RO)⁴⁴

Otra presencia que hay que considerar dentro del IEMS son los sindicatos, los cuales se configuran conforme el número de profesores y trabajadores se incrementa y con la asignación de plazas de base para ellos a partir del 2008. El argumento formal de su existencia expresa el interés por obtener el reconocimiento pleno de los derechos laborales de todos los trabajadores, lo que propicia que comiencen a gestarse distintas agrupaciones que pretenden asumir legítimamente la representación sindical, lo cual da pauta a la generación de diversos conflictos, acuerdos, tensiones, etc. que de un modo u otro afectan la vida de las escuelas. El trasfondo de su presencia es fungir como instancias avaladas por el GDF para la cooptación de la fuerza docente en aras de contribuir a mantener al PRD como partido gobernante en la CM, no obstante la heterogeneidad ideológica y política de los docentes socava estas intenciones (P4), favoreciendo una lucha por el ejercicio de poder de distintos sindicatos.

Entre las organizaciones que se hacen presentes están el Sindicato de la Unión de Trabajadores del IEMS (SUTIEMS), el Sindicato Independiente de Trabajadores del IEMS (SITIEMS), el Sindicato Autónomo de Trabajadores del IEMS (SATIEMS). Sin ahondar en las propuestas individuales de cada una, se puede identificar que los motivos fundamentales de tensión entre ellas son la

⁴⁴ Dato generado de los registros de observación del trabajo de campo, específicamente de conversaciones informales mantenidas con el coordinador del plantel y la escucha de conversaciones entre profesores.

representatividad por afiliación numérica, la definición de sus agremiados y con ello la definición y lucha por la obtención del Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) ante la Junta Local de Conciliación y Arbitraje del DF (JLCyADF), lo que lleva implícito la construcción de estatutos y mecanismos para el personal académico, administrativo, de apoyo, etc. Para unos es importante la revisión permanente y cumplimiento del modelo educativo, para otros ni siquiera es tal. Los distintos grados de colusión de estas organizaciones con autoridades del IEMS o del GDF también son fuente de incertidumbre, dudas y conflicto.

Actualmente el SUTIEMS cuenta con un número mayor de afiliados y es el titular del CCT, sin embargo ante los continuos conflictos con el SITIEMS, el día 17 de agosto de 2015, la JLCyADF, resuelve que para no discriminar a los trabajadores pertenecientes al sindicato minoritario, ambos “podrán gozar de las mismas prestaciones y protección del contrato [...] y las vacantes se ofrecerán a ambos sindicatos” (Muñoz, 2015: 15).

Distintos han sido los motivos y niveles de conflicto al interior del IEMS y sus escuelas producto de la presencia de estas organizaciones sindicales, las cuales en su intento por definir y conseguir aquello que consideran es beneficio para los trabajadores, realizan debates, mítines, marchas, paros, huelgas, etc., reciben apoyos presenciales, morales, materiales y simbólicos, hasta distintas maneras de rechazo por parte de la comunidad estudiantil, de sus familias, de aquellos profesores que no están afiliados a dichos sindicatos o de grupos con distintos intereses. Un punto a destacar es que la presencia de estos sindicatos modifica la organización institucional, no siempre en aras del fortalecimiento de la tarea educativa (A1)(P4), confundiendo y mezclando equivocadamente lo laboral con lo académico en detrimento de su propia existencia y función (P10); asimismo para algunos profesores, ser sindicalizados se traduce en mantener una actitud laxa y de descuido frente a las tareas estipuladas en sus contratos (docencia, tutoría e investigación) (P*), repercutiendo directamente en la formación de los jóvenes; otros por el contrario mantienen una actividad que se equilibra y cumple en todos los ámbitos (P*).

Ante las múltiples tensiones vividas frente al GDF, el SUTIEMS manifiesta su oposición abierta a la modificación del modelo educativo y expresa su lucha por evitarlo y con ello la adscripción a la RIEMS, la cual conlleva implicaciones laborales que pueden afectar los logros obtenidos en el CCT (RO).

Etiquetas, condición y resultados concretos de sus jóvenes estudiantes.

Desde que se plantea por parte del GDF la intención de construir nuevas preparatorias, el ataque mediático y político no se hace esperar. En primera instancia se desestima y pone en duda que haya una necesidad real para su existencia, no obstante los altos índices de rezago escolar en jóvenes con 15 años y más, así como la fuerte demanda hacia el nivel medio superior que no es cubierta por las instituciones existentes.

Por otro lado, se considera que el GDF no tiene facultad para generar acciones educativas que otorguen validez alguna a su propuesta, sino que más bien se trata de acciones *político-populistas*, desde las cuales busca atraer a un gran número de población con múltiples necesidades para que las mismas, al ser cubiertas total o parcialmente, beneficien directamente a los intereses político-partidistas. Desde estos planteamientos a las escuelas preparatorias se las tacha de escuelas “*patito*”⁴⁵, de poca calidad o sin validez, “*pejeratorias*” o “*pejeprepas*”⁴⁶ que funcionan como formadoras de cuadros para aquellos intereses. Quienes trabajan y estudian en esos planteles son sujetos de etiquetas, sea que se les considere sujetos para la manipulación política, poco profesionales o en el caso de los jóvenes, quienes al expresar diversas formas de subjetividad configuradas desde su condición social, cultural y económica, se les califica tendenciosamente como *tontos*, *burros* (J25), delincuentes, violentos, sin esperanza alguna de superación. Formulación de prejuicios y construcción de subjetividades desde códigos y discursos exteriores al dispositivo escolar que al descalificar, pretenden

⁴⁵ Aludiendo con ello a la historia del patito feo, quien es rechazado por su familia debido a su diferencia, pues en realidad es un cisne.

⁴⁶ Mote que reciben haciendo alusión a un tipo de pez, “el pejelagarto”, que abunda y se consume en el estado de Tabasco, lugar originario de Andrés Manuel López Obrador, a quien por esa relación, popularmente se le asignó el apodo de “El Peje”

naturalizar y totalizar comportamientos o formas de ser que social y políticamente puedan ser rechazados.

No obstante estos ataques, el equipamiento profesional, físico, material y de recursos pedagógicos supera en mucho a lo que se ofrece en otras modalidades del sistema nacional; el interés por este modelo de parte de algunos intelectuales se hace evidente y la demanda de ingreso es permanente, muy superior a lo que en realidad se puede ofrecer a los jóvenes y sus familias (Sosa, 2006). El reconocimiento y visibilización de estos elementos del dispositivo escolar, busca contrarrestar los ataques provenientes de distintas instancias y poner por delante el valor dado por los propios sujetos pedagógicos.

Con la puesta en marcha de los servicios de estas preparatorias se van identificando algunos rasgos generales de las juventudes que acuden a estos planteles, sin que ello defina la condición de todos ellos ni sus mundos juveniles, pues para ello es necesario cuidar la especificidad que guardan en cada plantel. Recordemos que su ingreso se hace por sorteo, por lo que no hay filtro alguno para su aceptación, en este sentido se desplaza el fundamento constitucional que ampara el derecho de todo mexicano de acceder a una educación gratuita, por ello en las preparatorias del IEMS puede ingresar cualquier joven o individuo que cumpla con el requisito de vivir en el DF y tener el certificado de secundaria, de ahí la heterogeneidad y complejidad que en múltiples sentidos se hacen presentes y que definen la configuración de líneas de fuga que rompen con los parámetros de ingreso esperados a nivel etario, cultural, socioeconómico o identitario.

Las preparatorias están ubicadas en zonas del DF consideradas de alta marginalidad por lo que se vive fuertemente el impacto de la desigualdad social, la precariedad y la violencia que aqueja actualmente al país. En contextos de este tipo algunos rasgos que destacan en sus juventudes son el abandono, desintegración y violencia proveniente de sus familias; fuertes problemas con adicciones, carencias económicas y trayectorias académicas rezagadas o muy empobrecidas, si bien producto de estas condiciones sociales, también del sistema de educación básica del que proceden (Sosa, 2006) (P*). Rasgos juveniles, que sin ser los únicos, incrementa la complejidad de la tarea docente,

pues por parte de los profesores se puede dar un mayor o menor reconocimiento y uso de dichas condiciones para lograr una mayor o menor articulación con sus prácticas de enseñanza, tutorías, asesorías, etc., o por el contrario, conducir su tarea bajo signos de desconcierto, frustración o relajamiento ante dichas condiciones que pueden rebasar sus expectativas profesionales; de ahí el impacto variable que se puede obtener, además de los múltiples actores, intereses y acontecimientos, que como hemos señalado, convergen alrededor de la existencia y funcionamiento de este dispositivo escolar.

Por ello los resultados educativos de estas preparatorias son diversos, por un lado han logrado brindar sus servicios a varias generaciones de jóvenes, de los cuales algunos han continuado con su preparación a nivel superior y posgrado, otros se han insertado con éxito al mercado laboral y otros configurado estilos de vida que los enriquecen como sujetos. Por otro lado, comparte el mismo problema de deserción escolar que las demás escuelas del nivel medio superior del DF y a nivel nacional, siendo el primer año donde se registran los mayores niveles de abandono, sin embargo este problema necesita ser analizado a profundidad para cualquier toma de decisiones, ya que el IEMS, al ser una institución joven e inmersa en las dinámicas políticas del GDF, ha dificultado su consolidación y con ello la consecución de mejores resultados a nivel numérico, los cuales se toman como justificación en la intención de eliminar esta propuesta educativa por parte del actual jefe de gobierno del DF, que con miras a las próximas elecciones presidenciales de 2018, puede llegar a ceder ante la presencia de distintas fuerzas que lo avalen.

4. Preparatoria en el ancestral Topilejo.

Después de reconocer las líneas de fuerza, tensiones y principales acontecimientos que posibilitan la emergencia del IEMS DF, se ubica la especificidad de uno de sus planteles en la delegación Tlalpan, lugar donde la demanda por el nivel medio aun es grande.

En las alturas de la ciudad.

Ubicado a faldas de la sierra del Ajusco, a unos 2700 metros sobre el nivel del mar y colindante con los estados de Morelos y Estado de México, se encuentra San Miguel Topilejo, pueblo que si bien hoy se integra a otros que forman parte de los pueblos originarios de la porción sur de la delegación Tlalpan, es poseedor de sus propios acontecimientos que le otorgan su lugar en la historia.

Como parte del señorío de Xochimilco, Topilco, *lugar de toplies, señores de mando o en donde está el bastón de mando*, es una zona de producción de múltiples recursos naturales (maíz, rábano, zanahoria, chícharo, haba, espinaca, forrajes, etc.), con los cuales contribuye en la época prehispánica, al desarrollo económico y político de los mexicas, quienes lo mantienen dominado desde el siglo XV (Ortega, 2006).

Con la conquista y evangelización española Topilco y sus pobladores sufren transformaciones radicales; su nombre cambia por el de San Miguel Topilejo, su centro ceremonial y cosmovisión son destruidos, siendo ocupados material y simbólicamente por un nuevo templo católico, sede actual de sus principales festividades. Entre sus pobladores pocos conservan la lengua náhuatl y algunas de sus tradiciones ancestrales, no así las que son producto del mestizaje.

Topilejo es centro de atención militar y gubernamental en septiembre de 1968 cuando el movimiento estudiantil es convocado por una asamblea de campesinos del lugar para presionar a una línea camionera que se niega a indemnizar a familias de 10 personas muertas y 34 heridas por un accidente ocurrido en el camino Xochimilco-Topilejo. El movimiento se muestra solidario y junto con los pobladores consiguen las indemnizaciones, nuevas unidades de transporte y arreglo parcial de la carretera⁴⁷; por su lado el movimiento recibe firme solidaridad del pueblo en el momento álgido de persecución militar de sus líderes, varios de ellos protegidos por Topilejo y sus alrededores. Se considera que este hecho abona al carácter guerrero de los pobladores, quienes salen transformados

⁴⁷ La estrategia fue el secuestro paulatino de autobuses y mantener continua comunicación, acuerdo y vigilancia de todos los miembros del pueblo y los estudiantes mediante asambleas y brigadas en las que todos participaban ante una posible represión. La señal de alerta eran las campanas de la iglesia del pueblo (Vera, 2008)

del mismo para organizarse, exigir sus derechos y defenderse de las injusticias (Ortega, 2006).

Como rasgo de lo anterior, la comunidad de Topilejo consigue en 2007 que el GDF encabezado por Marcelo Ebrad, declare a San Miguel Topilejo como *Suelo de Conservación*, como *Reserva ecológica comunitaria* que hay que preservar, dada la diversidad de flora, fauna y de servicios ambientales y culturales que proporciona a la CM; ello brinda a la comunidad de Topilejo la capacidad de definir las formas de cuidado y administración de dicha área (GODF, junio 2007), sobre todo cuando distintas fuerzas económicas buscan hacer negocio, formal o clandestino, con los múltiples recursos de esa zona, principalmente los obtenidos de los bosques. No obstante en los últimos 10 o 15 años el pueblo crece y se transforma debido a la venta, por parte de comuneros y de algunos ejidatarios, de varias extensiones de terreno, lo que ha permitido la ocupación de algunas de esas zonas señaladas como reserva ecológica, por nuevas colonias habitadas por gentes provenientes de otras delegaciones del DF (Iztapalapa, Cuauhtémoc, Azcapotzalco) y de distintos estados de la provincia. Tales presencias producen crecimiento poblacional alrededor de la zona centro del pueblo y con ello las necesidades de servicios, otras formas de convivencia, de prácticas sociales y culturales, distintas a las formas tradicionales de la gente oriunda; además se incrementa la violencia expresada sobre todo en robo a transeúnte (A2).

El crecimiento poblacional, si bien trae cambios en el diseño urbano y en las formas de hacerse de servicios públicos, no genera cambios en cuanto a ofertas culturales, recreativas o deportivas de las que Topilejo está empobrecido (A2)

En un pueblo con estos rasgos la línea de desterritorialización que representa el nuevo modelo educativo del IEMS busca extenderse para establecer un nuevo territorio escolar de nivel medio avalado por el GDF.

Se consigue una preparatoria.

Si bien San Miguel Topilejo cuenta en el año 2000 con varias escuelas de nivel básico, no tiene una escuela pública de nivel medio que atienda a sus juventudes, quienes con 15 años y más, representan un 64.45% (14 156) de su población total (21 966), la cual está catalogada como población con *muy alto* grado de

marginación (JGDF, 2003); similar situación tienen los pueblos con los que colinda. Por ello cuando el GDF está buscando el lugar adecuado para construir las nuevas preparatorias, la delegación Tlalpan es candidata para que en ella se construyan dos escuelas, una en la zona del Ajusco medio y otra que abarque la zona de pueblos y barrios originarios de la misma sierra donde se presenta la necesidad de su existencia.

Con esta situación, el GDF se acerca a los diversos pueblos de la sierra del Ajusco para buscar un terreno y hacerles ver la necesidad de la existencia de una preparatoria. En Topilejo se contacta con el *Comisariado de Bienes Comunales* quien representa a una parte de la comunidad de ese pueblo, pues también cuenta con la presencia de ejidatarios independientes⁴⁸. Por respuesta se obtiene una competencia entre pueblos como La Magdalena Petlascalco, San Miguel Ajusco y San Miguel Topilejo para donar el terreno⁴⁹, lo que indica la urgencia que existe en estos lugares por conseguir servicios educativos de nivel medio, lo que de manera parcial llega a solventar el nuevo dispositivo escolar. Finalmente, después de estudios geográficos, de viabilidad, de impacto ambiental, de acceso vial, etc. el GDF opta en el año 2001 por el terreno de San Miguel Topilejo por considerarlo *ad hoc* al proyecto, firmando con el Comisariado los acuerdos de sucesión e iniciar la construcción de la Preparatoria “Otilio Montaña”, conocida también como Tlalpan 2 en el año 2002 (A1)⁵⁰

Mientras la búsqueda y los acuerdos suceden, en ese mismo año el IEMS abre su primera convocatoria para que los jóvenes participen del sorteo y

⁴⁸ Desde los años 50, Topilejo cuenta con un padrón agrario donde las tierras se distribuyen entre comuneros y ejidatarios. Todos poseen terrenos particulares, pero el número de hectáreas para los ejidatarios es de máximo 4. Para los comuneros la distribución es variable, pero comparten para beneficio común tierras aledañas al centro del pueblo, de las que pueden disponer desde el común acuerdo, para su explotación, donación o venta (A2). En 1974 o 1975 se realiza un censo de tierras comunales y se reconoce la presencia de peones de otros lados y se deja fuera a los verdaderos comuneros, situación que propicia la venta u ocupación irregular de terrenos (Rudiño, 2008)

⁴⁹ Un punto que favorece a Topilejo es la medición de las distancias que hay entre él y los distintos pueblos con los que colinda, medición realizada por el médico Benjamín Torres, a través de la que comprueba ante el Comisariado de bienes comunales y el GDF, que Topilejo es el punto central entre ellos. Prueba que es tomada por los comuneros como elemento de convicción para donar el terreno al GDF, no sin pasar por algunos conflictos entre ellos (P3).

⁵⁰ Simbólicamente el nombre de cada una de las preparatorias (Salvador Allende, Emiliano Zapata, Francisco Villa, Francisco Múgica, Otilio Montaña, etc.) rememora la veneración que la cultura popular tiene para ciertos héroes nacionales (Herrera, 2009)

comiencen clases en el ciclo 2001-2002. Los 150 alumnos, 9 maestros y 20 personas de la plantilla que pertenecen a la preparatoria Otilio Montaña, al no contar aún con sus instalaciones se trasladan al Auditorio Ejidal de San Miguel Ajusco, lugar que el GDF renta para:

“construir aulas, cubículos de los maestros, biblioteca, área de cómputo y unas oficinas administrativas de manera provisional con tabla-roca [...]. Para el 2002 ya estaba construida la preparatoria Ricardo Flores Magón que está frente al Estadio Azteca, Coyoacán, ven que están sobradas las instalaciones y nos fuimos un año para allá, estuvimos en el año 2002-2003. Se termina el año escolar y aquí se inaugura la preparatoria los primeros días de Junio 2003; los chavos de la primera generación aquí vinieron a terminar su preparatoria” (A1).

La preparatoria Otilio Montaña se ubica a la altura del Km 28 de la carretera libre a Cuernavaca, en Av. Cruz Blanca 321, entre la Av. Margaritas y la calle Rosas en el pueblo de San Miguel Topilejo; su área de cobertura actual es de 80 colonias, 49 pertenecientes a la delegación Tlalpan y 31 a Xochimilco, algunas de las cuales pertenecen a pueblos y barrios de origen ancestral de ambas delegaciones. Tal cobertura en los primeros años de servicio de la escuela representa para los pobladores de Topilejo una fuente de tensión y reclamo, pues consideran que el haber donado el terreno debe otorgarles exclusividad de ingreso a los jóvenes del pueblo; con el tiempo les queda claro que esto no es posible y cada vez menos dejan de pedir dicha exclusividad (A1), dicha situación deja ver la insuficiencia de este nuevo territorio escolar para cubrir la urgencia que tienen las diferentes comunidades y poblados por este servicio.

Actualmente se considera que la relación de la escuela con la comunidad es adecuada porque gracias a ella *hay más movimiento* (RO). Al respecto, en los costados externos y frente de la escuela se ubican tres terrenos, uno donde se encuentra un centro de salud, otro que pertenece al *Auditorio Ejidal de Topilejo* y otro denominado coloquialmente *El Terrenazo*, éstos últimos utilizados como sede del juzgado 5º del registro civil y para la celebración de algunas fiestas⁵¹, más en la cotidianidad en sus linderos se instalan diversos puestos ambulantes, que van

⁵¹ Fiestas como las del Elote o las dedicadas al patrono del pueblo, San Miguel, entre otras, donde se instalan ferias, puestos de diversos tipos, templete para la presentación de grupos musicales, etc.

desde frutas, verduras, comida preparada, dulces, hasta sin ser del todo percibidas por los transeúntes, bebidas y sustancias adictivas (RO). El *Terrenazo* y sus linderos son lugares de reunión entre algunos de los jóvenes estudiantes, de espera, pues por ahí transita el transporte público o un afuera del territorio escolar en donde llegan a construir diversas experiencias que se hacen presentes de diversas maneras y momentos dentro del mismo dispositivo.

Por otro lado *la escuela está bien* pues *jóvenes de otros pueblos bajan y tienen escuela, son tranquilos y no hay problemas con los vecinos*, sólo los comuneros, considerados *rudos y aguerridos* ofrecen su apoyo a la función de vigilancia y seguridad que prestan policías del GDF dentro de la escuela (RO). Rasgo de carácter de los pobladores que se desplaza a otra época donde un clima de violencia e inseguridad estructural afecta al país⁵².

Condición actual de la preparatoria.

Edificio escolar.

En el diseño de la propuesta educativa está plasmado que atender las necesidades de los jóvenes implica otorgarles espacios dignos para que puedan formarse y estudiar, por ello la dispersión de ese argumento se refleja favorablemente en la arquitectura que presentan la mayor parte de las escuelas pertenecientes al IEMS, dejando a los jóvenes y sus familias gratamente sorprendidos, produciendo en ellos sentimientos tanto de confort como de reconocimiento al saber que se encuentran en espacios pertinentes para realizar sus tareas académicas. Un ejemplo:

“Yo estudie en Bachilleres pero no se parece y no le llega en nada a esto. Yo menospreciaba las pejeprepas, porque así era como se les decían, pero no, se llama IEMSDF; ves el nivel, las instalaciones y la calidad de las personas, tanto de limpieza, administrativos, profesores, todos tratan de hacerte más accesible la estancia aquí” (J25)

⁵² Durante el trabajo de campo se lee en la página “Ciudadanos en red” una noticia donde se señala a San Miguel Topilejo como un lugar del DF con graves problemas de delincuencia organizada, robos, secuestros, adicciones, problemas de inseguridad y conflictos por la explotación de la madera. Una en particular acusa a estudiantes de la preparatoria Otilio Montaña de pertenecer a grupos delincuenciales dedicados al secuestro de los mismos estudiantes. Por su parte personal administrativo y de servicios nos indican que tienen bien ubicados a los alumnos y que ninguno de ellos presenta problemas de delincuencia organizada o que hayan sido secuestrados como lo señalan dichas noticias (A1)

En el caso de la escuela Otilio Montaña está delimitada tanto por una reja metálica tubular como por barda de cemento; cuenta con cinco edificios en donde se distribuyen distintos espacios para la realización de actividades y prestación de servicios: auditorio, foro de usos múltiples, aulas para discapacitados, laboratorio polifuncional, cubículos para docentes, cubículos para alumnos, aulas para clases, apoyo administrativo, servicio médico, sala de internet, de juntas, de cómputo, de teatro, de exhibiciones, de artes plásticas, biblioteca-hemeroteca, control técnico, videoteca, cafetería (fuera de servicio), sanitarios. Cuenta con piso exterior adoquinado, plaza cívica, un estacionamiento, cancha deportiva, espacios con áreas verdes, dos casetas de vigilancia, rampas de acceso, recursos para invidentes y cuartos de tableros y máquinas (Ver Anexo 4, Croquis). Visibilización de una arquitectura escolar que habla de una línea de saber coherente con lo plasmado en el modelo educativo, el cual busca solventar a través de ello *necesidades y aspiraciones educativas* de los estudiantes.

Para el mantenimiento de la escuela se reciben recursos del GDF, sin embargo personal administrativo señala que desde el gobierno de Marcelo Ebrad, dichos recursos no se incrementan, se limitan a sueldos y a cuestiones básicas indispensables, con lo que el mantenimiento general se descuida (A1) o se dejan de brindar algunos apoyos educativos a los estudiantes (fotocopias y acceso a internet gratuitos por ejemplo), generando algunas tensiones o confusión entre los actores institucionales.

Modalidades educativas.

Como todos los planteles del IEMS, esta preparatoria cuenta con dos modalidades, la escolarizada (ME) y la semiescolar (MSE).

Los estudiantes de la ME acuden de lunes a viernes a clases, tutorías, asesorías y a todas las actividades que de ello se produzcan; sus edades oscilan entre los 15 y 21 años de edad, tienen acceso a todos los servicios, apoyos y a los espacios de estudio indicados por el Proyecto educativo durante el turno matutino y vespertino. El plazo máximo que tienen para cubrir su bachillerato de manera regular es de 9 semestres, si rebasan ese plazo se convierten en alumnos independientes. Cuando hay reprobación de materias los estudiantes pueden

aprobarlas a través de Periodos intersemestrales o Especiales de Recuperación (PER), disposiciones normativas que abren líneas de oportunidad para que los estudiantes logren concluir su bachillerato. Para el semestre 2015-2016 "A" (agosto-diciembre) el número aproximado de alumnos de esta modalidad es de 1001 estudiantes, más 24 en calidad de independientes, atendidos los primeros por 63 Docentes-tutores-investigadores (DTI) de tiempo completo y 35 personas que conforman el personal administrativo.

En la MSE los estudiantes combinan dos formas de trabajo académico: la asistencia presencial a clases o asesorías y el estudio autónomo. Con edades heterogéneas, tienen un rango que va de los 17 a los 50 años o más. Acuden los días sábados y de martes a viernes según los espacios disponibles y la organización de los horarios, de tal modo que pueden acudir de dos a tres días a la semana para recibir de 2 a 3 hrs de asesoría por materia, flexibilidad de la modalidad que se expresa como una línea de fuga, al buscar que individuos que no han estudiado su bachillerato, logren hacerlo. En cada ciclo escolar se les entrega de forma gratuita material didáctico o de apoyo por cada asignatura, excepto optativas, en donde encuentran textos, actividades de repaso y ejercicios. Bajo esta modalidad pueden tener acceso a todos los servicios, más estos se restringen los días sábado (biblioteca, servicio médico, fotocopiado, y algunas cuestiones administrativas que no están disponibles). Los alumnos de esta modalidad sólo cuentan con una oportunidad para cursar cada materia, si no aprueban se convierten en alumnos independientes de asignatura y la deben aprobar de forma extraordinaria. Para el ciclo 2015-2016 "A" (agosto-diciembre) están inscritos 390 alumnos, incluyendo un 6º semestre que se abre exclusivamente para quienes van a construir su problema eje, aperturas del dispositivo escolar que buscan que los estudiantes logren concluir este nivel. 18 es el número de asesores contratados por horas que acompañan esta modalidad, siendo su tarea fundamental la de orientar el trabajo autónomo de sus estudiantes, aclarar dudas y asignar tareas para el estudio.

Para cualquier estudiante existe la posibilidad de cambio de modalidad siempre y cuando cumpla con los requisitos que señala la normatividad respectiva.

Asimismo, si son alumnos regulares pueden tener acceso al programa de becas que proporciona el propio instituto o acceder a través del programa Prepa Sí del GDF.

Todos los profesores de ambas modalidades están titulados y acompañan los procesos de construcción del problema eje con el que los alumnos certifican sus estudios, la diferencia está en que los DTI cuentan con el tiempo y los espacios físicos para realizarlo durante la semana, situación distinta a los asesores de la MSE, quienes tienen que buscar los espacios y tiempos adicionales para esta tarea, pues la clase semanal no es suficiente. De ahí que en los meses de enero o junio den asesorías de apoyo adicional.

Jóvenes estudiantes de Otilio Montañó

Aun cuando se han señalado algunos rasgos que comparten los jóvenes estudiantes que acuden a las preparatorias del IEMS, ahora se especifican aquellos rasgos que para algunos profesores de la escuela Otilio Montañó, destacan en las juventudes que acuden a esta escuela.

Como se indicó más arriba, el contexto geográfico que rodea a la escuela y a los habitantes de San Miguel Topilejo, pese al crecimiento urbano, aún mantiene la presencia y contacto con elementos naturales que en otros sitios de la CM ya no se encuentran, incluyendo algunas actividades y costumbres de tipo agrorural. Ello, sumado a un contexto que en su momento fue considerado por el GDF como de alta marginalidad, nos permite comprender la presencia de fuertes desigualdades y problemáticas sociales que inminentemente impactan a las familias y a los jóvenes, de ahí que por parte de los profesores se señalen distintos ámbitos que permiten ubicarlos.

Al no existir un filtro de selección para el ingreso a esta escuela, la heterogeneidad de los jóvenes de ambas modalidades se hace presente, los escolarizados tienen edades que oscilan entre los 15 y 21 años, los semiescolares de 17 a 50 años o más. De los primeros son pocos los que eligen esta escuela como primera opción después de la secundaria, prevalece más bien un rasgo de rezago escolar cuando ingresan pues en su mayoría han sido rechazados de otras opciones en el examen de selección de la COMIPEMS o deciden ingresar

después de haber probado su estancia en otras modalidades; la mayor parte de ellos aún viven con sus padres y hermanos (C). Los segundos por diversas circunstancias no ingresan en la edad típica, algunos de ellos retoman sus estudios después de varios años y cuentan ya con un cúmulo de experiencias de vida, siendo el trabajo y la familia las que les demandan mayores responsabilidades. Es la heterogeneidad la que define una de las características más importantes de los sujetos pedagógicos dentro del dispositivo escolar, la cual puede ser una línea hacia un movimiento de sedimentación de las acciones y procesos educativos, o por el contrario, una fuente potencial para generar nuevas líneas de fuga que convoquen a la creatividad, la construcción y cambio.

Como habitantes de Topilejo y sus alrededores, las actividades económicas a las que se dedican ellos o sus familias se diversifican (empleados, comerciantes, albañiles, oficios, profesionistas, amas de casa, etc.)(C), aunque para algunos la actividad agrícola sigue siendo real, y para los menos, la práctica de la lengua y costumbres indígenas de origen náhuatl, mixteco o zapoteco, dada la migración que recibe esa zona⁵³. Desde esta diversidad se considera que las carencias económicas repercuten solo en algunas familias de los estudiantes, las cuales complejizan los trayectos escolares, sobre todo de los estudiantes de la MSE quienes en su mayoría trabajan⁵⁴. Sin embargo prevalece una condición económica suficiente, la cual se construye favorable para que la agencia de estos sujetos pueda producirse o fortalecerse en aras de favorecer la producción de prácticas para el cuidado de sí mismo.

Se señala además que la mayor parte de los jóvenes estudiantes presentan problemas de índole familiar, académica y social, que incluyen aspectos de formación emocional, axiológica y cognitiva, que repercuten principalmente en las relaciones consigo mismo, con los otros y en los resultados concretos a nivel

⁵³ La presencia de hablantes de lenguas indígenas no es visible a primera vista dentro de la escuela, pues prevalece la idea por parte de los estudiantes que las practican que serán discriminados, se manifiestan después de algún tiempo o si deciden tomar la optativa de Lengua y cultura náhuatl (P9).

⁵⁴ En los 52 cuestionarios que se aplicaron a estudiantes de 6º y 5º semestre de ambas modalidades se identifica que todos los estudiantes semiescolarizados trabajan (excepto uno), dos terceras partes de los escolarizados también han trabajado en algún momento por diversas circunstancias y que todos han contado con los recursos materiales para poder cursar sus estudios, incluida la beca que proporciona el IEMS o el programa Prepa Sí por al menos un semestre (C).

escolar. Así, se plantea que debido a la juventud de los padres (sobre todo en la ME), a sus actividades laborales y el grado académico que poseen (prevalece el nivel básico secundario y bachillerato)(C), mantienen gestos autoritarios (y en algunos violentos) que impiden reconocer adecuadamente la labor educativa de sus hijos, a quienes delegan ciertas responsabilidades laborales, de cuidado, etc., aunado a la poca atención afectiva, comunicativa y de orientación vital que les brindan, generando en los jóvenes visiones sobre sí mismos fragmentadas, vacías y desordenadas, expresadas en una escasa funcionalidad emocional, de gobierno de sí o de disciplina, concretadas en el poco compromiso hacia responsabilidades asignadas, en la desorganización y prioridad de sus acciones o necesidades, en excesos volcados hacia la diversión y la vida juvenil en donde se enganchan con presencias o circunstancias que provocan desvíos o alejamientos definitivos de su trayecto escolar, o en su caso, excesos hacia el consumo de sustancias adictivas o relaciones sexuales sin ningún tipo de precaución que resultan en un gran número de embarazos; otros además, incrementan sus problemas debido a actividades consideradas proscritas (P*).

Si a lo anterior se añade el cúmulo de problemas estructurales que a nivel nacional se están viviendo, incluyendo el desempleo o el que no existe un proyecto que oriente las acciones educativas de multiplicidad de instituciones y actores, produce en los jóvenes un desencanto por la educación que reciben en la escuela (P*); basta constatar cotidianamente la precaria formación recibida en los niveles básicos que les impiden desarrollar adecuadamente sus habilidades matemáticas, lectoras, de comprensión, de expresión verbal o escrita para lograr hacerse de ricos bagajes culturales, verbales, etc. que les permitan transitar por el nivel medio de manera más fluida o con menor complejidad (P*).

Son estos rasgos que al dificultar y complejizar la producción de los procesos educativos, los que convocan hacia movimientos de sedimentación en el dispositivo más amplio o en los micro-dispositivos que pueden proponerse, donde la creatividad se opaca y el cambio se dificulta; sin embargo considero que en medio de éstos, se producen también los movimientos de desterritorialización que algo transforman.

Ahora bien, aunque los rasgos anteriores prevalecen, no todos los jóvenes son poseedores de los mismos, pues hay quienes cuentan con una atención adecuada por parte de sus padres y también con niveles de formación que les permiten concretar sus estudios de bachillerato sin mayor problema, aunque son los menos.

En el caso de los estudiantes de la MSE que retoman sus estudios después de varios años, la complejidad es otra. Por un lado tienen una continua presión por los compromisos laborales o familiares que no pueden eludir, sorteando desde ahí una serie de descalificaciones u obstáculos en la decisión de continuar estudiando. Por otro lado tienen dificultades para adaptarse a un ritmo y forma de trabajo que les demanda ser participativos, autodidactas y romper con visiones de formación tradicionales (P*). Condiciones laborales, familiares y de actitud que por un lado tienden a opacar el agenciamiento de los sujetos pedagógicos o por el contrario, ser líneas que potencien su formación.

A pesar de la compleja heterogeneidad de la población estudiantil que está presente en esta preparatoria, los profesores trabajan generando procesos y prácticas pedagógicas de diversa índole, entre las que se consideran las de cuidado de sí mismo, cuidado que ante las condiciones señaladas es un reto que pueda verse concretado en la vida de los estudiantes, sobre todo cuando multiplicidad de acontecimientos y fuerzas se hacen presentes para obstaculizar esta acción. Sin embargo el modelo potencia y la postura de varios profesores frente al mismo hace ver la posibilidad de este cuidado, aun y las vicisitudes presentes en la configuración de las condiciones de emergencia del IEMS y de cada una de las escuelas preparatorias que las hacen ser lo que son.

En la segunda parte de este trabajo, paso propiamente al análisis de aquellas prácticas pedagógicas que dentro de la preparatoria Otilio Montaña, se hacen presentes y de las cuales en su articulación permiten concretar dispositivos para el cuidado de sí mismo.

SEGUNDA PARTE. ETHOS, PLIEGUES, CLICHÉS Y TRAZOS OTRAS HERRAMIENTAS Y MOMENTOS ANALÍTICOS

Para indagar acerca de aquellos micro-dispositivos pedagógicas realizados en la preparatoria Otilio Montaña que posibiliten el acercamiento al supuesto de la producción de prácticas de cuidado de sí mismo, decidí efectuar distintas acciones que me permitieran construir datos que en este sentido fueran suficientes para dar cuenta tanto de la complejidad, como de la multiplicidad de variables que para tal fin se ponen en juego. Dichas acciones son:

Observación.

Como herramienta para la observación se construye una guía donde se definen los distintos planos de observación, la pretensión que en ello se tiene y la orientación de la mirada hacia espacios muy concretos (Ver anexo 5, Guía de observación). Productos de esa guía son: fotografías intra y extraescolares, videos, mapa de las instalaciones escolares, registro escrito de algunas prácticas definidas por las dinámicas y tiempos escolares, registro de la programación de actividades acordadas con algunos actores escolares o de encuentros inesperados con algunos de ellos, notas y/o preguntas elaboradas *in situ*.

Cuestionario.

Paralelo a la acción de observación se diseña y aplica un cuestionario (C) a aquellos jóvenes estudiantes que cursaran el 6º semestre, tanto de la modalidad escolar (ME) como semiescolar (MSE), bajo la consideración de que son poseedores de mayores referentes producto del tiempo y de las experiencias configuradas en su trayecto por esta escuela, sin embargo debido a un número reducido de alumnos en la MSE⁵⁵, extendí su aplicación a un grupo de 5º semestre. En total se aplicaron 52 cuestionarios, 30 a estudiantes de la ME y 22 de la MSE.

⁵⁵ En el semestre 2015-2016 "A" (agosto-diciembre), se abrieron para la modalidad semiescolar dos grupos exclusivamente para la construcción del problema eje. Por lo tanto no son grupos numerosos y se integran por alumnos que solo deben esa asignatura o que también tienen pendientes de cubrir un mínimo de materias. El número de cuestionarios aplicados dependió del número de asistentes a los grupos el día que acordamos hacerlo y de contingencias inesperadas, por ejemplo ausencia o salida temprana de uno de los profesores.

El cuestionario cuenta con 15 preguntas, las primeras 8 de tipo abierto en donde se indaga sobre aquellos dispositivos propuestos por algunos profesores, que desde su consideración les son de importancia, riqueza personal o mayor significación. Las otras 7 preguntas son de tipo cerrado y tienen que ver con cuestiones que indagan sobre algunos rasgos de su condición familiar y escolar (Ver anexo 6, Cuestionario).

Entrevistas.

Con la intención de ampliar y enriquecer la construcción de los datos se realizan entrevistas de tipo abierto con profesores y estudiantes de ambas modalidades educativas, ya que la entrevista al inscribirse en la propia construcción del objeto de estudio, no se limita a un mero aspecto técnico exterior al mismo, sino que al tiempo que permite establecer encuentros cara a cara con los sujetos pedagógicos, también se convierte en un espacio narrativo, es decir, en un espacio de interpelación donde los sujetos tienen la posibilidad de hablar de sí mismos, del reconocimiento reflexivo acerca de su subjetividad, articulada a los procesos y prácticas pedagógicas vividas dentro de la escuela que contribuyen a su configuración, no como un “acto de biografía confesional o de relatos de los acontecimientos históricos que se produjeron en la vida [...] sino para mostrar que hay una relación entre el discurso racional, el *logos* que somos capaces de utilizar y nuestra manera de vivir” (Foucault, 2001:97)⁵⁶, por lo tanto a partir de las entrevistas se pueden identificar tanto prácticas de cuidado de sí mismo que posibilitan la constitución de subjetividades que salen de los patrones tradicionales, como prácticas ancladas en elementos más sedimentados que poco logran al respecto de la transformación de los sujetos, sin embargo ambas están presentes y conviven en el espacio escolar.

Las entrevistas efectuadas incluyen a tres tipos de actores: estudiantes inscritos en la ME y MSE, profesores-as, algunas personas encargadas de los servicios académico-administrativos conocedoras de la historia de creación del

⁵⁶ “Here, giving an account of your life, your *bios*, is also not to give a narrative of the historical events that have taken place in your life, but rather to demonstrate whether you are able to show that there is a relation between the rational discourse, the *logos*, you are able to use, and the way that you live” (Foucault, 2001:97; traducción propia)

plantel y de su funcionamiento; en el siguiente cuadro se muestra su particularidad:

Entrevistas efectuadas					
Modalidad	Alumnos que aplicaron cuestionario y entrevista	Alumnos que solo se entrevistaron	Total de alumnos	Profesores entrevistados	Personal administrativo
Escolar	18	6	24	11	3
Semiescolar	9	1	10	6	
Total	27	7	34	17	3

En el caso de las entrevistas efectuadas con los estudiantes, se diseñan 17 preguntas de tipo abierto para establecer una relación cara a cara con dichos sujetos pedagógicos y posibilitar el contacto con aquellas dimensiones de su subjetividad transformadas o configuradas a partir de las propuestas hechas por sus profesores o si es el caso, por ellos mismos; identificar las reglas que soportan dicho cambio, comprender en qué consiste la propuesta, tipo de relaciones establecidas entre profesor(es) y estudiantes, el impacto que todo ello tiene en su estar dentro de la escuela y en su devenir otro (Ver anexo 7, Guion de entrevista para estudiantes). De los 52 estudiantes que responden el cuestionario, se entrevista a 27 de ellos, sobre todo a aquellos en quienes identificamos mayores elementos de transformación subjetiva producto de la interpelación de las actividades mencionadas. Las otras 7 entrevistas se producen como consecuencia del hallazgo de distintas actividades localizadas durante el trabajo de campo, por lo que los estudiantes entrevistados salen del encuadre establecido (6º y 5º semestre), pues uno de ellos tiene más de 6 años dentro de la preparatoria (alumno independiente según lo señala la normatividad escolar), otros 5 son de 4º semestre y el último es un joven de 2º semestre de la MSE participante en una actividad de la ME.

Similar formato tienen las preguntas de las entrevistas con los profesores, aunque en este caso son 16 preguntas, las primeras 13 indagan sobre el formato, intenciones e impacto que a su consideración su(s) propuesta(s) tienen en la subjetividad de los estudiantes; las últimas 3 preguntas tienen que ver con su formación, experiencia profesional y con configuraciones formativas que proponen para favorecer la autonomía de los estudiantes (Ver anexo 8, Guion de entrevista para profesores). Se realizan 11 entrevistas con profesores de la ME y 6 con los

de la MSE, en ambos casos se elige a aquellos profesores más nominados por los estudiantes en el cuestionario, a excepción de dos de ellos quienes idean o acompañan dos actividades inéditas dentro de la escuela y que son importantes para los estudiantes involucrados.

Con la intención de obtener un mayor número de elementos de análisis también efectuó 3 entrevistas de corte abierto con personal administrativo, las cuales se centran básicamente en la comprensión del contexto, de cada una de las modalidades educativas, de algunas dinámicas que se alcanzaron a observar en la vida cotidiana del plantel. Aquí el número de preguntas varía, pues dos de esas entrevistas se tienen que realizar *in situ*, es decir, en el momento en que se presenta la oportunidad para aclarar algunas dudas y sin planificación previa.

Para hacer referencia a los datos obtenidos en las entrevistas siempre se guarda el anonimato de todos los sujetos a través de una clave formada por una letra y un número. P, en el caso de los profesores, J para los estudiantes y A para los administrativos; el número se asigna de manera aleatoria.

En la construcción de esta segunda parte de la indagación fue necesario pasar por tres momentos analíticos importantes que permiten su ordenamiento y exposición:

1. Momento de sistematización de los datos generados durante el trabajo de campo.

Los datos generados a través de los registros de observación, cuestionarios y entrevistas se ordenaron de la siguiente manera:

A) Del registro de observación.

- ✓ Se construye el croquis de la Preparatoria Otilio Montaña.
- ✓ En hojas de excel se registran por escrito descripciones de prácticas halladas.

B) Del cuestionario.

- ✓ Por modalidad educativa se conjuntan las respuestas de cada una de las preguntas formuladas, de tal modo que se pueda construir de manera general, el contenido base de cada una.

- ✓ Del contenido base de cada respuesta, se identifica cierta dispersión por lo que se construyen series al respecto de los ámbitos abordados por el conjunto de los 52 estudiantes, mismos que se ordenan en una tabla de Excel (Ver anexo 9, Sistematización del cuestionario, ejemplo)
- ✓ Las respuestas a preguntas cerradas se ordenan por frecuencia, por opción elegida o respuesta dada, según sea el caso. Para su ordenamiento y presentación se construyen tablas que se utilizan en la exposición del análisis.

C) De las entrevistas.

- ✓ Cada entrevista hecha a estudiantes y profesores de ambas modalidades educativas es audiograbada, posteriormente transcrita íntegramente en archivos de Word, uno por cada entrevista.
- ✓ Para ordenar el contenido de las entrevistas realizadas a los profesores de ambas modalidades se toman como base las categorías de Mathesis y Askesis, es decir, las formas en que los profesores ajustan el conocimiento abordado para transformarlo en un saber que además de producir una serie de aprendizajes diversos con respecto a variedad de objetos, tenga la posibilidad de contribuir a la transformación de los sujetos, pues en ese ajuste los sujetos construyen la verdad sobre sí mismos y nuevas reglas de acción. De este ordenamiento inicial, se elabora un primer ejercicio de interpretación analítica sobre los principios, posturas o prácticas que guían el ajuste de los conocimientos efectuados por los profesores, la forma de relación pedagógica que establecen, el tipo de autoridad que ejercen, sus intencionalidades formativas, si ellos efectúan para sí mismos prácticas de cuidado, etc., todo ello en relación con el micro-dispositivo propuesto.
- ✓ Tomando como base los 4 pliegues de subjetivación que pueden darse según Foucault-Deleuze: 1) Parte del comportamiento que se pone en relación con una conducta moral; 2) Relación con ciertas reglas; 3) Técnicas trabajadas sobre sí y de que verdad se adueña; y 4) Relación con el afuera o teleología; se ordena el contenido de cada entrevista, una por cada estudiante, en hojas de excel donde se presenta el análisis en un

doble plano: el primero ordena el contenido según los pliegues, tratando de identificar sobre todo aquellas relaciones entre prácticas, códigos, verdades y transformaciones subjetivas que visibilicen prácticas para el cuidado de sí mismo. En dicho ordenamiento se ubica el papel que en lo anterior juega la presencia de los profesores y de otras disposiciones, sean institucionales, personales o relacionales. Asimismo se ubica el micro-dispositivo que pone en acción la multiplicidad de relaciones.

En segundo plano se efectúa un primer ejercicio de interpretación analítica donde se construyen las articulaciones entre los pliegues, él o los niveles de interpelación que el micro-dispositivo produce en los estudiantes, los efectos que se producen en el proceso de subjetivación y en todo ello identificar y analizar la presencia y el papel que juegan las prácticas para el cuidado de sí mismo. En este trabajo de interpretación se hace el cruce analítico con el ordenamiento efectuado sobre las entrevistas hechas a los profesores y del cuestionario (Ver anexo 10, sistematización de entrevistas, ejemplo)

2. Momento de la trama y la urdimbre.

Resultado del momento anterior está la construcción de categorías, las cuales son expresión del entrecruzamiento de las categorías teóricas, el ordenamiento empírico efectuado y el trabajo de descripción e interpretación analítica en la que se profundiza. Entrecruzamiento que como trama y urdimbre en un telar dan forma a un lienzo, no en blanco, sino precisamente formado por toda esa multiplicidad de líneas, cruces y fuerzas que lo configuran; de ahí que se presenten distintos lienzos, como figuras diferentes que muestran el nivel de capturas hechas por los profesores y estudiantes, a partir de las cuales logran generar en mayor o en menor grado prácticas para el cuidado de sí mismo y con ello procesos de transformación subjetiva.

3. Momento del trazado pedagógico.

Del conjunto del trabajo analítico efectuado paso a la construcción y desarrollo de aquellas categorías que me permiten hacer una reflexión de corte pedagógico mediante la cual soporto mi tesis y delinear nuevas rutas de indagación.

INDICIOS DE LA CONFIGURACIÓN DEL ETHOS.

Aunque en otro apartado retomo parte de los resultados del cuestionario aplicado para dar cuenta de algunos de los rasgos que caracterizan el perfil de los jóvenes estudiantes de Otilio Montaña, en éste me centro principalmente en aquellas manifestaciones expresadas por los estudiantes que me permiten inferir, en un plano de construcción general, sobre la existencia de prácticas pedagógicas que dan forma a dispositivos que los movilizan hacia prácticas de cuidado de sí mismo, expuestas aquí no en la descripción analítico-interpretativa que más adelante realizo con mayor profundidad, sino a través de ciertos rasgos de configuración del ethos de los estudiantes, como aquellos cambios, modificaciones efectuadas en su subjetividad, en sus maneras de ser, de reaccionar, de conducirse, de relacionarse con los otros y su comunidad, producto de la interpelación que dichas prácticas les han generado en este contexto y bajo condiciones específicas desde donde se constituyen y se dan forma. Por ello paso de comprender ciertos rasgos de su condición de ingreso al SBGDF, hacia rasgos de su condición familiar, pues en ellos encuentro aperturas, espacios de apoyo que contribuyen al ejercicio de las prácticas de cuidado de sí mismo que se pueden formular. Y ya en el espacio la relación pedagógica ubico como en un primer momento, a aquellos profesores y micro-dispositivos que al ser de importancia para los estudiantes, algo comienzan a decir al respecto de las prácticas y transformaciones que posibilitan.

Ingreso atípico.

Según los siguientes cuadros, el ingreso de los estudiantes a la preparatoria Otilio Montaña se presenta bajo ciertas condiciones:

Estudiantes de la Modalidad Escolar, 6o semestre. Ciclo 2015-2016 "A" (Agt-Dic)				
Turno	No. de cuestionarios	Género	Rango de edad	Entrevistados
Matutino	9	Mujeres	18-21 años	6
	12*	Hombres	17-21 años	7
Vespertino	5	Mujeres	18-20 años	3
	4	Hombres	18-21 años	2
Total	14	Mujeres	17-21 años	18
	16	Hombres		
	30			

*Se aplicó un cuestionario y entrevistó a un joven que de escolarizado pasa a modo independiente

Estudiantes de la Modalidad Semiescolar, 5o y 6o semestre. Ciclo 2015-2016 "A" (Agt-Dic)				
GRUPO	No. de cuestionarios	Género	Rango de edad	Entrevistados
501	8	Mujeres	22-46 años	2
	5	Hombres	22-40 años	3
601	4	Mujeres	25-33 años	2
	1	Hombres	24 años	1
602	2	Mujeres	28 y 47 años	0
	2	Hombres	20 y 24 años	1
Total	14	Mujeres	22-47 años	
	8	Hombres		
	22			9

Para cualquiera de las modalidades el ingreso se da por sorteo, hecho que produce una apertura del dispositivo escolar hegemónico de la CM en cuanto a la normatividad constitucional que señala como edad típica de ingreso a la educación media el rango de 15 a 18 años. Con edades típicas y atípicas, sobre todo en la MSE, ingresan en su mayoría, después de haber pasado por procesos de *discriminación indirecta* (ONU, citado por Aboites, 2013) al ser rechazados de ciertos modelos educativos considerados de mayor calidad o después de haber sorteado una serie de obstáculos, problemas y situaciones para retornar a la escuela. No establecer límites etarios o de condición académica, brinda de inicio a los individuos espacios de apertura a sus diferencias físicas, civiles, de dominio y desarrollo intelectual, cultural, etc., lo que habla ya de múltiples posibilidades de relación, de acción para la tarea formativa así como de su gran complejidad, pero además se produce una desterritorialización al respecto de una concepción lineal de la vida o de quién es más apto para seguir estudiando, pues son múltiples los factores, acontecimientos, circunstancias y las propias acciones de los sujetos, las que van definiendo si más tarde o más temprano alguien cuenta con la posibilidad de ingreso a una institución escolar. Entonces mantener esta apertura no limita las posibilidades de los individuos, al contrario, las potencia de forma inimaginable. Un ejemplo que si bien se obtiene de las entrevistas efectuadas a los estudiantes cabe aquí recuperarlo:

“De mi generación, el de 60 años está en la universidad y está estudiando ciencias políticas, pero él mismo se sorprendió porque dice que su hija sale de aquí y de regalo de cumpleaños le da la inscripción a la prepa, porque él tenía el anhelo de estudiarla porque ya no pudo hacerlo saliendo de la secundaria; se puso a trabajar, tenía que ver por sus hermanos y ayudar a su mamá” (J21:3)

Tal desterritorialización o línea de fuga trastoca, como diría de Alba (2011), reflexionando con Foucault, los procesos de normalización que el dispositivo escolar en este caso produce con respecto a las condiciones sociales y etarias, los trayectos escolares, las capacidades de las juventudes o de aquellos quienes ya no lo son tanto, dando la posibilidad de ingreso a sujetos con distintos niveles socioeconómicos, con aptitudes, capacidades, edades, experiencias diversas, visiones del mundo, que más que limitar, son un reto, una invitación a la creatividad, a la imaginación y a la apertura pedagógica, donde otras prácticas, procesos, relaciones, articulaciones de significación son posibles y con ello la constitución de nuevas subjetividades.

Condición Familiar.

Conocer aspectos de la condición familiar de los estudiantes permite colocarlos en un contexto específico de procedencia, el cual les brinda un número mayor o menor de herramientas de pensamiento, culturales, axiológicas, conductuales, etc., que coadyuvan a su desarrollo y desempeño académico.

Estudiantes de la Modalidad Escolar			
Condición Familiar			
Conviven con	21 con ambos padres	10 con hermanos	1 con pareja
	6 sólo con madre	1 con sus tíos	
	1 sólo con padre	1 incluye a un hijo	
Nivel de estudios	Madre	Padre	
Primaria	5	4	
Secundaria	8	9	
Bachillerato	10	8	
Licenciatura	4	1	
Posgrado	1	3	
Ocupación de las madres		Ocupación de los padres	
Ama de casa	11	Empleado	10
Comerciante	5	Comerciante	5
Empleada	4	Profesionista	4
Profesionista	4	Oficio	3
Estudiante	1	Campesino	1

Estudiantes de la Modalidad Semiescolar			
Condición Familiar			
Conviven con	11 con ambos padres	10 con hijos	3 con otros familiares
	5 sólo con madre	3 con cónyuge	
	10 con hermanos	2 con nietos	
Nivel de estudios	Madre	Padre	
Primaria	8	5	
Secundaria	7	7	
Bachillerato	2	2	
Licenciatura	1	0	
Posgrado	0	0	
Ocupación de las madres		Ocupación de los padres	
Ama de casa	9	Empleado/desempleado	6 y 1
Comerciante	4	Comerciante	3
Empleada	4	Chofer	2
Obrera	1	Obrero	2
Jubilada	1	Jubilado	2

Se puede apreciar que tres cuartas partes de los jóvenes estudiantes de la ME pertenecen a familias nucleares y los menos a familias monoparentales o de otro tipo, lo que indica una fuerte presencia de esta instancia social en la vida de los jóvenes. En el caso de los estudiantes de MSE la condición familiar se amplifica, pues a pesar de que la mitad de ellos dice tener hijos, solo tres refieren la presencia de un cónyuge y se mantiene la convivencia cotidiana con los padres y otros familiares, lo cual plantea otras formas de configuración familiar que rompen con los esquemas tradicionales. La otra mitad sin hijos, supone una condición de soltería y la convivencia con una familia nuclear o monoparental donde la madre es quien destaca como líder.

En niveles medio básico y medio superior se ubica la media educativa alcanzada por los padres y madres de los jóvenes de la ME, aunque destaca que casi una tercera parte de ellos cuenta con formación de nivel superior, incluidas las mujeres; tal rasgo es un elemento que favorece el apoyo académico que desde los padres se puede brindar a los jóvenes. En cambio los padres y madres de los estudiantes de la MSE se mantienen en una media que se ubica en el nivel básico, lo que plantea una superación académica y cultural de estos estudiantes con respecto a sus padres, de quienes al respecto pueden recibir un apoyo más limitado.

En cuanto al ámbito ocupacional, un poco más de la tercera parte de las madres de estudiantes escolarizados se dedican a la atención de su casa y los hijos, el resto participa además en el mercado laboral principalmente como comerciantes y empleadas, dato que coincide con el de los padres quienes también se dedican principalmente a estos rubros y en menor número como profesionistas o como campesinos, actividad que en otros tiempos hubiera destacado por el contexto rural, hoy más urbanizado. De parte de las madres de alumnos semiescolarizados, la mitad trabaja en el hogar y el resto principalmente como comerciantes y empleadas, rubros en los que también los padres participan de manera importante. Por las edades de estos padres, se presentan algunas situaciones de jubilación laboral.

La condición laboral de los padres y madres de los estudiantes indica que de un modo u otro han contado con los recursos necesarios para poder enfrentar sus necesidades materiales y escolares, incluyendo los obtenidos por su propio ejercicio laboral realizado a lo largo del bachillerato, sobre todo los estudiantes de la MSE quienes de manera permanente se mantienen en el doble esfuerzo estudio-trabajo, pues como se ve en los siguientes cuadros, todos ellos, a excepción de uno, trabajan durante el bachillerato y solicitan menor número de becas. Caso distinto al de los jóvenes escolarizados, quienes solicitan mayor número de becas pues solo trabajan la mitad de ellos, por lo que dependen aun del apoyo económico de sus familias.

Estudiantes de la Modalidad Escolar					
Tipo de casa que habitan		Trabajaron durante el bachillerato		Beca recibida	
Propia	27				
Rentada	1	Si	20	IEMS	19
En construcción	1	No	10	Prepa Sí	16
Prestada	1				
Recursos materiales para estudiar					
Escritorio	12	Computadora	25	Internet	27
Mesa	28	Impresora	17	Calculadora	27
Maquina escribir	8	Papelería	22	Habitación privada	14
Libros	28	Fotocopias	21		

Estudiantes de la Modalidad Semiescolar					
Tipo de casa que habitan		Trabajaron durante el bachillerato		Beca recibida	
Propia	18				
Rentada	1	Si	21	IEMS	16
En construcción	1	No	1	Prepa Sí	2
Prestada	2				
Recursos materiales para estudiar					
Escritorio	5	Computadora	17	Internet	19
Mesa	17	Impresora	11	Calculadora	16
Maquina escribir	2	Papelería	18	Habitación privada	10
Libros	20	Fotocopias	18		

Como rasgo a destacar sobre la condición familiar de los jóvenes estudiantes de ambas modalidades es que aun cuando la escuela Otilio Montañó se construye para atender a poblaciones consideradas marginales, no se distingue una condición de extrema precariedad y sí una condición familiar y económica que les permite contar con redes de apoyo humano y recursos materiales suficientes, incluidos los brindados por el IEMS o el GDF a través de las becas o sus servicios internos para enfrentar su trabajo escolar, lo cual es un elemento importante a considerar a la hora de pensar en la respuesta que los estudiantes pueden dar a las propuestas formativas que plantean los profesores y con ello hacia la posible

formulación de prácticas de cuidado de sí, pues recordemos que en las mismas pueden incluirse aquellas que se enfocan en el cuidado del cuerpo, de sus necesidades materiales y afectivas. Asimismo se aprecia la presencia dentro de la escuela de individuos con diferentes dinámicas familiares, con grados distintos de apoyo cultural y de responsabilidad frente a actividades y condiciones asumidas, por lo que estar en la escuela les implica de antemano un logro y para varios otros un sobreesfuerzo, condiciones que si se comprenden por los profesores pueden ser vía de intercambios, de formas de solidaridad donde unos y otros se beneficien formativamente.

Primeros dispositivos y profesores rastreados.

Un medio para rastrear los dispositivos pedagógicos propuestos por los profesores de esta escuela, es preguntar a los estudiantes sobre aquellas actividades que de algún modo dejaron una huella en sus vidas, algo de importancia y valor muy significativo, es decir, se buscó el vínculo entre las actividades propuestas por los profesores y los efectos que las mismas pudieron provocar en su subjetividad. Como respuesta se obtiene lo siguiente:

Modalidad escolar.							
Profesores*	Fr	Prof.	Fr	Prof.	Fr	Actividades mencionadas	
P11 Artes plásticas	9	NC	4	I	2	Tutoría	Documentales
P4 Filosofía	8	EP	4	Y	2	Asesoría	Teatro
P7 Matemáticas	8	SC	3	JC	2	Obra plástica	Estudio al aire libre
P3 Historia	8	AO	3	DC	2	Exposición en Casa C.	Carnaval
P1 Inglés	8	X	3	JA	2	Festival malabar	Taller de velas
P2 Química	7	P5 Historia	2	DG	2	Curso de portugués	Taller de reciclado
P10 Literatura	6	P6 Historia	2	IC	1	Ajedrez	Croquetón
P9 Leng. y cult náhuatl	4	SB	2	OF	1	Investigaciones	Huelga
P8 Física	4	C	2	Otros	1	Lecturas	Torneo de futbol
Profesores entrevistados			11			Pláticas	Caminata por pueblos
*Los profesores entrevistados tiene una clave que inicia con P seguida de un número. Junto a la clave se presenta la asignatura que imparten; los demás solo se señalan bajo sus iniciales. FR = frecuencia en que fueron nombrados							

Modalidad Semiescolar.						
Profesores*	Fr	Profesores	Fr	Prof.	Fr	Actividades Mencionadas
P17 Filosofía	15	P18 Matemáticas	4	E	1	Clases
P13 Literatura	13	C	3	ChL	1	Exposiciones
P15 Matemáticas	10	NL	3	I	1	Asesorías
P14 Historia	9	S	2	A	1	Investigaciones
RA	6	R	2	I	1	Problema eje
P16 Probl. E. /POE	5	AC	2	Otros	1	Trabajo en equipo
Profesores entrevistados					6	
*Los profesores entrevistados tiene una clave que inicia con P seguida de un número. Junto a la clave se presenta la asignatura que imparten; los demás solo se señalan bajo sus iniciales. FR = frecuencia en que fueron nombrados						

En primera instancia llama la atención el número y tipo de actividades que se proponen en una u otra modalidad, siendo claro que la diferencia de tiempo en que los estudiantes están en la escuela y los espacios de que disponen, dan la pauta para generar las propuestas, siendo en la escolar donde hay mayor posibilidad para hacerlo. Sin ahondar en cada una de ellas se observa que algunas de las propuestas en la ME forman parte de la estructura curricular como la asesoría y la tutoría, otras pertenecen al espacio extracurricular y otras de un tipo más innovador. De parte de la MSE las propuestas se ubican más al interior del trabajo dentro del aula.

Por otro lado, si bien destaca la nominación de profesores del área de humanidades, también están presentes profesores del área de ciencias y las llamadas prácticas, lo que lleva a pensar que el impacto formativo se produce desde distintas dimensiones que enriquecen a los estudiantes, poniendo en duda aquellas afirmaciones y acciones que merman la aportación de las disciplinas humanísticas por considerarlas de poca valía para los contextos actuales y las necesidades de los individuos. Como línea de fuga con respecto al discurso hegemónico, se pueden esperar aportaciones de cualquiera de las disciplinas, siempre y cuando los profesores aprovechen dicho espacio para crear e innovar nuevas prácticas.

Al ahondar sobre los profesores más nominados por los estudiantes, en el caso de la ME, sobresale el hecho de que cuentan con una larga trayectoria docente (a excepción de uno) dentro del nivel medio, por lo que detrás de su quehacer hay una decisión y opción profesional; 7 de ellos participan dentro del IEMS desde el inicio del proyecto en Topilejo en 2002, por lo que se infiere que son individuos que ingresan al SBGDF, con experiencias y herramientas de distinto orden gnoseológico, epistemológico, didáctico, sociopolítico, metodológico, disciplinar, relacional, etc., que se ponen en articulación con los planteamientos del proyecto educativo de modo tal que les permite posicionarse ante el mismo de forma más crítica y creativa, aun cuando no dejan de experimentar los procesos de tensión, conflicto y confusión producto de la presencia de distintas fuerzas que le configuran, pero sobre todo por las formas de socialización del modelo que los

empuja precisamente a poner en juego todo el bagaje construido a lo largo de su trayecto profesional y así suplir, complementar o enriquecer, en la medida que el proyecto lo posibilita, los vacíos o debilidades del mismo en distintos aspectos.

En el caso de los profesores de la MSE más nominados, en promedio tienen 6 años dando clase a nivel medio y de 3 a 6 dentro del IEMS; en general son profesores más jóvenes y sus tareas fundamentales son las clases, asesorías y acompañamiento en el problema eje, por lo que ven limitadas las posibilidades para proponer otro tipo de actividades, se entiende entonces el por qué la referencia de los estudiantes a esas actividades y otras producto de las dinámicas dentro del aula.

No obstante las diferencias en cuanto a edad, experiencia profesional y modalidad atendida, estos profesores se convierten en líneas de fuga, en fuerzas creadoras a través de los micro-dispositivos propuestos, sea que generen construcciones inéditas de prácticas y procesos o den formas distintas a elementos ya existentes, lo que moviliza tanto al dispositivo escolar como a las subjetividades de los estudiantes en tanto ese otro, mediador de su transformación. En este sentido se muestran solo algunos rasgos que permiten el acercamiento a este papel a partir de las prácticas realizadas:

En relación a la enseñanza, las tareas de investigación y actitudes.

Los estudiantes de ambas modalidades coinciden en señalar algunos rasgos de las prácticas de enseñanza que valoran de estos profesores⁵⁷:

El hacer debates, utilizar materiales didácticos, documentales, lecturas...; dar buenos ejemplos que te preparan para la vida

La transmisión no está enfrascada, se logra aplicar lo aprendido...; dan explicación amplia, profunda y a la vez sencilla...; sus clases son divertidas y atractivas...; amplían visión de las cosas a partir de comentarios, ejemplos de vida personales (C)

⁵⁷ En los datos empíricos vertidos en los 52 cuestionarios (C) lo que encontramos es una dispersión de aquello que para los estudiantes les es más significativo con respecto a las actividades y actitudes brindadas por sus profesores, por ello nos dimos a la tarea de ubicar distintas series que nos permiten explicar sus consideraciones. De ahí que los fragmentos presentados están formados por la enunciación de varios estudiantes, utilizando [...] para separar lo dicho por cada uno y tener una lectura más fluida del texto.

Como indicios, se distingue en lo referido que el esquema de enseñanza basado en la transmisión oral de ciertos contenidos de los profesores hacia los alumnos se fractura; se producen espacios de enseñanza más dinámicos donde se recurre a una variedad de recursos textuales, visuales, humorísticos, de intercambio comunicativo donde hay lugar para hablar, para confrontar ideas, para conectar con aquello que es de interés vital para los estudiantes, dinamismo que al buscar acercarse y construir de otro modo los objetos de conocimiento, logra trascender el espacio escolar para convertirse en un saber que contribuye a la configuración de la vida.

La investigación tiene un lugar importante en este modelo educativo pues a través de un ejercicio específico los estudiantes logran certificarse, por lo tanto a lo largo de su trayecto escolar, tienen acercamientos a dicha práctica; los profesores en este sentido juegan un papel importante en tanto:

Generan aprendizaje metodológico complejo...; enseñan a exponer...; recomiendan libros, películas

Aportan ideas sobre lecturas, lugares para indagar, sobre el cuerpo del trabajo...; aclaran dudas...; sugieren que el tema tenga que ver con cuestiones prácticas de la vida (C)

Aprender a indagar al parecer no se rige por un esquema cerrado, sino que al vivirse como un proceso, hace presentes distintos momentos, elementos y prácticas donde los estudiantes, en la construcción de su(s) objeto(s) de estudio, cuentan con la orientación necesaria por parte de sus profesores para ampliar su horizonte de búsqueda, de comprensión, de análisis, etc. Adquirir el dominio de dicha práctica no es fácil, por lo tanto reconocer su dificultad por los elementos que pone en juego, implica que los estudiantes como investigadores, también se percaten de la posibilidad de tomar otro lugar en la explicación y construcción de la realidad, así como del esfuerzo que conlleva para sus procesos de pensamiento, lectura, escritura y de expresión oral. La investigación de ser un requisito institucional puede transformarse en una vía, que al mismo tiempo que les brinda respuestas sobre su realidad o posible transformación, también puede ser una caja de herramientas para su crecimiento cognitivo, formación de un carácter o en otras palabras, para la transformación misma de su subjetividad.

En cuanto a las actitudes que valoran de los profesores, los estudiantes indican:

Dieron oportunidad de desenvolverse libremente y con pasión...; comparten historias y hechos que marcan su vida y que hacen querer ser mejor persona...; son ejemplo que influye en las decisiones personales

Son estrictos, empeñosos, analíticos, seguros, abiertos y claros...; dominan sus temas, están preparados profesional y personalmente...; son como amigos que ayudan a partir de los errores y te ayudan a crecer (C)

En la relación que los profesores mantienen con los estudiantes y con la disciplina que trabajan, se valora que además de un riguroso dominio sobre la misma, se coloquen frente a ellos como seres humanos que han pasado por procesos de crecimiento, donde están presentes logros, errores, obstáculos, etc., procesos que al ser compartidos a los estudiantes los colocan ontológicamente en un plano de igualdad, posibilitando cierto grado de identificación, confianza y aprendizaje que moviliza su subjetividad.

Destacan aquellas conductas capaces de articular disciplina y flexibilidad en los límites y aperturas del proceso, donde hay cabida a lo lúdico, a experiencias diversas, a otros saberes, a fuerzas interiores, a diferencias, dudas o errores que humanizan y enriquecen tanto el proceso como a los actores que participan, quienes al ser de otro modo con el otro, ocupan un lugar más horizontal sin que la autoridad de los profesores se desvanezca. Actitudes que expresan de antemano la decisión de éstos por responder afirmativamente a los planteamientos del modelo educativo, el cual les brinda cierta libertad de acción para generar procesos novedosos, creativos, etc. que por supuesto pueden coadyuvar a producir prácticas para el cuidado de sí.

En relación a la tutoría y asesoría

En el cuestionario únicamente los jóvenes estudiantes de la ME hacen referencia a aspectos de la tutoría y asesoría, prácticas que distinguen buena parte de la tarea realizada por los profesores de dicha modalidad. Al respecto indican:

Tener un permanente diálogo...; dan consejos a nivel académico para cumplir con obligaciones...; brindan orientación para lograr lo que se quiere en la vida

Te dan estrategias para aprender...; orientación para que las materias no sean tan complejas...; dan un tiempo específico para poder aclarar dudas (C)

Los profesores cumplen con tareas que aportan herramientas, técnicas y estrategias que contribuyen a un crecimiento cognitivo, a una apropiación concreta del conocimiento por parte de los estudiantes para resolver ciertos problemas escolares. La asesoría bien aprovechada puede ser el espacio para que los estudiantes, a través de sus superaciones en el aprendizaje, adquieran un mayor dominio sobre sí mismos: cognitivo, emocional, en la relación con sus pares, con sus profesores, etc.

Por otro lado los profesores tienen la posibilidad de crear espacios más íntimos para conversar cara a cara con sus estudiantes, donde si bien se produce la reflexión hacia la reorientación de decisiones académicas, también puede ser un espacio donde a los jóvenes estudiantes se les otorgue un tiempo para detenerse a pensar, para reconocerse, para escuchar y hablar sobre sí mismos en un encuentro con el otro, en medio de la cotidianidad y vorágine de sus vidas. El dispositivo de la tutoría puede trascender el ámbito académico y convertirse en una línea de fuga que se extienda e impacte en ámbitos vitales de interés para los jóvenes, rasgo que otorga a tal dispositivo un lugar importante para producir prácticas de cuidado de sí mismo.

Otros modos de pensar, proceder y ser.

Respuestas importantes vertidas en el cuestionario tienen que ver con cambios reconocidos por los estudiantes sucedidos en su persona, producto de los dispositivos propuestos por sus profesores. Tales cambios se expresan sobre todo a nivel del pensamiento, de actitudes, de aprendizajes, afectos y de gobierno de sí, lo cual lleva a identificar ciertos rasgos de un ethos que se expresa muy cercano a la presencia y ejecución de prácticas de cuidado de sí. Sin ahondar en todos ellos, presento algunos de los más representativos.

Cambios relacionados con el conocimiento.

Producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la inteligibilidad, construcción, significación, aprehensión y transformación de objetos o hechos de la realidad. Los estudiantes asocian sus cambios personales con el dominio sobre

ciertos objetos y lo que ello les permite movilizar pues detrás de ello hay un movimiento de saber-poder:

Amar las matemáticas, no detener el deseo de conocimiento...; comprender más a fondo las matemáticas y el gran universo de los números...; conocer más de arte a partir del análisis de una obra y un artista...; visualizar influencias de movimientos artísticos en contextos pasados y presentes

Promover la cultura brasileña...; comprender las lecturas en inglés

Profundizar en las materias de tal modo que el conocimiento se quede a largo plazo...; nadie me puede engañar con respecto a ciertas materias...; asociar los conocimientos con ejemplos de vida...; darme cuenta de mis derechos y obligaciones ante la sociedad y cómo ejercerlos

Día con día conocer cosas de relevancia en torno al problema eje y completar información

Especializarme en la retórica para manipular a la gente y venderles un producto (C)

El conocer les brinda sentimientos de placer, de asombro, que buscan ser replicados las veces necesarias y ampliar así su horizonte de saber científico, cultural, artístico, social, etc. Tal ampliación indica la producción, participación y elaboración de procesos analítico - reflexivos para comprender y vivir de otro modo la realidad, establecer formas de relación, asumir una posición como individuos capaces de superar el sentido común y modificar con ello la experiencia que tienen de sí mismos; si hay un vínculo vital, social e histórico de los saberes con aquello que les interesa, se produce un plegamiento de mayor sentido y de mayor empoderamiento de los estudiantes hacia sí mismos, en lo que piensan, sienten, quieren y hacen; se produce así una relación saber-poder-subjetivación orientada hacia un mayor cuidado de sí, aunque por otro lado están aquellos que no logran trascender a este nivel y se quedan en el plano de los fines instrumentales, donde aprender tiene que ver con cuestiones meramente exteriores, por lo tanto solo busca resolver la inmediatez de los requerimientos escolares, expectativas profesionales o necesidades de interés material, dependiendo de sus condiciones de vida social y económica.

Cambios cognitivos

Los estudiantes hacen referencia a cambios en cuanto a su desarrollo cognitivo, el cual se ve expresado a través de diferentes aspectos:

Contemplar los diferentes puntos de vista para lograr conocer, comprender...; seguir leyendo para no quedarse con lo que le dicen...; aprender a escuchar, poner atención...; aprender a observar...; hablar, preguntar para retroalimentarse, para comprender...; tener facilidad de palabra...; tomar los errores para aprender

Contextualizar el pasado con referencia al presente...; tener un razonamiento lógico...; analizar proyectos de diferentes formas...; aprendizaje metodológico...; ver si es verdadera alguna cosa u objeto, llegar al fondo de cada cosa...; ejercer mayor reflexión para mis pensamientos...; tener una vista crítica y analítica de las cosas que influyen en la vida diaria como persona...; acceder al conocimiento aprendiendo de manera menos compleja...; argumentar desde una obra plástica donde se vincula el contexto en que se vive, sentimientos, emociones (C)

La conversión expresada por los jóvenes plantea la asimilación y ejecución de un conjunto de prácticas donde ellos toman un lugar activo en sus actos de relación con los saberes. En tales prácticas se pone en juego tanto la acción y dominio de ciertos aspectos corporales, perceptivos, mentales, afectivos, como aspectos relacionales donde los otros se hacen presentes a través de las diferencias, de contextos, de distintas realidades.

Tal asimilación y ejecución se traduce también en una serie de abstracciones, de lógicas, de herramientas que les permiten pensar, cuestionar, confrontar y acercarse a diversas realidades de una manera más sistemática y profunda, desde donde pueden resolver sus inquietudes por la verdad, incluyendo la verdad sobre sí mismos. El dominio cognitivo que logran desarrollar les da un andamiaje para voltear a verse, para producir pliegues que autocuestionan aquellas verdades y normas que gobiernan su subjetividad, dándoles la posibilidad de liberarla y configurarla de manera distinta.

Cambios de actitud relacionados con lo académico.

Frente al trabajo, a distintas responsabilidades o dinámicas escolares, los estudiantes reconocen cambios en su disposición para actuar y en la forma de dominio de su voluntad, no como respuestas mecánicas que expresen una

autorregulación de sus conductas, posiciones o pensamientos acoplados sin forzamiento hacia ciertas normas o hacia aquello que se espera de ellos, sino como producto de procesos donde las relaciones de poder presentes en las relaciones pedagógicas, les permite hacer un tipo de plegamiento para asumirse como sujetos capaces de administrar y hacerse cargo de su libertad frente a diversas tareas, obteniendo con ello un nuevo estatuto para sí. Ellos señalan:

Ser más ordenado y responsable...; organizar el trabajo y el tiempo para estudiar...; coordinar todas las actividades...; formar un carácter escolar

Acudir a asesorías y resolver con más facilidad los ejercicios...; lograr objetivos para aprobar materias...; apoyarse como grupo...; aportar al dinamismo de las clases...; trabajar en equipo; hacer aportaciones a partir del debate con los profesores y compañeros

Aprender a estudiar correctamente, no al ahí se va...; no quedarse con las dudas o trabajos sin completar...; trabajar en aquello que es más difícil...; hacer bien las cosas y el problema eje...; mejorar el desempeño, tener un nivel académico más placentero...; reconocer que se sabe pero aprender más te hace mejor (C)

Se aprecia en estos cambios la decisión de los estudiantes por asumir el control de ciertas acciones que les permiten obtener resultados que favorecen su estancia y trabajo escolar, entre ellos replantear la sistematización de actividades de distinto orden a modo de dar cumplimiento adecuado a cada una de ellas. Asimismo buscan aprovechar aquellos espacios y situaciones donde se cuenta con la presencia de los otros, pares y profesores, para mejorar en sus aprendizajes, para superar problemas o hacer aportaciones conjuntas que los beneficien a todos, rasgo que nos recuerda aquellas formas de trabajo solidario, de puesta en común, de negociación y acuerdo que se presentan en la emergencia de esta institución y que su modelo educativo recupera tanto en el discurso como en la dispersión de dichas prácticas; se abandona por otro lado una disposición mediocre o conformista de hacer las cosas para entrar en una dinámica de gozo, no solo por los logros obtenidos sino también por el hecho de reconocer cambios favorables en su persona producto de aquello que se aprehende, vuelto para sí en un saber que moviliza aquello que creían insuperable, aquello que limitaba sus capacidades o debilitaba su subjetividad,

para entrar en una dinámica donde se reconocen como poseedores de un poder a través del el cual pueden reordenar lo necesario, hacer los cambios que desean y estar satisfechos de sí mismos.

El obtener mejoras, buenos resultados académicos, cambios que fortalecen su subjetividad, también moviliza aquellas etiquetas que les han sido asignadas por el hecho de pertenecer a escuelas del IEMS, donde supuestamente se brinda un servicio de baja calidad a estudiantes que difícilmente pueden lograr algo, dadas sus condiciones de marginalidad, por la manipulación política de la que se dice son objeto o por las actividades proscritas que los tienen atrapados. En lo señalado por estos estudiantes, vemos que tales etiquetas no están presentes, lo que hace suponer un desconocimiento, intrascendencia o superación de las mismas.

Cambios en los afectos y estados anímicos.

En torno a su persona, identifican la presencia de ciertos estados anímicos que van marcando las pautas de relación consigo mismos, con los otros y su medio, sin embargo a lo largo de su trayecto escolar se ven modificados por distintas circunstancias o acciones, ello al ser reflexionado, les permite tener un mayor conocimiento de sí mismos. Tales estados anímicos se centran en:

Enfrentar miedos...; ser capaz de expresar sentimientos y emociones en una obra plástica...; no desesperarse, pensar...; no sentirse sola...; tomarle afecto a la escuela

Superar vergüenza...; era negativo y pesimista...; bajar el estrés, superar nerviosismo...; de ser callado logro tener valiosos amigos...; dejar de ser tímido...; superarme mejorando carácter y poner más atención...; pensar en las consecuencias de los actos

Mantener un carácter positivo, contar con apoyo moral...; mantenerme motivada para continuar a pesar de los obstáculos...; superarse a pesar de la edad...; superar los límites que cada quien se pone...; no rendirse, perseverar...; he aprendido que todo lleva un esfuerzo...; cambiar forma de comunicación (C)

En sus estados anímicos se distingue sobre todo un rasgo de temor e inseguridad para conducirse y relacionarse con los demás, expresado en formas y a través de vías diferentes; sentimiento que vinculado a la escasa funcionalidad emocional señalada por los profesores sobre el perfil de los estudiantes que

ingresan a esta escuela, de inicio empobrece y dificulta su capacidad de relación con distintos aspectos, situaciones e individuos. Sin embargo se manifiesta una superación de dicho rasgo, aun sus situaciones problemáticas, condiciones sociales o etarias, para dar lugar a una autoafirmación como sujetos, quienes al reconocerlo en sí mismos mediante las distintas prácticas pedagógicas que trastocan sus procesos de subjetivación, pueden tomar mayor control de dichos sentimientos, estados de ánimo, formas de conducirse o relacionarse que los hace más asertivos y cuidadosos con este plano corporal, para direccionarlas hacia la realización de lo que se pretende, aun cuando haya que vencerse a sí mismo, ponerse a prueba para relacionarse de otro modo con los demás. Lo que por supuesto habla de un trabajo hecho consigo para conocerse, atender sus emociones y fortalecer su carácter.

Cambios que miran hacia el futuro.

Actuar y pensar desde el presente abre líneas de configuración hacia un devenir otro. En este sentido los estudiantes expresan algunas consideraciones que tienen esa tendencia:

Que nada es fácil pero tampoco imposible...; entender que la vida no es fácil...; no dejar de luchar...; estar comprometido con lo que tengo que ser...; mantener ideales

Analizar lo que se quiere...; reflexionar sobre el futuro, ver más de lo que se alcanza a ver...; tener visión y objetivo para alcanzar metas

Decidir qué estudiar...; tener preparación para la vida...; tener un mejor trabajo...; seguir con estudios y superación personal...; tener herramientas para la vida, para estudiar y seguir adelante...; transmitir a otros lo que se sabe (C)

Hay un reconocimiento sobre las dificultades que representa el estar y mantenerse vivo, más desde un trabajo actual de reflexión, de análisis, se construye y desarrolla una capacidad de agencia que direcciona con un signo de amplitud, tanto pensamientos, actitudes y acciones concretas en pos de lo que se pretende ser, obtener y hacer; ello habla de un reordenamiento de antiguas formas de actuación para posicionarse de otro modo ante el mundo presente, abriendo espacios, diferencias a su devenir, hacia otras posibilidades en la vida a pesar de las múltiples determinaciones que se presentan.

En tal reordenamiento de su ethos se visibiliza nuevamente la huella que heredan de aquellos primeros jóvenes, sus familias, de las organizaciones sociales que impiden a través de una lucha combativa y persistente la rehabilitación de la cárcel, movidos por la esperanza de obtener una educación considerada el arma que les permita hacer de su vida algo mejor. En este caso, percatarse de quienes son y prefigurar de manera crítica la orientación que quieren dar a su vida sin desistir, señala que efectivamente han recibido una formación que les brinda herramientas, armas para enfrentar sus propias luchas en el devenir de su vida.

Cambios por un gobierno de sí.

Uno de los rasgos de mayor interés para mí es precisamente aquel que se refiere a aquella forma de ser y de conducirse de los sujetos en donde hay un mayor trabajo sobre sus acciones y pensamientos, pues es un modo de experimentar cierto nivel de libertad, de experimentar cuáles son los límites que se tienen frente a los otros, frente al lugar que se tiene o se pretende ocupar en el mundo. En este sentido, aunque aquí no abordo las prácticas que les permiten dar cuenta de este gobierno, ellos manifiestan los siguientes rasgos:

Lo más valioso de la vida no es lo que la mayoría piensa...; decidir dejar de lastimar mi cuerpo con las drogas, trabajar sobre mi persona para mi beneficio...; mejorar en cosas de mi vida cotidiana...; mejorar mi economía

Ganar respeto...; ser segura de sí...; no dejar que otros decidan por mí...; ser una persona independiente capaz de investigar sin límite...; ser quien eres y no lo que los demás quieren...; me valoro a mí mismo...; puedo desenvolverme con pasión en escenarios cotidianos...; ser yo misma y hacer lo que me gusta, estudiar

Abierta la mente a ideas propias basadas en criterios propios...; ver la vida más compleja y no ignorante...; tomar decisiones con firmeza...; ser más disciplinada...; dejar de ver el mundo igual, es despertar...; ser autocrítica en todos los ámbitos de mi vida

Obtener una formación ética y mi desarrollo ante la sociedad...; se fortalecen valores pues los puedo justificar...; tener una ética propia...; saber cómo comportarme en comunidad, cómo es mi desempeño con las personas (C)

Gobernarse a sí mismo implica poder constituirse como sujetos que experimentan transformaciones, que toman riesgos novedosos o van más allá de

lo que han sido, apoyados por procesos formativos donde pueden dar cuenta de cierto modo de ser, de las posiciones que adquieren, de lo que se quiere y proyecta. Al respecto los estudiantes logran colocarse frente a la vida desde un rasgo de distanciamiento sobre lo común, marcan una diferencia; hay una revaloración de sí mismos expresada en la atención brindada a distintas dimensiones de su persona, a sus espacios cotidianos y a la disposición de sus recursos, en ello se expresa mayor autocontrol sobre el cuerpo, formación de un carácter y cierto balance en la administración de los espacios vitales.

Hacen un reconocimiento afirmativo sobre sí mismos que los coloca antes que a los otros, en primer lugar para ser, hacer, decidir, indagar, pensar, conducirse. Con ello queda claro que están cuidando de sí, pues quien se cuida a sí mismo es capaz de otorgarse este lugar, como una acción ética que define un nuevo estatus para sí mismo, sin que ello niegue formas de conducción y relación donde la presencia de los otros es importante.

Logran reconocer que frente al mundo y sus múltiples verdades hay que mantener aperturas que les permitan entender su movimiento, composición, fuerzas presentes, sin embargo se atribuyen el derecho, como dice Foucault (1999) de interrogarlo, de preguntar por sus efectos de poder, por el contenido y materia que promueven, dando por consecuencia un auto ordenamiento, un establecimiento de límites que les permite guardar distancia sobre aquello que pretende sujetarlos, mantenerlos dóciles o engañados, solo así pueden expresar mayor autonomía sobre lo que piensan, deciden y hacen.

Acertadamente reconocen que lo sucedido con ellos representa un cambio que los coloca en la relación consigo mismos, con los otros y su comunidad, en un plano más ético, con nuevos criterios y valores que les permiten construir no solo su destino, sino el de la sociedad en que se mueven y participan. Rasgo que permite afirmar que dentro de la preparatoria Otilio Montaña se producen dispositivos pedagógicos donde prácticas de cuidado de sí están presentes, como facilitadoras en la configuración de los estudiantes como sujetos de su propio gobierno y como agentes de transformación social.

Después de revisar las respuestas del cuestionario aplicado, hago un anclaje que me acerca cada vez más a la afirmación del supuesto de trabajo, pues aun cuando ya señalé las condiciones de posibilidad que generan la emergencia de este dispositivo escolar y el reto que representa para los profesores producir cualquier tipo de propuesta formativa destinada a sus estudiantes, a través de lo hallado hasta aquí, me percaté de que en la escuela Otilio Montaña, hay varias líneas de desterritorialización que favorecen por un lado apertura de los espacios de normalización por medio de la presencia heterogénea de los estudiantes, que aun la gran complejidad que producen, son vía para la reflexión, la creatividad, la configuración de prácticas pedagógicas que pueden reconocer y poner a jugar todo eso distinto presente dentro de la escuela a través de formas diversas de relación con los conocimientos, con las experiencias vitales, con los actores partícipes de la relación pedagógica. Por ello en los dispositivos mencionados se comienza a distinguir un *entre*, demarcado por todo aquello que facilita el modelo educativo, las condiciones familiares de los estudiantes, las condiciones institucionales, que implica para los profesores poner en juego toda su experiencia, su capacidad crítica y creadora para tomar de elementos, saberes, recursos y prácticas ya existentes aquello que les sirve para proponer, experimentar nuevas vías de relación, de construcción de saberes que posibilitan en los estudiantes si bien el desarrollo de capacidades, habilidades, aprendizajes, también el producir los pliegues necesarios para transformarse ética y creativamente como sujetos de un cuidado de sí.

En lo hallado se pueden visualizar pequeñas o grandes transformaciones en los estudiantes que los hacen poseedores de un ethos anclado en un modelo educativo que contribuye a su producción, por lo que hay una huella histórica que manifiesta rasgos que se desplazan desde el pasado, pero también con rasgos que buscan un devenir distinto.

Para la configuración de su ethos fueron necesarios plegamientos donde el movimiento hacia sí mismos es importante para crear espacios de reflexión, conocimiento, de confrontación con lo que en su momento habían sido. Para ello la presencia de los otros a través de sus diferencias, de ciertas verdades

vinculadas con sus necesidades y realidad, de formas relación donde el ejercicio del poder es más compartido, etc., les permite transitar por procesos que marcan una diferencia pues tienen efectos sobre su subjetividad, efectos que los empoderan para asumirse como actores de su labor educativa, como gobernantes de sus ámbitos cotidianos, de sus necesidades corporales, de todo aquello que se quiere superar y que les permite prefigurar un devenir otro.

A través del acercamiento a estos indicios me percaté del interés que existe por parte de los profesores por hacer propuestas que impacten de tal modo la subjetividad de los estudiantes, que provoque en ellos cambios y transformaciones que trascienden el espacio escolar, como líneas de fuga ético-estéticas que rompen con etiquetamientos, subestimaciones, prejuicios infundados sobre los estudiantes, quienes como sujetos con un nuevo poder sobre sí mismos pueden ofrecer a su sociedad cosas muy favorables. Asimismo el dispositivo escolar se ubica como un territorio en donde el ejercicio educativo, genera múltiples posibilidades para sacar del estado de descuido a las poblaciones que ingresan a su espacio, marcando con ello una diferencia importante con respecto a la homogenización y tipo de gobierno que se pretende hacer de los estudiantes y de los mismos profesores en otros espacios del nivel medio superior.

En lo que viene ahondo con mayor detenimiento en las prácticas, en los procesos que se hallaron y que permiten la configuración de un cuidado de sí mismo.

PROFESORES Y ESTUDIANTES FRENTE AL LIENZO ESCOLAR

Después de reconocer algunos indicios que me acercan al supuesto de investigación que señala la existencia de prácticas que configuran dispositivos para el cuidado de sí mismo dentro de la escuela Otilio Montaña, paso a profundizar el análisis, el cual además de considerar esos primeros indicios que marcan cierta pauta para la búsqueda posterior, también recupera elementos obtenidos de los registros de observación pero sobre todo de las entrevistas efectuadas y de su sistematización anteriormente señalada. En dicho análisis se exponen las relaciones efectuadas entre los profesores, estudiantes y la

interpelación subjetiva que ciertos saberes inscritos en prácticas o procesos pedagógicos logran producir y a partir de ahí dar cuenta o no de la configuración de dispositivos para el cuidado de sí mismo.

Para acercarme a la complejidad que representa estudiar y comprender la dinámica y conformación de los dispositivos, recorro como herramientas metodológicas, a algunas imágenes que el propio Foucault y Deleuze han utilizado en su trabajo. En mi caso, para comprender la multiplicidad de fuerzas que constituyen el dispositivo escolar del nivel medio superior y la emergencia del IEMS con sus 20 preparatorias, utilizo la imagen del mapa, la cual me lleva a ser un cartógrafo, quien desde distintas entradas, líneas y dimensiones busca dar cuenta del montaje específico de dicho territorio escolar, a modo de una segunda capa de análisis, pues el primer nivel fue aquel que aborda la constitución de la escuela como dispositivo pedagógico.

De forma similar para adentrarme en la capa formada por las prácticas y procesos que configuran los micro-dispositivos pedagógicos propuestos por los profesores de la escuela Otilio Montaña, centro del presente capítulo, considero que la imagen que resulta *ad hoc* con el análisis, es aquella utilizada por Deleuze (Morey, 2014), cuando señala las posibilidades que tiene un pintor de crear una obra de arte cuando está frente a un lienzo, en este caso los sujetos pedagógicos, profesores y estudiantes frente a las prácticas y procesos pedagógicos construidos y experimentados en el espacio escolar. Bajo dicha imagen y desde el supuesto de indagación, si dichos actores promueven y experimentan prácticas de cuidado de sí mismo, pueden dar a su vida, la forma o estilo estético que ellos elijan, a modo de una obra de arte, al mismo tiempo que dan cuenta de la verdad y del gobierno que ejercen sobre sí mismos como experiencias éticas, sin embargo para que esto suceda hay que considerar el siguiente planteamiento.

ENTRE CLICHÉS Y PRODUCCIÓN DE PLIEGUES.

Si las prácticas de cuidado de sí mismo pueden resultar en una obra de existencia ético-estética por la que se trabaje toda la vida (Foucault, 2002, 2010), en el dispositivo escolar, retomando la imagen arriba señalada, las prácticas pedagógicas que proponen los profesores pueden configurar micro-dispositivos

que contribuyan a ello, pues son como aquel lienzo que señala Deleuze, el cual no es en realidad una tela en blanco, sino una tela cargada de clichés visuales portados por el pintor y de múltiples líneas o fuerzas de gran complejidad. El trabajo del pintor consiste en mantener un *carácter intersticial*, colocarse en un *entre* para deshacerse de tales clichés y hacer surgir una figura de entre todas las probabilidades figurativas; se trata fundamentalmente de *capturar fuerzas*, hacerlas visibles para que se pongan en relación con la sensación corporal (Morey, 2014). De forma similar el trabajo de los profesores frente al dispositivo escolar, a las prácticas pedagógicas que proponen y que dan forma a cierto tipo de micro-dispositivos, pueden responder a clichés escolares para mantener líneas de sedimentación que fijan y normalizan las formas de relación, las rutinas, roles y sus conducciones, formas de expresar las pasiones y los afectos, las expectativas de actuación o la utilidad a obtener, con lo cual se contribuye al cierre del dispositivo escolar, a la negación de apertura y movimiento que necesita para responder a las necesidades de los distintos actores que forman parte de él, así como de las comunidades atendidas. Más, si los profesores adquieren un *carácter intersticial*, pueden ser capaces de capturar desde otro registro de la mirada, pensamiento y escucha, aquellas líneas señaladas anteriormente como *lo no escolar* (Duschatzky y Sztulwark, 2011), eso que con fuerza se hace presente desde otros espacios en la escuela y que pide ser reconocido a través de nuevas conexiones expresadas en micro-dispositivos pedagógicos de carácter inédito, sea que cuenten con una mayor codificación o se construyan de manera efímera.

Con la realización de dicha captura hay posibilidad para la emergencia de prácticas de cuidado de sí mismo, como líneas de fuga que posibilitan otro tipo de articulaciones, la formación de pliegues que a la vez que reconocen la presencia de subjetividades que no responden a normatividades u ordenamientos establecidos como tradicionales, también son la expresión de sus nuevas configuraciones dentro del dispositivo escolar, a través de las cuales éste se renueva, se actualiza y adquiere la capacidad para responder a las necesidades de los diversos actores en él involucrados, pero sobre todo de los estudiantes,

quienes mantienen la expectativa por aquello que puede serles novedoso, por aquello enriquecedor que les puede ofrecer en el devenir de su existencia.

Bajo estos planteamientos lo que a continuación se presenta son algunas de esas capturas hechas por los profesores y en ello la respuesta de los estudiantes, que si bien destacan esos pliegues producto de las prácticas pedagógicas de cuidado de sí mismo, no están ausentes los clichés que responden a la lógica de lo estático, de lo que se ha sido, de lo que no se atiende por indiferencia, descuido o desconcierto; a lógicas instrumentales, de consumo o de normalización que también están presentes en el dispositivo escolar.

Transgresión y construcción de un espacio personal a partir del arte

Del 26 al 31 de mayo de 2015, en el piso principal de la Casa de Cultura de Tlalpan los visitantes tienen libre acceso a la exposición “*Mirando el interior*”, exposición montada en su 13ª versión con cerca de 70 obras que abarcan pintura, escultura, grabado, dibujo y fotografía presentada por jóvenes estudiantes de 4º semestre, modalidad escolar, de la preparatoria Otilio Montaña. Dichas obras son el producto final que obtienen al cursar la asignatura de Artes plásticas II⁵⁸ con una de las profesoras del plantel. Sin ahondar en el montaje, paso a ver la importancia que el proceso de producir una obra de arte tiene para la vida de algunos de los jóvenes, pues en él están presentes prácticas de cuidado de sí que trastocan la configuración ético- estética de un momento de su existir.

En primer lugar destaca la postura que la profesora guarda con respecto al arte y cuál es la finalidad que persigue para los jóvenes estudiantes en su relación con esta disciplina.

"El arte no es ese deber ser, sino un medio que pueden utilizar de expresión, lo pueden construir y deconstruir las veces que quieran [...] lo primero que les pido es que le falten el respeto a ese deber ser de la estructura del arte, de lo que se dice que es bonito o que es feo, trabajo con ellos el mirar de otro modo y ser de otro modo. Como reglas les digo 'prohibido quedarse callados, sentados sin mover, prohibido descalificar por gusto'. Asimismo les señalo que el arte necesita de la filosofía, literatura, matemáticas; siempre

⁵⁸ La exposición a la que acudo no es la referida por los jóvenes estudiantes entrevistados, pues al ser alumnos de 6º semestre mencionaron el montaje del año anterior. Acudo porque la entrevista con la profesora que propone el montaje, coincidió con las fechas de la exposición.

trato de platicarles los chismes de la historia para que vayan viendo las relaciones y encuentren el sentido [...] Tengo muy claro que no voy a formar artistas sino ayudarles a construir un espacio muy personal que les reditúe y signifique no en lo utilitario sino como personas [...] Me di cuenta de que era muy importante darles un espacio agradable, seguro, tranquilo, que puedan vivir, donde se reconozcan que valen como personas, para que empiecen a tener una identidad, que aprendan a decir lo que están sintiendo, pensando y defiendan su posición, no nada más en el arte sino que se va para toda la vida, asumiendo responsabilidades" (P11)

Desde la posición de la profesora ante su disciplina, está abriendo otras posibilidades, tanto para pensar como para conducir la acción. En este sentido da un lugar importante a los conocimientos, sentimientos y saberes de los jóvenes estudiantes. Transgrediendo convenciones y posturas disciplinarias ella da pautas para que se expresen a nivel corporal, verbal o artístico siempre que medie un trabajo de pensamiento reflexivo, poco a poco configurado con mayor fundamento teórico, pero que ante todo impacte en ámbitos vitales y subjetivos; de ahí el considerar la relación con el arte como un *espacio muy personal*. Espacio vuelto una línea de fuga donde se distinguen fundamentalmente tres dimensiones: 1) la material, destinada a construir una obra específica en un lugar concreto como lo es el taller de artes pláticas, un cubículo, etc.; 2) la simbólica, pues dicho espacio también es un lugar de acogida, de pertenencia, un lugar distinto que rompe con las vicisitudes de su cotidianidad, donde se les reconoce en sus diferencias, con sus necesidades particulares; un lugar donde se les permite hablar, se les escucha y respeta, y 3) la vital o *ascética*, pues busca extenderse a la consideración de dimensiones humanas que impacten la forma estética que pueden darle a su identidad y en ello a su trayecto de vida. Se ve claramente en la postura de la profesora que la relación con el arte se convierte en un espacio que da lugar a prácticas de cuidado de sí donde se busca generar plegamientos de los sujetos hacia sí, hacia lo que piensan, sienten, etc., así como construir un razonamiento ético que dé cuenta de dichos plegamientos.

Para concretar su postura la profesora hace lo siguiente:

"Hay una retroalimentación entre teoría y práctica, parto de la idea o conocimiento que tengamos, hacemos discusión, todo lo que dicen se apunta y construimos el concepto, claro

que los voy guiando para que les quede claro, luego vamos a la biblioteca a mirar imágenes y si hay algo que les guste mucho entonces ya lo apuntan, además los apoyo con muchas películas donde se vea cómo es la sociedad, la filosofía de vida, eso les ayuda mucho porque hacen relaciones vivenciales. A lo largo de dos semestres van haciendo algún grabadito, dibujo, escultura, pero en el 2o curso les digo que van a crear una obra plástica de lo que se les pegue la gana, los pongo a tomar decisiones: qué disciplina, a partir de qué movimiento plástico, ¿dónde van a trabajar? Sí se les complica, sí sufren porque les pido una investigación, un análisis formal y uno subjetivo. Trabajamos a lo largo del semestre en la idea de ¿Qué quieres? ¿Por qué lo quieres?, que hablen, hablen, hablen y construyan de otra manera pues vi su necesidad de decir sin censura, sin el rollo de que tienes que ser así" (P11)

El acercamiento al arte busca construirse desde experiencias vitales: lo que se sabe en el plano cotidiano, a nivel del gusto visual o comprendiendo y discutiendo contextos histórico-culturales, económicos de ciertos personajes, que los llevan a percatarse que las expresiones artísticas son producto de una época y de múltiples relaciones. A través de estas prácticas la profesora busca que los jóvenes estudiantes sean un elemento recurrente en la relación con el conocimiento, de tal manera que logren significarlo de otro modo y tenga para ellos un impacto vital, rasgo de aquella *mathesis* griega que aquí se ve actualizada. Por ello se les invita a decidir sobre una construcción artística donde estén totalmente implicados con sus emociones, contextos, experiencias, pero también que logren articular los aprendizajes teórico-prácticos aportados por la disciplina. Para lograr esto la profesora los induce a investigar pero sobre todo a ejercitar su hablar, un hablar abierto que pone en juego el pensamiento, la imaginación, el reconocimiento de sí mismos y de lo que implica mostrarse a otros en dicha construcción. Frente a la postura y trabajo propuesto por la profesora dos jóvenes estudiantes de la ME responden:

"Mi obra se titula "Dans la vie" o "En vida". Mi forma de trabajar en el arte es vanguardista, una combinación entre dadaísmo, surrealismo y cubismo. Esos tres movimientos los plasmé en uno solo a manera de que pudiera expresar lo que tenía en mi interior. Mi obra es mi aparato interno, es algo amorfo, pero ese era el punto, llegar a cierto movimiento del lápiz que las personas dijeran: '¿qué es esto?' y que solamente ciertas personas dijeran, 'yo sí le entiendo a esto'. Fue muy curiosa mi forma de trabajar, mientras escuchaba

música estaba pintando y con cada canción pintaba algo diferente. Entonces me doy cuenta que a través de esa obra la gente puede ver de lo que estoy hecho por dentro, algunas me dijeron 'es que esto está feo' y yo les dije: yo no pretendo hacer algo bonito, simplemente es algo real [...] fue como increíble ante mí, entonces me propuse cambiar mi modo de ser, me propuse cambiar esa persona grosera, impulsiva e intolerante que era, porque hablaba pero eran cosas irrelevantes y groseras; dejo de lastimar mi cuerpo con las drogas y comienzo a trabajar en mi persona, decidí ser más honesto, más tranquilo pero sobre todo aprendí a escuchar [...] Estoy cambiando aunque todavía no ha terminado este proceso" (J1)

Pintar a lápiz desde la postura elegida y escuchar música le permiten a este joven de 19 años producir un pliegue sobre sí mismo y ver de lo que está hecho. Abre para sí una línea de fuga y rompe con formas esperadas o comunes, autentifica su propia forma y define su diferencia estético-vital plasmada en una pintura, sin embargo ello le impide permanecer igual, desatendiendo aspectos y comportamientos que dañan su corporalidad, las formas como se relaciona con los demás, pero sobre todo consigo mismo; logra fundamentalmente y como lo enfatiza, *escuchar*, práctica que como lo señala Foucault (2002) es la base inicial para convertir un discurso de verdad en un cambio de conducta. Acción que este joven realiza al retomar la postura de la profesora con respecto al arte, las experiencias de otros (artistas de vanguardia), y de sus mismos compañeros para decidir configurar libremente un ethos que continúa en transformación.

Otro joven de la misma modalidad pero con 18 años de edad señala:

"Mi obra se basa en el pre-expresionismo de Van Gogh que permite expresar lo que sientes con las formas que quieras; fue un niño con un árbol al lado, un cielo muy penetrante en una madrugada despejada con una luna brillante. Traté de expresar sentimientos sobre mi infancia que fue muy padre porque era vivir en el contexto, interactuabas con las personas, no estabas alejado, no estaba ese rollo de las redes sociales [...] Era plasmar algo que llevarás guardado para liberarlo, si eran cosas malas desecharlas, si eran cosas buenas desarrollarlas. A mí me puso los pies en la tierra, logré ver lo que me perjudicaba y lo que no, cómo me influenciaban las personas en mi manera de ser; rompí con mi forma de pensar de antes pues a mí no me importaba nada, era rebelde. El estudio me interesaba pero lo hacía de lado por divertirme,irme con los amigos a fiestas, era alcohólico, fumaba, andaba de bandolero, me gustaba mucho el grafiti ilegal y el desmadre. Hacer mi obra cambió todo completamente, me puso a plantearme lo que estaba viviendo, preguntarme

¿Por qué era así y qué estaba pasando conmigo? [...] Tuve un razonamiento sobre si eso era bueno o era malo, vi las consecuencias de mis acciones hacia mí y hacia los demás. Desde ese cambio tuve un pensamiento de cero alcohol, bueno el tabaco no lo he dejado, el grafiti lo moderé, de ese vandalismo ha cambiado a ponerme a dibujar, a hacer un trabajo bien elaborado, ya no perjudicar a las personas [...] estoy en el punto de preguntar para que soy bueno o malo, pienso que a través del diseño estructural puedo romper con lo malo que tengo, ayudarme a dar orden a mi vida" (J2)

La construcción estética de este joven retoma situaciones del pasado donde él se siente feliz. Al profundizar sobre este sentimiento se vuelca sobre el presente, sobre lo que ha sido, sus actitudes, hábitos, resultados concretos en personas y situaciones donde él se ha involucrado sin responder por ello. El pliegue que la experiencia estética le permite realizar lo lleva hacia a una reflexión comparada entre pasado y presente donde se confronta consigo mismo y no le gusta lo que ve, por ello construye otras decisiones que le permiten reorientar su vida y logran sacarlo de ese estado de descuido e indiferencia que lo afecta y también a otros más cercanos a él.

En ambos casos la obra estética producida por los jóvenes es la síntesis del conocimiento adquirido en la asignatura de artes plásticas, pero también es la traducción subjetiva hacia nuevas prescripciones de conducta que los sujetos eligen realizar para configurar otro modo de ser. Nuevas prescripciones que se unen a cierto código y a cierta verdad sobre sí. Veamos cómo lo refieren:

"En la inauguración de la exposición di un discurso donde pude expresar lo que sentía y pensaba, fui la voz de todos mis compañeros y parece que la gente se quedó impresionada [...] la intención era hacer ver que los jóvenes somos el presente de la sociedad, que en cultura general somos una parte bien potente e importante [...] fue la primera oportunidad en la que yo pude hablar sobre lo que era el 'arte verdadero'. El vanguardismo en mi caso no trata de cosas bonitas o no bonitas sino que son movimientos que motivan a la gente a hacer las cosas que ellos quieren o buscan; el arte verdadero es algo que nace de uno mismo, viene del corazón, se procesa en el cerebro y lo puedes plasmar donde tú gustes, en una canción, en un papel, a veces hasta en una pared, pero desafortunadamente esta sociedad no lo acepta y piensa que es vandalismo. [...] Me di cuenta que mi opinión, sin importar que sea joven valía muchísimo, me doy cuenta de mi autoridad como persona, de mi comprensión crítica, desde ese momento supe que mi capacidad lectora e intelectual podía llegar todavía más lejos, por eso voy a trabajar duro por incrementar mis

conocimientos y ser muy bueno. Algo que me ha ayudado es reparar computadoras, a veces ni siquiera sé qué es lo que estoy reparando, pero la parte de experimentar me ayuda. Nunca entrego algo descompuesto, si no sé me pongo a investigar, me pongo a leer, a ver qué voy a hacer y no me quedo con la espinita, me gusta autosuperarme. Si hice esto bien, la próxima me debe salir mucho mejor" (J1)

Este joven sigue ciertas reglas estéticas del movimiento del arte vanguardista, los combina a su elección y logra romper con convenciones que fijan formas de creación y expresión. En el proceso de construcción artística se coloca como fuente de la verdad y de la norma a partir de vincular lo que halla en su interior, en la técnica, en lo escuchado y actuado por la profesora, en lo que siente y ha reflexionado de sí mismo. Ser portavoz de sus compañeros para compartir lo anterior le permite otorgarse y otorgarles otro valor como sujetos, se produce una autoafirmación al percatarse del ejercicio de su poder reconocido a través de la libertad que tienen para expresar y crear aquello que se quiere, de la estimación que hace de sus capacidades, de la experimentación con nuevos conocimientos que le permitan en lo particular orientar su vida como meta trazada.

Por parte del otro joven los códigos que construye son de orden racional:

"Es una forma de identificar cómo influía el arte en tu vida personal, cómo un cuadro podría tener una influencia hacia ti, ver el contexto en que se elaboró, qué influencias tuvo del pasado para seguir en el presente. Me benefició para tener un razonamiento propio, de cómo están hechas las cosas, cómo te influye el pasado en el presente, una acción, por ejemplo un gobernante, un acontecimiento, una guerra cómo influye en ti y cómo perjudica a las demás personas, me hizo tener como esa visión del mundo y ver lo que está pasando en ti y en tu alrededor, te hace sensible a eso [...] Obtuve una forma de pensar de sé tú mismo, ve por lo que quieres, es por lo que estás aquí. Terminar la prepa es tu interés, te beneficia a ti, si de verdad es importante síguete, tú tienes la libertad de hacer o no [...] fue como una llamada de atención que me dio por el arte, esa influencia de la historia, de los acontecimientos como que me hizo pensar en mí mismo, en mi persona, cómo era yo e influenciar mi contexto. Hacer una comparación del yo que era con el que yo quería ser" (J2)

La práctica que realiza este joven estudiante se pone en relación con reglas racionales y estéticas al equiparar el proceso de producción de una obra, donde múltiples relaciones se hacen presentes, con la producción y orientación de su

propia existencia; se percata que cualquier producción estética lleva una carga de significados y acontecimientos, que si bien se corresponden con una época determinada, pueden actualizarse e impactar de otro modo en el presente. Así, si su vida se equipara con una obra de arte, percatarse de su contexto, de los acontecimientos que lo rodean, de los comportamientos mantenidos, de las decisiones tomadas, lo llevan a cuestionar sobre el impacto que ello tiene para su vida presente y futura. Confrontado por este proceso fortalece una afirmación sobre sí, redefiniendo aquello que quiere y le es valioso. Redefinición que lo empodera como soberano de sí mismo para producir las transformaciones que considera necesarias en él, pero que al mismo tiempo benefician a otros.

En la concreción de estos procesos, la presencia y la forma de relación con la profesora de artes plásticas la refieren de la siguiente manera:

"Tuvimos una relación natural con ella porque es una persona que se desenvuelve muy bien con los jóvenes, nos entiende [...] Nos aconsejaba de una forma en que nosotros entendíamos, pero lo más importante es que jamás modificó lo que queríamos plasmar, eso que teníamos en mente no lo tocó, simplemente nos dijo: 'Tú quieres hacer esto, puedes utilizar esta técnica o este material'; eso fue parte bien importante, que nos comprendió y de cierta forma nos impulsó a hacer nuestro trabajo como nosotros queríamos [...] nunca oí que nadie se quejara de ella, todos la buscaban, resolvían dudas; de hecho estábamos muy clavados con nuestra obra de arte, estábamos ahí y ni siquiera platicábamos entre nosotros. A veces hasta utilizamos horas extras, terminábamos nuestras clases e íbamos con la profesora para avanzar o terminar. Hubo una relación amistosa entre alumno y maestro, yo siento que es lo importante, que los profesores vean a sus alumnos como amigos" (J1)

"Ella es muy abierta, puedes hacer una crítica y ella le ve el lado bueno y el lado malo y si en verdad está malo. Nunca te dijo tienes que traer esto o lo otro, sino que tú trabajabas y si no la querías llevar a la clase lo llevabas a su cubículo. Tomabas clases, preguntabas dudas, no era una persona estricta o enojona, tenía carisma, optimismo, siempre diciéndote que todo se podía" (J2)

El vínculo que se establece entre la profesora y los estudiantes es abierto y en esa apertura hay cabida para la libertad de elección, para los cuestionamientos, para las posibilidades de creación y las diferencias. Dar lugar a todo ello rompe con los clichés esperados para dicha relación que se esperarían en un orden más

vertical donde la autoridad de la profesora prevalece, sin embargo al romper con el cliché y ser más horizontal y abierta, logra construir junto con los estudiantes un sentimiento de confianza que les permite mantener encuentros para la orientación académica, técnica y para el aprendizaje, pero sobre todo para tener encuentros gozosos con aquel espacio estético que les permite encontrarse consigo mismos y con la comunidad de su clase. Fundado en este sentimiento, en el reconocimiento de la dirección respetuosa que hace la profesora y del espacio por ella propuesto, surge la consideración de una relación amistosa entre ambos, relación que en este caso se vuelve una forma del cuidado de sí (Foucault, 2002), pues efectivamente éste se produce en un espacio comunitario donde se comparte y crece junto con el otro, donde es posible escuchar las diferencias, reflexionar sobre sí y dar cumplimiento a aquello que se quiere para sí mismo, en el caso de estos dos jóvenes se habla de *auto-superación*, de *honestidad*, de *tranquilidad*, de *romper con lo malo* y seguir *poniendo orden a la vida*, como fines producidos que concretan el cuidado de sí mismos.

Por su parte la profesora expresa la forma en que ejerce la relación con los estudiantes:

"Mi papel de profesor jamás como la autoridad suprema, soy un guía que les comparte conocimientos, que les pone límites. Desde el principio las reglas son claras conmigo, lo que les digo se los cumplo, tanto en el reconocimiento o en la llamada de atención. Sin embargo cualquier cosa que acordamos yo entro en los acuerdos, porque soy parte de esta comunidad y creo que con el ejemplo pregonas, además siempre les digo si están o no de acuerdo. Yo los respeto mucho pero no me meto en lo personal. Saben que conmigo pueden confiar, los escucho mucho aunque no sean mis tutorados, a ellos les gusta que les digas hasta dónde, ¿por qué? porque están solos. A mí lo que me ha funcionado es confrontarlos de una manera natural sin mostrar espanto, recriminación, enojo; si les cambias el asunto por preguntar ¿Qué pasó? ¿Qué te molesta? ¿Por qué lo hiciste? ¿Qué ganas con eso? ¿Y ahora qué? ¿Ahora por dónde?, si les cambias el asunto, les brindas confianza y orientas un poco por dónde ir" (P11)

La relación profesora-estudiantes se soporta desde una postura ontológica donde ambos actores se ubican en un plano de igualdad humana. Desde ahí se fundamenta el respeto y la permanente escucha de la profesora, lo que implica

establecer con claridad y en conjunto, líneas de conducción donde todos están incluidos, ello le permite tener bien claro hacia dónde dirige su práctica docente y desde dónde se coloca frente al otro para brindar cierto apoyo u orientación cuando es necesario, sin que ello signifique rebasar los espacios privados de los jóvenes, ni sus propias emociones o reacciones frente a algún conflicto. Legitimar de este modo su autoridad fortalece el vínculo que establece con ellos, pues reconocen a un sujeto que demuestra un gran dominio sobre sí mismo, coherente en sus palabras, en las formas como se expresa y manifiesta sus acciones; reconocen a un sujeto con el que cuentan para aprender, para relacionarse, para ser escuchados, pero sobre todo para ayudarlos a estructurar desde la libertad, la propia afirmación de su configuración subjetiva.

Ahora bien, aun cuando esta captura efectuada por la profesora es de gran valía, no está exenta de la presencia de otras líneas que se oponen a la misma y que busca movilizar el micro-dispositivo construido hacia otros rumbos que no son los formativos. La profesora lo indica así:

"En los lugares que trabajé vi que las reglas detienen a los chavos, una falta de respeto absoluta hacia ellos. De la escuela activa me di cuenta que era muy importante darles un espacio pues una gran parte de su vida la pasan en la escuela, que mejor que sea un espacio agradable, que puedan vivir a gusto. Entonces llego aquí y encontré libertad para poder hacerlo, aunque si he encontrado gente que ha tratado de detenerme, sobre todo de la que está en el sindicato, yo no estoy en el sindicato. Creo que debe haber un espacio que defienda a los trabajadores, sí, pero creo que sobre todo lo que te defiende es tu propio trabajo, no la grilla. Entonces mucha gente se pone medio radical, empiezan agresiones contra los que no estamos en el sindicato, de repente en el día de la exposición les quieren poner exámenes, acciones que buscan sabotear el trabajo y compromiso que tengo con los chavos. Yo no me meto en ninguna cuestión sindical, no es mi asunto, pero si se quieren meter con mi trabajo yo si los paro, además los chavos ya no lo dejan, ellos saben que es su exposición, es su trabajo, entonces los mismos chavos defienden ese espacio pero no hay grilla, yo nunca grillo a los chavos, jamás lo voy a hacer, no los meto, no los uso, me molesta que se use. Cuando hay algo de paros y todo, le digo, ¿sabes qué?, no oigas nada más una opinión, escucha varias y a partir de eso decide qué quieres. Yo soy de la idea, tú quieres ayudar a alguien, primero ayúdate a ti. Yo te lo digo a ti, si tú estás bien, todo lo demás va a estar bien" (P11)

El modelo educativo del IEMS posibilita a la profesora conducirse con libertad para crear un espacio destinado a los jóvenes estudiantes⁵⁹, un espacio que desterritorializa las formas disciplinarias y de control que prevalecen en el dispositivo escolar de la educación media superior, no obstante fuerzas sindicales presentes en este modelo, se desplazan a ese micro-dispositivo y generan una presión política en los actores involucrados para que se unan a su postura y obtengan desde su perspectiva un beneficio común. Más, la oposición de la profesora se justifica desde su compromiso laboral, por ende, desde el compromiso con los estudiantes; compromiso ético que los coloca en primer lugar y su cuidado, antes que responder a movilizaciones de carácter político, administrativo y laboral, que poco tienen que ver con el ámbito formativo, aspecto que como fue señalado en otro momento es considerado por diversos actores como un problema, que en lugar de favorecer la formación de los estudiantes y el trabajo de los profesores, los descuida y empobrece. Es la postura de la profesora y la invitación sobre el pensar antes de actuar y elegir sobre aquello que se ha pensado que propone a sus alumnos, lo que les ha dado la fuerza para mantener este micro-dispositivo que los enriquece en muchos aspectos.

Como puede apreciarse la captura que logra realizar esta profesora es de suma riqueza para la producción de prácticas pedagógicas para el cuidado de sí mismo, pues los estudiantes, transgrediendo ciertos parámetros estéticos y normativos escolares, producen su propia obra artística compuesta por aspectos técnico-disciplinarios, por abordajes históricos, por experiencias de diferentes sujetos, por relaciones horizontales definidas por la escucha, el habla, la puesta en común y la libertad, a través de la cual logran movilizar el pensamiento y la atención en sí mismos para percatarse de aquellas actitudes, formas de ser que detienen su crecimiento y su desarrollo como sujetos. En ese giro se formula la

⁵⁹ Algunos de los principios de la escuela nueva o activa ponen énfasis en la existencia de un ambiente que estimule y facilite el aprendizaje, de la libertad como expansión de la vida, la cual se refleja en la elección y ejecución de las actividades así como en el respeto a la individualidad de los alumnos (Narváez, 2006) Principios y acciones pedagógicas que siguen marcando el actuar de la profesora de artes, quien aprovecha la libertad que brinda el modelo educativo para crear junto con los jóvenes un espacio de construcción material, simbólica y subjetiva, y responder con ello a una lectura y reflexión sobre la realidad de los jóvenes estudiantes con quienes trabaja.

articulación de códigos estéticos y racionales que les permite tomarse como objeto de superación, de mejora, por lo que trazan nuevos parámetros de comportamiento que buscan sacarlos de ciertos hábitos corporales, de sus desequilibrios emocionales, de las dispersiones que los mantienen en un desorden vital, pero que sobre todo les permite ir dando a su vida una forma distinta de aquella que hasta entonces habían conocido.

Tres facetas con matices brasileños.

Con el título *“Un viaje por Brasil”*, un joven estudiante con 18 años de edad de la ME presenta en una sala de juntas la réplica oral de su problema eje⁶⁰ ante su familia, algunos compañeros y la mesa evaluadora formada por el director y revisor que han acompañado la construcción de dicho problema y una comisión que apoya el proceso evaluativo para la certificación del estudiante. Lo inédito de dicha réplica se encuentra en la construcción del cuerpo de la investigación⁶¹ y en la serie de preguntas formuladas al joven, ambas acciones realizadas en dos lenguas, español y portugués brasileño, por ello durante la réplica se cuenta con el apoyo del director y revisor del problema, quienes al hablar portugués, se turnan en el ejercicio de traducción para hacer que los presentes comprendan lo que se pregunta y expone, además de ser testigos del nivel de dominio de la lengua alcanzado por el estudiante.

Pero, ¿Cómo es que un estudiante que lleva la asignatura de inglés, presenta su problema eje escribiendo y hablando en portugués? En lo que sigue me acerco a este proceso, pero sobre todo a las prácticas que en el mismo hacen posible su conversión como sujeto.

“A partir de la afición del mundial de fútbol⁶², veía videos, televisión o escuchaba música en el transporte; yo quería comprender una lengua que desconocía y entonces me decido a

⁶⁰ Recuérdese que el problema eje es el trabajo de investigación que los estudiantes construyen mediante un ensayo, una representación, obra artística, etc. y que finalmente presentan delante de un director, revisor y comité evaluador para certificarse.

⁶¹ El trabajo de investigación se compone de 73 páginas escritas tanto en español como en portugués brasileño, se centra en presentar rasgos geográficos, históricos y culturales de Brasil, no se abordan aspectos sociales, políticos o económicos. Es una invitación a conocer lo bello del país, desde la postura del autor. Lo interesante es la construcción del trabajo en dos idiomas. Para la réplica oral el joven elabora una presentación en power point donde sintetiza los puntos básicos del trabajo escrito, permitiendo a los asistentes seguir la lógica de construcción y exposición (RO)

⁶² Hace referencia al mundial de fútbol del año 2014 efectuado en Brasil

investigar a profundidad hasta que por ejemplo comprendo de lo que trata una canción. Luego me intereso por comprender más sobre esta lengua e investigo cada día que pasa, una a dos horas y voy conociendo más y más palabras. Esta lengua yo la aprendí por mi cuenta por medio de internet, videos, música, canciones, entre otras cosas. Ahora ya puedo entender lo que dicen, hablar, leer, escribir y por lo tanto puedo hacer una traducción del español al portugués o del portugués al español, chatear, hacer videoconferencias y mantener intercambios culturales. Me compré dos diccionarios que tengo en casa y tengo varias lecturas en portugués. [...] Algo que me ayudó mucho para investigar por mi cuenta y a profundidad fue lo que aprendí de profesores de Literatura, Filosofía, Historia y otros pues nos ponían a leer textos científicos, de periódicos, revistas, de muchas fuentes, a ver videos y decían que hiciéramos una crítica sobre esos textos o esos videos. Eso lo hacíamos cada vez que exponíamos o hacíamos una mesa redonda sobre un tema el cual lo teníamos que investigar a fondo. Actualmente aspectos que leo y desconozco la procedencia, me dedico a investigar por mi cuenta y al final de esas lecturas, hago una recopilación y confronto esos textos para tener una sola idea, una idea muy clara de lo que es; la crítica que puedo hacer en la vida cotidiana me ha servido de mucho para decir qué considero que está bien, qué considero que está mal, pero no lo que a mí me parezca que está bien a la otra persona debe tener el mismo pensamiento que yo, siempre hay una diferencia y es importante dialogar.” (J3)

Un evento deportivo y la proliferación mediática que se hace del mismo logran atraer la atención de este joven, sin embargo pasa de la respuesta mediatizada a otra que se vuelve un interés profundo por aprehender una lengua que desconoce por completo. Para lograr dicha aprehensión pone en práctica aquellas formas críticas que durante su trayecto por la preparatoria le permiten indagar, acercarse al conocimiento sobre ciertos objetos de la realidad, interrogarlo y confrontarlo reflexivamente, ver sus relaciones, diferencias, posibilidades para el acuerdo, etc. Son estos ejercicios los que fortalecen saberes técnicos que ya posee o lo dotan de otros tantos, entre ellos, saberes que le permiten hacer un pliegue sobre sí expresado a través de un aumento en su capacidad crítica, de una autonomía expresada en una mayor libertad para conducirse y decidir lo que quiere para sí, la cual se fortalece a través del dominio que va teniendo de la lengua portuguesa y en otra faceta que se configura dentro de la escuela:

“Aprender a investigar me ha servido como persona porque me he vuelto muy autodidacta, por ejemplo estoy impartiendo a los jóvenes de esta prepa un curso de portugués básico, lengua y cultura brasileña. Comencé hablando y dando clases clandestinas porque nadie sabía, pero una maestra de Literatura al darse cuenta me sugirió dar un curso, así que fui con el coordinador quien me pidió un mínimo de 15 estudiantes, yo registré a 30 y me cedió un aula los días viernes de 12.30 a 14.00. He escuchado que les gusta mucho mi clase y a mí también me apasiona demasiado, me parece muy divertido porque no doy clases tradicionales de repetición. Les enseño palabras revueltas, doy su significado y dejo que los chicos empiecen a convivir entre ellos para formar frases. Les doy textos de media cuartilla, imágenes con pequeñas frases, se trata que escriban lo que entiendan. Si alguien no comprende le pregunto, reviso lo que está escribiendo y si tiene un error se lo muestro para corregir, porque a mí no me gusta como en la primaria o en la secundaria que si le entendiste bien, si no, ni modo. A mí me gusta elevarlos a todos a un mismo nivel, quiero simplificar para llegar a un mismo objetivo, como en las matemáticas. Les digo, les voy a enseñar de esta forma, pero si ustedes tienen conocimientos los pueden aportar a la clase, a mí no me molestan ese tipo de cosas, es más me motiva, porque así están teniendo interés en aprender. Esto que he hecho, ser como una especie de docente me ha servido para superar la timidez, la inseguridad, poder hablar en grupo, no sentir miedo al qué dirán, a hacer el ridículo, pero sobre todo me preocupaba dar una información errónea, por eso todos los días investigo, me preparo para ser lo más claro posible” (J3).

La mirada y palabra atenta de una profesora sobre este joven da impulso para que el dispositivo escolar produzca una línea de fuga que abra el espacio a otra posibilidad de acercamiento cultural, hacia una captura que en manos de un estudiante, concreta para sí y para otros, modos distintos de relación. La autonomía que configura este joven si bien se expresa en el dominio para indagar, discriminar información, reforzar sus aprendizajes a través del curso impartido, también lo hace con las formas como se relaciona consigo mismo y con los otros. Tomar el papel de maestro lo coloca en un lugar de decisión, sea con respecto a los contenidos, a la preparación que se autoimpone, como en las formas como establece la relación con sus alumnos. En este sentido se aprecia un deseo por compartir lo que sabe, deseo que unido a la experiencia vivida en su educación básica, lo moviliza a considerar la voz del otro, sus aportaciones y diferencias, a romper inercias didácticas que dan espacio a la duda, al error, como elementos habilitadores del aprendizaje; prácticas desde las cuales logra desplazar formas

éticas de relación pedagógica fomentadas por algunos actores en esta escuela y a la vez desplazarse con respecto a sí mismo, pues al reconocer el estado de temor bajo el que se conduce, pasa a poseer un mayor control conforme enfrenta sus retos cotidianos.

De esta misma faceta la profesora de historia quien lo acompaña en la construcción de su problema eje como revisora, es también una de las alumnas asistentes al curso, ello visibiliza el carácter flexible que pueden tomar las estructuras didácticas que se construyen en la escuela, posibilitando apertura para compartir o intercambiar roles y con ello el ejercicio de la autoridad, atender saberes no previstos curricularmente, mantener participación creativa y recíproca en la construcción de aprendizajes, etc. Es desde este lugar que la profesora brinda una apreciación sobre este joven estudiante:

"Yo entré a tomar clases con él y la verdad es increíble porque manejaba muy bien el curso, sabía muy bien qué hacer, siempre preparaba la clase, escribía en portugués y español, explicaba cada parte, ponía ejercicios y en muchos de ellos hacía algo lúdico, por ejemplo un Cristo de Corcovado en papel para acercarnos a la cultura; fue muy impactante porque yo he hablado el portugués pero la gente no lo hablaba y algunos ni siquiera sabían dónde está Brasil. Yo lo considero mi profesor y no solo de portugués, porque ese ya lo hablo, es ese estudiante que te enseña, que puede traer una cuerda y un impulso muy personal, unas ganas inmensas de hacer algo en su vida. Luego venía a mi cubículo y me decía, dime como se baila la samba, porque yo fui bailarina profesional. Y se ponía a hacer pasos. Él vive sin el tabú y la vergüenza de muchos, de voy a hacer el ridículo, me voy a ver mal u oír mal; no, no, no, vivía en una libertad y felicidad profundas y eso es lo que hace único, en un disfrute de lo más pequeño, de tener una bolsita que dice Brasil, de andar con su pandero por toda la prepa, de estar expresando la emoción del aprendizaje en cada segundo en su vida, eso lo hace más especial" (P5)

Si bien desde una mirada docente la profesora reconoce la pertinencia de los elementos presentes en la práctica de enseñanza realizada por el joven, tanto para acercarse al dominio de una lengua, como para incrementar la cultura general de los alumnos, destaca la manera franca y gozosa mediante la cual él da cuenta de sí, por sus gestos, palabras, actitudes (*parrhesía*), formas que adquiere la pertenencia y gobierno que sobre sí ha alcanzado y que pretende hacer extensiva a otros en el devenir de su proyecto de vida, incluida la profesora quien

lo reconoce de cierta manera como un maestro del cuidado de sí mismo. En este sentido transfigurarse como un sujeto diferente, no se queda en un plano individual sino que busca ser de utilidad a otros, veámoslo en sus siguientes palabras:

“Un profesor de inglés, que tiene conocimientos del portugués brasileño y que es mi director de problema eje, está pensando, con mi permiso claro, y yo ya se lo concedí, seguir impartiendo el curso a nuevas generaciones [...] Quiero ser maestro de portugués, estudiar Lenguas y literatura modernas en la UNAM, siento que así aportaría a una nueva forma de vida porque yo siempre les digo a mis alumnos que estudien, que trabajen, que sí pueden ir a fiestas, tomar una copa sin que tengan que salir gateando; les digo que si se ponen a estudiar van a ser personas de bien en la vida; siempre podemos dar una hora para hacer los que nos gusta, convivir con amigos, hacer música. También a muchas personas les da miedo expresarse corporalmente, expresarse con los demás y yo digo que no tengan ese temor, si se equivocan no hay problema, porque nadie nace sabiendo; por ejemplo en el carnaval internacional que organizaron varios maestros, hubo una probadita de música brasileña y vi que muchas personas no se divirtieron, no bailaron, no se expresaron por el miedo al qué dirán, a la ridiculización, pero hubo personas que se quitaron este miedo y bailaron; siento que fue importante realizar el carnaval para expresar lo que sentimos por medio del baile, la forma la caracterización” (J3)

Autorizar a su profesor y director de problema eje, habla de ese sentimiento y relación de poder que halla en los cambios efectuados en sí mismo así como en el trabajo efectuado para su curso; por ello en la relación con el otro el dominio de sí se extiende a una decisión específica desde una posición de iguales, de maestro a maestro, por lo tanto los fines perseguidos serán similares, en este caso contribuir con *una nueva forma de vida* que puesta a prueba en sí mismo, busca compartirse a otros, alumnos y pares, en una atención balanceada hacia su corporalidad, donde es válido el goce y el disfrute compartido con los otros pero también el límite que permite avanzar, crecer, mantener el rumbo que se pretende construir. En esta nueva forma de vida hay que balancear el espacio y tiempo brindado a aquello que es un compromiso pero también un disfrute, es importante reconocer que se es capaz del error pero también del acierto, que las emociones están presentes más hay posibilidad de acercarse a ellas de manera creativa o lúdica cuando entorpecen las relaciones personales o impiden desenvolverse con

mayor libertad. Mantener estas acciones de cuidado, dan a la vida la forma estética esperada y el sentido de que se es una *persona de bien*, como fin ético anhelado.

Si en este joven puede apreciarse el proceso donde la práctica de la investigación autónoma es importante para realizar capturas en beneficio de su desarrollo académico y de su configuración subjetiva, también está presente todo lo contrario, como un cliché escolar que no produce similares efectos. Ejemplo de ello es un joven de la MSE, con 24 años quien presenta diversas situaciones y dificultades para concretar la construcción de su problema eje, en primer lugar señala:

"Antes de ingresar aquí me metí a un curso en Xochimilco de secretario con computación, duró año y medio pues es como una carrera técnica. Luego me decidí por la prepa porque para entrar a trabajar eso te piden, bueno en donde trabajo como jardinero y de limpieza no me la pidieron, al contrario, la persona me ayuda y me da trabajo. Actualmente no defino todavía que haré, si puedo voy a meterme a estudiar algo de computación pero primero tengo que terminar mi problema eje [...] Mi problema eje primero era sobre avances tecnológicos, la televisión y eso, pero como no encontré mucha información lo cambié por los factores psicológicos de los adolescentes frente al alcoholismo, es que no conseguía a los profesores que fueran mi director y revisor [...] tengo hasta enero para terminar, aunque es poco tiempo, por lo que no creo terminar. Yo ya tomé este curso de problema eje y no me alcanzó el tiempo, además yo nada más venía por problema eje pero debo POE 1, LITE 1 y LITE 3, y es que me cuesta mucho trabajo leer, pero ahorita más que nada me piden trabajos y el profesor de problema eje no quiere que saquemos cosas transcritas de internet, quiere que uno se exprese por sí mismo, redactar con mis propias palabras, no copiar" (J19)

Como alumno de la MSE este joven ingresa a la preparatoria con cierto rezago en el plano etario, sin embargo ante las dificultades de lecto-escritura que presenta, su rezago se extiende a planos de desarrollo cognitivo que durante su trayecto por la preparatoria no han sido superados y que vienen configurados desde el nivel básico, condición que lo mantiene en una dinámica que lo lleva a repetir las asignaturas, a prolongar los tiempos para la toma de decisiones y concretar acciones, algunas de ellas justificadas sin sentido, a expresarse con ambigüedad con respecto a lo que quiere. Bajo esta dinámica se comprende

entonces que construir un problema de investigación no es nada sencillo, pues los vacíos cognitivos que presenta le impiden apropiarse adecuadamente de otras herramientas que coadyuvan al proceso mismo de la indagación, la cual en la MSE, se experimenta sobre todo en las acciones autónomas de los estudiantes, con un soporte fundamental de lecto-escritura, y que se concretan en las clases, vía la participación, la exposición, el trabajo grupal, el debate, presentación de trabajos escritos, etc., prácticas que como vemos en este estudiante, no son suficientes para la superación de aquella condición, ni para una configuración más autónoma como sujeto.

Frente a la condición de este estudiante el cliché que se mantiene es la insuficiencia de la *evaluación diagnóstica*, donde según el modelo educativo, cada profesor junto con el estudiante se percatan del nivel de desarrollo (conocimientos, habilidades, actitudes) en el que se encuentra, sus *fortalezas y debilidades*, ello sirve como base para generar *estrategias*, acciones como *punto de partida* para el proceso formativo y de aprendizaje, que buscan superar sobre todo las debilidades. En este sentido la atención prestada a esta herramienta tanto por los profesores como por el propio estudiante está ausente, por lo tanto la superación de aquello que le era necesario para salir del estado de rezago cognitivo, académico y por supuesto como sujeto.

Por otro lado, con respecto al trabajo de investigación que los propios profesores realizan dentro del instituto, específicamente en la ME donde tienen el nombramiento de Docentes-tutores-investigadores (DTI) una profesora señala:

“Antes de firmar contrato éramos prestador de servicio profesional y tú te autorregulabas: tu entrada, tu salida, tu chamba, tus grupos; después te contrataron y ahora eres Docente-tutor-investigador: docente, pues das tus clases; tutor, juégale a que das un PAT (una actividad del programa de atención tutorial) todos los miércoles y si va uno con eso lo cumpliste; investigador, ni idea tiene el instituto de lo que es hacer investigación a este nivel, ni idea tiene de dónde publicarnos; no hay manera de regularnos. Y el error más grande que tuvo la Asamblea Legislativa del DF es a todos pagarnos lo mismo, porque en todos lados donde haces investigación de la seria, de la buena, te doy más lana. El tope de ganancia debería ser lo que todos estamos ganando por igual [...] tenemos quienes tenemos artículos, papers, esperando que el instituto diga, a ver, entrégame cuentas. Mira,

abro el cajón, saco cualquiera y ahí está, pero con esa seguridad de que lo que estoy ganando me está costando a pulso, sin embargo hay otros colegas que llegan dos horas después, no dan clase porque se les olvidaron sus lentes, así lo manifiestan los chavos, o se la viven tomando el sol allá abajo en el lagartijero” (P7).

No obstante la existencia de un nombramiento laboral que señala las tareas por realizar de parte de los profesores de la ME, incluida la práctica de investigación, esta profesora expresa la actitud laxa que a partir de dicho nombramiento mantienen algunos de los profesores dentro de la escuela, quienes no se reconocen obligados a dar cumplimiento pues institucionalmente están ausentes los mecanismos académicos que permitan dar seguimiento a dicha actividad y con ello la falta de precisión sobre su significado e implicaciones. Esto habla del desplazamiento que sobre algunos problemas y vacíos vive el IEMS, uno de ellos es de corte político pues como lo indica la profesora se posibilita un nombramiento, pedagógicamente adecuado, pues vincular docencia e investigación tiene repercusiones favorables en lo académico, en la formación de los estudiantes y en la propia superación de la actividad docente (Ruiz, 1993), sin embargo no hay un respaldo estructural, ni un soporte teórico-metodológico que les permita comprender desde dónde conciben este vínculo, cuáles son las posibilidades de su concreción y las estrategias para compartir esta tarea con los otros, profesores y estudiantes, pues por lo referido por la profesora, se queda en una decisión y labor individual que no se comunica ni mucho menos se evalúa colectiva e institucionalmente.

Bajo los problemas y actitudes señalados es que los profesores de esta modalidad logran o no hacer la captura de la práctica investigativa y con ello enseñan o no a investigar a los estudiantes, por lo que es el azar el cliché que define para éstos últimos, las mayores o menores posibilidades de aprehender las herramientas que necesitan para enfrentar esta tarea en diferentes facetas de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte los profesores de la MSE, si bien no tienen el nombramiento DTI, deben impulsar la investigación de los jóvenes a través de diferentes

actividades pero sobre todo en la construcción del problema eje. Sin embargo, como lo comparte una profesora se enfrentan a otras situaciones:

“¡Ay, es difícil la verdad, porque no tenemos espacio ni tiempo! Generalmente nos acomodan las horas de corrido, entonces entre clase y clase no se puede hablar porque se quita mucho tiempo y sí se requiere invertirle tiempo a las investigaciones; yo en particular trabajo superextra y les pido a ellos que se queden al menos una vez al mes para trabajar una media hora o 40 minutos. El espacio puede ser la biblioteca, una banca, afuera del salón, en un salón que no esté ocupado; pues ni modo, hay que adaptarnos. Es trabajar a contra turno, no hay un horario específico, a veces estamos hablando por teléfono y estamos viendo al mismo tiempo el alumno y yo el texto en la computadora y lo estamos corrigiendo; incluso por facebook, es terrible porque a mí no me gusta depender mucho de estos recursos; nunca se ha dado pero ya se me ha ocurrido, que vayan a mi casa y ahí lo trabajemos porque francamente es muy incómodo” (P14)

En lo referido por esta profesora la práctica de investigación en la MSE se centra en el enseñar a los estudiantes a hacerla, principalmente a través del problema eje, más señala que en muchos momentos ello representa invertir y vivir con premura tiempos y procesos fuera de los horarios laborales, así como pasar por ciertas incomodidades físicas y logísticas para lograr concretar dicha tarea.

Si a los problemas anteriores se añaden los problemas de rezago en los estudiantes en diferentes dimensiones y la vaga atención a los procesos de evaluación, se entiende entonces el por qué la dificultad en algunos de ellos para resolver la construcción de la investigación con la cual buscan certificarse y tomar de ella al mismo tiempo, líneas que les permitan hacer pliegues con respecto a sí.

Con lo expuesto se aprecian dos líneas de construcción subjetiva en los jóvenes estudiantes. Una que en el proceso vivido logra capturar favorablemente aquellas prácticas propuestas por sus profesores, de manera importante la práctica de la investigación que sirve como punta de lanza para lograr otro tipo de capturas, donde el desplazamiento de lo escuchado, leído, reflexionado y relacionado críticamente se hace presente en una nueva construcción técnica, conceptual y subjetiva que le permite hacer transformaciones y cuidar de sí mismo; cuidado que al tiempo que atiende aspectos corporales, afectivos y de sistematización que evitan la dispersión del sujeto, de sus decisiones y del camino

trazado, busca trascender el espacio individual a través de la muestra y satisfacción gozosa por quien se está logrando ser pero también en la decisión de convertirse en un mediador que apoye la transformación y constitución de otros sujetos, como una obra vital compartida y complementaria.

Y otra que muestra pobreza en las capturas logradas, dada una condición de rezago cognitivo y académico que al toparse con el descuido de procesos de atención a la evaluación y a las vicisitudes presurosas por concretar procesos de investigación, difícilmente le permiten a este estudiante hacer pliegues en torno a sí mismo.

Filos-café o el espacio de vidas compartidas

Sentados alrededor de dos mesas rectangulares colocadas de manera contigua dentro del espacio destinado a la cafetería escolar⁶³, se encuentran una profesora que imparte la asignatura de lengua y literatura, un profesor que imparte filosofía, diez jóvenes de cuarto semestre de la ME y uno de segundo semestre de la MSE⁶⁴; entre estos jóvenes estudiantes se distingue un joven con peinado en rastas hasta la cintura, otro vestido totalmente de negro con brazaletes, collar y botas también de ese color; otro joven que a través de sus gestos, formas de hablar y peinarse se distingue con una identidad transgénero; otro joven con cachucha, pantalón de peto que juguetea con una patineta y el resto jóvenes de ambos sexos sin una marcada distinción (RO). Todos así sentados se disponen a abordar una de las temáticas anotadas en una pizarra puesta sobre la barra de la cafetería (autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de tensiones y estrés, manejo de emociones, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de problemas, respeto de sí mismo y del otro [RO]), mientras beben café y comen panecillos

⁶³ Durante el trabajo de campo el espacio destinado a la cafetería escolar no funciona como tal sino que diversos grupos lo utilizan para actividades como ensayo de teatro, baile, taller de primeros auxilios o simplemente para conversar entre compañeros. En el caso del micro-dispositivo presentado se trata de una actividad del Programa de Atención Tutorial (PAT) organizada por dos profesores de cuarto semestre en donde reúnen los días miércoles durante hora y media (esto varía en cada semestre según disposición de horarios) a todos los estudiantes que acompañan como tutorados, aunque por un acuerdo entre el comité de tutores se permitió que los alumnos eligieran la actividad de PAT que más les gustara o donde se sintieran más a gusto. En este caso en el grupo se halló a un joven de la MSE de segundo semestre (RO)(P10)

⁶⁴ Las edades de este grupo de jóvenes estudiantes oscila entre los 16 y 19 años

dispuestos por los profesores. Sin ahondar en el detalle de la dinámica que sigue este grupo diverso en un día específico, paso al análisis de este micro-dispositivo pedagógico a partir de algunos de sus actores.

"El profesor de filosofía y yo ya habíamos trabajado alguna vez el filos-café pero como círculo de lectura, hacemos buen equipo así que hablé con él para unir nuestros grupos nuevamente y cuando me dijo cuáles eran las temáticas está perfecto, porque es lo que les está haciendo falta. Cada sesión trabajábamos el tema que él había elegido y como los chicos respondieron muy bien, yo le sugerí que en este semestre les dejáramos a ellos la elección de temas, él aceptó inmediatamente, me dijo 'es muy buena idea, vamos a dejarlos'" (P10)

Si bien institucionalmente cada profesor de la ME ha de responder con alguna actividad para cubrir el Programa de Atención Tutorial (PAT), se aprecia que cuentan con libertad para definir su organización y dinámica, de ahí la posibilidad del trabajo conjunto entre dos tutores, quienes con una actitud flexible y abierta vuelcan su interés hacia temáticas donde los participantes abordan formas de relación consigo mismo y con los otros, temáticas que si bien hablan de una inquietud por el otro y sus necesidades, buscan atender la urgencia de ciertas problemáticas juveniles a partir de la ruptura con ciertos clichés al respecto de las relaciones que se generan, por ello aun cuando las temáticas de inicio se definen por uno de los profesores, hay apertura para que los jóvenes compartan cierto nivel de autoridad al participar en la definición de la propia actividad, dándoles con ello un espacio de reconocimiento y gestión de sus saberes, necesidades, de sus realidades e inquietudes. De este modo la inquietud por el otro y la forma de relacionarse con él toma el siguiente fundamento:

"Gran parte de mi energía busca incidir en la importancia de la reflexión, de la toma de decisiones y asumir con entereza los riesgos; porque sí es mucho más fácil formar parte del rebaño que empezar a pensar por cuenta propia. Insisto que la reflexión filosófica contribuye a la formación de un carácter autónomo de las personas, en ese ser crítico, en ese decir por qué sí y por qué no pero de una manera razonada, fundada, argumentada; no es la mera apropiación de un conocimiento, sino conocernos a nosotros y en función de este conocimiento tomar decisiones. Les insisto mucho a los jóvenes lo que Platón señala en la Apología, que una vida sin autoexamen, es una vida que no merece ser vivida". (P4)

"El maestro menciona que hay un desconocimiento de sí mismo cuando no se toman las decisiones adecuadas. Yo les insisto mucho en esa parte pero con otras palabras, conciencia de lo que hago, si yo veo que lo que estoy haciendo me proporciona placer incluso, por ejemplo las drogas, que seas consciente del daño que te estás haciendo o que seas consciente del beneficio que te estás llevando a tu vida personal, eso es lo que yo les insisto. El profesor habla mucho del autoconocimiento, que es lo mismo, que finalmente es una conciencia y tiene que ver mucho con la ética personal, la que tú te creas y es lo que yo también les digo. Nos pueden dar mucha información pero mi verdadera personalidad, lo que yo soy lo voy a formar yo solo, con todo lo que tengo alrededor, por supuesto, hasta mis cuates, todos nos influimos a todos, justamente así comenzamos el año pasado, así que aquí vamos a influirnos, en buena onda. Y es rico tomándose un cafecito sabroso"
(P10)

El profesor busca vincular en su tarea de tutoría la acción reflexiva que posibilita la filosofía, acción que se traduce en cambios de actitud en los sujetos. Si dicho vínculo toma como fundamento el principio destacado por Sócrates del *conocimiento de sí*, se comprende entonces que el papel del profesor es el de interpelar a los otros acerca de sí mismo, de los conocimientos sobre sí que avalan sus actitudes, de las formas de relación que mantienen con los otros, pero no para que el profesor decida sino para que sea el sujeto interpelado quien logre desde su libertad ocuparse de sí mismo y direccionar su vida.

Por su parte la profesora se coloca como mediador, como quien incita el acto reflexivo de los jóvenes para que por ellos mismos se percaten de las posibilidades que tienen para decidir y actuar, considerando los pros y contras de situaciones, problemas, dilemas en las que se encuentran, de tal modo que puedan optar por lo mejor para sus vidas, pues a partir de ese trabajo adquieren una *conciencia* clara de lo que se quiere, asumiendo la responsabilidad ética que ello conlleva. En ambos casos se busca que los jóvenes hagan un plegamiento hacia sí mismos a partir de la interpelación y el cuestionamiento que les produce lo escuchado, comprendido, aprendido de otros (*logos*), profesores y pares, con respecto a las verdades, esquemas, códigos de actuación que han orientado su vida, de tal modo que con toda libertad logren transformarlas en beneficio propio. Son estos fundamentos que aunque centrados en el conocimiento de sí, buscan ante todo la constitución de los jóvenes como sujetos autónomos, por lo tanto

como sujetos de cuidado de sí mismo, principio nodal que se actualiza, resalta con fuerza y soporta todo lo demás. Asimismo tales fundamentos mantienen sintonía con los principios que orientan el propio modelo educativo.

Considerados los fundamentos de este micro-dispositivo veamos las prácticas centrales y los códigos bajo los cuales se orienta el pensar y actuar de los sujetos para que logren reconocerse y constituirse como tales.

"Me limito a escuchar y orientar en las posibilidades que se tienen, respetando cabal y absolutamente la decisión del estudiante. Lo que he aprendido es a no juzgar, parto de mí hacia mí, de tratar de reconocermé, de respetarme, de aceptarme como soy, con mis aciertos y seguramente con mis equívocos. Esta misma relación que aplico conmigo he aprendido que es extraordinaria en relación con el otro; al no emitir juicios de valor, el otro se siente con la confianza de hablar, de mostrarse hasta donde él considera pertinente y prudente y que como retroalimentación está el espacio de escucha donde en ningún momento se le devuelven los reclamos típicos de los adultos. He descubierto que a veces el joven no está buscando que le digan qué hacer, sino un espacio donde sea escuchado y en ningún momento sea objeto de crítica o de conmiseración; el joven mismo al estar hablando descubre por sí mismo, qué es lo que quiere o qué es lo que va a hacer, que en realidad lo que necesitan es ese espacio para hablar" (P4)

"Ellos eligen y nosotros, acompañamos, escuchamos, damos seguimiento y respetamos. Cuando vemos que alguien se está molestando inmediatamente ponemos el límite, no permitimos faltas de respeto entre ellos y hacia nosotros y nosotros hacia ellos, mostramos que hay que aprender a convivir, a trabajar este tipo de temas en grupo que lleven hacia un beneficio, que son de ayuda para la mayoría o para el que quiera tomarlo [...] Como que no quiere la cosa intervenimos, ellos se dan cuenta que hablamos con la verdad, que somos francos y honestos con ellos, les decimos las cosas como tal y ellos nos dicen: 'haber usted diga, ¿qué está sintiendo?' o '¿cómo manejó esto?', saben qué onda con nosotros, por ejemplo me preguntan '¿usted habla con sus hijos igual que habla con nosotros?' Igualito, lo hacemos así porque es un modo de vida. Lo que hacemos es mostrarles que si nosotros nos podemos abrir, ellos también y que nadie está juzgando a nadie, que únicamente estamos compartiendo nuestras opiniones, emociones y sentimientos. Estamos compartiendo y nos ven muy vulnerables igual que ellos, que todos estamos en la misma situación y podemos tener problemáticas similares, tengamos la edad que tengamos. Los tratamos exactamente igual a todos. Yo tiendo mucho a abrazarlos, me parece que el contacto físico es sumamente importante para que la otra persona se sienta aceptada aunque se los he dicho, yo no soy su amiga por más que nos estemos llevando bien, que

nos tratemos con respeto, con cariño, que nos abracemos, que nos demos el besito de saludo o despedida, soy su maestra y lo deben tener bien claro" (P10)

"En un principio todos hablábamos, nadie se escuchaba, después empezamos a levantar la mano porque ya teníamos más confianza, ahorita ya habla uno y todos lo escuchamos, porque aunque se pone intensa la plática y quieres hablar demasiado sin escuchar al otro, sabemos que las demás personas también tienen su punto de vista igual o mejor, te nutre para complementar tu comentario, entonces te esperas. Además si por ejemplo no nos sentimos bien podemos decirle a quien sea, peladeces o cosas así, lo que a ti te hace sentir bien, lo puedes comunicar y no importa si es el profesor o el mismo alumno que va en tu salón, es un espacio abierto donde se trabajan cosas muy personales y espirituales o sea, conocernos a nosotros mismos. Por decir, hay actividades que te dicen una autocrítica pero no es para que te sientas mal, sino saber por qué nos sentimos mal y saber si eso es bueno o malo para nosotros" (J32)

"La maestra me ayudó mucho con libros y experiencias que ella nos comparte y nosotros compartimos. Me ayudó a conocerme a mí mismo. Algo que me gusta mucho por ejemplo es conceder victorias a los demás, con el autoconocimiento reconozco que yo tengo otras capacidades y dejo de sentirme frustrado, triste, enojado o de decir tú no sirves para nada, me deprimía yo mismo" (J33)

El filos-café se abre como un espacio que en primera instancia busca ser confortable y grato a los sentidos a través del alimento que se dispone para compartir, luego desde sus fundamentos, como un espacio donde las prácticas de cuidado de sí mismo son posibles. En este sentido, la relación pedagógica que se establece entre los profesores y los estudiantes tiene como finalidad no una mera transmisión de conocimientos, sino la transformación de los sujetos que se genera a partir de ciertas disposiciones y acciones, por ello podemos decir que la misma es una actualización de aquella relación *psicagógica* desarrollada para el cuidado de sí mismo por la cultura grecorromana.

Así, la organización del dispositivo tiene una doble vía, una vertical pues los fundamentos, acuerdos iniciales, estructura y dirección que son necesarias proceden de los profesores, y una horizontal, en tanto estudiantes y profesores se miran y se relacionan desde un plano ontológico de igualdad y respeto a sus diferencias. Plano que en primera instancia se trabaja por los profesores al ser objeto de su propio cuidado al mirarse, reconocerse, al establecer compromisos y

reglas de acción que les permiten relacionarse de manera ética consigo mismos y los otros, trabajo que les permite dar cuenta de sí, de su propio *modo de vida* e incitar a otros a hacerlo. El ser sujetos de su propio valor y cuidado lleva a los profesores a establecer dentro de este espacio la regla que suspende los prejuicios hacia el otro para reconocerlo a partir de su dignidad, antes que por problemas, errores, desvíos, sentimientos o etiquetas. Esta suspensión de juicios es permanente, se aplica a todos y se señala cuando no se cumple, por ende hay apertura para crear un espacio común, un ambiente de confianza que permite escuchar, hablar, compartir, aprender unos de otros, conferir mutuo reconocimiento; además de que la figura de autoridad al compartirse no inhibe las acciones realizadas, por el contrario, ésta se legitima por la claridad en los límites, por la coherencia en las formas de expresión, de escucha, de respeto, al tiempo que es una fuerza configuradora que habilita a los jóvenes para voltearse a ver como seres importantes, con la capacidad y la posibilidad de asumir las reflexiones que se hacen sobre sí, sobre sus posibles decisiones, cambios, etc.

Se tiene entonces que las prácticas de cuidado de sí mismo que el filósofo posibilita son:

Prácticas de escucha. La inquietud por el otro que manifiestan los profesores los hace aprovechar el espacio institucionalizado de la tutoría para volverlo verdaderamente un espacio de escucha, donde establecen cierta direccionalidad en la estructura y dinámica que se sigue pero donde prevalece la libertad de los sujetos, ambos, escucha y libertad, requisitos indispensables para el cuidado de sí mismo. Sin embargo como puede apreciarse la escucha atenta y activa del otro no se da así como así, se aprehende y se practica, por ello los jóvenes señalan el proceso por el que transitan para lograrlo, de cierto caos en la dinámica, descontrol en las emociones y desconfianza hacia los otros, a un estado de mayor seguridad y estructura, de silencio atento y respetuoso, de dominio en los afectos, discreción ética y confianza hacia los otros. Ahora bien para que la escucha activa sea tal, son necesarias prácticas del habla (*parrhesía*) que permitan el tránsito del discurso de verdad (*logos*) a los participantes.

Prácticas del habla. El abordar temáticas sobre aquello que interesa, preocupa, conmueve e identifica a los jóvenes, los vuelve sujetos y objeto de constante atención, reflexión, conocimiento, movimiento y acción para sí, lo que propicia de antemano una incitación para hablar, sin embargo esta incitación toma fuerza por la forma en que los profesores son capaces de decir la verdad y dar cuenta de sí mismos (*parrhesía*), en este caso se habla sin anteponer prejuicios, manifestar reproches o definir acciones por seguir, lo que abre los márgenes de la libertad para decir; asimismo la *franqueza* y *honestidad* manifiesta al hablar indica que los profesores son capaces de decidir qué decir, cómo decirlo, en el momento que se quiera y bajo la forma que más les plazca, es manifestar la concordancia entre lo que se piensa, dice y hace, como un *modo de vida* coherente a través del cual generan un *compromiso* o pacto con el otro, *pacto* de verdad. No obstante los jóvenes al ver y escuchar esta forma de decir la verdad la ponen a prueba observando, preguntando, desafiando o confrontando, de tal modo que al confirmarla a través de la conducta, puede ser tomada como ejemplo pues se basan *en relaciones de correspondencia, en conversaciones, en relaciones de vidas compartidas* (Foucault, 2002: 386-387). Es de esta prueba y pacto que los jóvenes aprehenden a decir la verdad sobre sí, hasta donde quieran y como quieran, siempre que no rebasen el límite de respeto hacia el otro; bajo esta dinámica se configura entonces una *ética del habla* que les permite dar lugar a la verdad que el otro emite, a la dirección que a partir de ella toma soporte y a la vez a su propia verdad para generar con autonomía las transformaciones que con respecto a sí mismo consideren necesarias a partir de eso que han escuchado, compartido, retroalimentado o confrontado con actitud crítica. Asimismo esta manera de decir es la que fundamenta las relaciones afectivas que se establecen entre los participantes, aunque como es claro para la profesora, manteniendo límites precisos en la dirección, toma de decisiones, configuración interna de los sujetos.

Prácticas de lectura. El que los profesores ofrezcan algún tipo de lectura a los jóvenes puede producir un ejercicio del pensamiento y a la vez un desplazamiento hacia diversas direcciones que les signifiquen algo a su

experiencia, por lo tanto pasan a tomarse como objeto de conocimiento y transformación, sobre todo cuando esos textos o discursos se trasladan a una condición del habla donde se fortalece el tránsito de la verdad.

Son fundamentalmente estas prácticas las que van a producir que los actores de este micro-dispositivo generen plegamientos permanentes que lleven la mirada hacia sí mismos, hacia sus pensamientos, actitudes, hacia sus formas de relación en diversas dimensiones. Plegamientos desde los cuales se transforma la voluntad y la acción. Veamos algunos de sus efectos:

"A veces tenía cierta emoción, estaba feliz o triste pero no sabía con exactitud por qué me sentía así, en el filós aprendo a conocerme y reconocermé a mí mismo; a veces no pensaba por mí sino por los demás, era como un borreguito, me invitaban a una fiesta o a tal lugar, 'ah, sí, vamos', ya no me importaba yo sino estar en el cotorreo, por eso me ayuda en mi toma de decisiones. Un día me puse a pensar sobre lo que quería para mí y me doy cuenta de que era irresponsable en mis cosas, no veía que había tiempo para echar cotorreo, tiempo para estudiar. Ahora soy una persona más constructiva, puedo ver qué virtudes o defectos tengo para aprovecharlos, saber esto me ayuda en mi autoestima y puedo sentirme más relajado conmigo mismo. También decido entrar a todas mis clases y cuando tengo tiempo libre entonces sí echo relajo, pero ya intento fijar bien mis metas y mis objetivos como terminar la prepa, ser una persona muy independiente, desde ahorita intento no darles tantas molestias a mis padres pues trabajo de cocinero. Primero quiero acabar una carrera en gastronomía para mantenerme, pero también quiero ser músico porque de esa forma puedo ser más libre, expresarme, sacar lo que yo quiera en lo personal" (J33)

Los aspectos que para este joven habían sido descuidados (*stultitia*) tienen que ver con una falta de análisis con respecto a lo que siente, a las formas como se relaciona con sus pares con quienes comparte momentos de diversión pero donde él se mueve sin voluntad, desatendiendo compromisos adquiridos pues carece de la definición de una meta que le permita orientar y centrar la atención de sus actos. Mediante las prácticas realizadas en el filós-café, se mira y puede nombrar lo que siente, por qué lo siente, qué de eso que siente le aporta vitalmente; asimismo hace valoraciones concretas hacia su persona que constituyen un conocimiento sobre sí que le dan mayor unidad, tanto para configurar un mayor dominio de su voluntad frente a los otros, como para definir

con mayor claridad las metas que pretende alcanzar y por ende la reorganización de las acciones que le lleven a concretarlas. Se aprecia que el trabajo hecho en el filos-café lo ayuda a salir del estado de descuido y pasa a otro donde establece consigo una relación de mayor autonomía, que él señala como una relación *más relajada consigo mismo*, pues cuidar de sí aporta mayor *solidez* y *serenidad* al sujeto (Foucault, 2002), cuyo anhelo en este caso, no solo es atender el ámbito económico y profesional de su vida, sino mantener a partir de una expresión estético musical, la *libertad* de la que se ha ido dotando, como una forma creativa y sensible bajo la que se quiere expresar y configurar la vida.

Otro joven estudiante comparte:

"Yo era una persona irresponsable que dejaba sus metas a la mitad, se preocupaba por todos y no se preocupaba por él. Con el filos-café reconozco las virtudes, los miedos, la persona grande y creativa que soy, las cosas negativas y positivas que tengo. Lo negativo, por qué es negativo y lo positivo de mi vida mantenerlo y superarlo. Me siento otro porque los pensamientos cambian y te hacen reflexionar o entender qué camino elegir, no solo hay un camino sino que hay miles de caminos para la vida. También cuando estoy en clase y no entiendo algo con facilidad digo: 'la verdad no entendí' y te explican, uno mismo participa por uno mismo, he aprendido a poner atención a la clase y participo mejor porque hablaba mucho y decía cualquier cosa, me pongo a ver al profesor que si se esfuerza y me salgo menos. En lo personal me gusta mucho el arte de los malabares, los practico y quiero trabajar en una fábrica de juguetes de malabar para aprender y hacer mi propia marca; me gusta sacarle una sonrisa a un niño, a las personas que luego están muy preocupadas y yo me libero de emociones negativas, disfruto más un día grisáceo que soleado, porque como practico el equilibrio lo llevo a la autoestima. Logro ver mis metas de corto, mediano y largo plazo: terminar la prepa, ver si pasa algo con los malabares o si no, estudiar una carrera como psicología" (J32)

Cuidar de sí mismo lleva implícito el cuidado de los otros, sin embargo el tener la mirada puesta en otros como algo prioritario, lo mantiene en una dispersión de su yo con respecto a lo que siente, al tipo de valor que se otorga, a lo que quiere, a las actitudes que demuestra frente a sí mismo y los demás. Participar en el filos-café contribuye a que esto se modifique devolviéndole cierta unidad que lo hace *sentir otro*, pues es capaz de reconocer causas, efectos y mayor dominio de sus afectos y del lugar que se otorga a sí mismo; la forma de

hablar aprehendida en ese espacio lo configura como un sujeto con mayor seguridad, quien trasciende su propia parrhesía a otros espacios donde da cuenta de sí mismo asumiendo libremente otro modo de ser y estar. Alejado de la dispersión de sí, logra elegir de entre una multitud de caminos, uno que le permite orientar y concretar sus acciones las cuales tienen como fin central hacer de su vida una obra de arte donde el equilibrio oriente su sentido, en el plano emocional, corporal, de pertenencia entre su voluntad y su yo, y donde la creatividad, el juego, el movimiento estén muy presentes para compartirse con otros.

Una forma distinta en la que el filos-café permite hacer pliegues sobre sí, la comparte una joven estudiante:

“Era una persona que no reflexiona sobre las cosas constantemente y sin embargo el filos me ayuda a pensar más allá, no solo en el momento. He aprendido a escucharme a mí misma, porque si me escucho a mí misma voy a poder escuchar al otro, respetar sus opiniones. Todos los días empiezo a conocerme, parto de lo que quiero, lo que me hace estar bien, sentir cómoda, lo que me va a llevar al aprendizaje o a las cosas que quiero hacer, porque sé que todo eso me va a ayudar a cambiar los aspectos negativos que tengo. Algo que hago todos los días es escribir para poder expresar mis emociones, sentimientos y eso me ayuda estar mejor conmigo. Escribo sobre mis necesidades, lo que me gusta, lo que no me gusta, parto de ahí para empezar a hacer ciertos ejercicios y cosas para aprender a conocerme a mí misma, estar conmigo, salir, disfrutar, leer, caminar, escribir, salir con mis amigos, cocinar para mí. Yo soy una persona muy desesperada, grito, mando, entonces también algo que me ayuda es el yoga, como algo más espiritual y físico que me relaja y quita el estrés. Todo estos conocimientos he aprendido a compartirlos abiertamente en el filos-café pues de alguna manera los retroalimenta y da otra perspectiva” (J31)

Estar en permanente escucha y reflexión de sí misma son prácticas trabajadas en el filos-café que logra hacer suyas y trascender a diferentes espacios para atender con diligencia el conocimiento de sí. Bajo esta condición hay una mayor apertura y consideración sobre lo que los otros pueden aportar a esta intención, lo mismo que hacia otras prácticas que libremente elige para este fin tales como escribir, caminar, leer, ejercitar su cuerpo y mente. Prácticas que la mantienen en contacto permanente consigo misma y trazan los dominios que sobre sí va configurando y busca mantener, principalmente en cuanto a sus

afectos y emociones, que la llevan a experimentar el goce, la *comodidad* de pertenecerse, de gobernarse a sí misma cada vez más, siendo dicho goce el que sostiene su deseo de aportar, de poner en común con sus compañeros del filos-café todo lo que a ella le funciona para cuidar mejor de sí, pues como lo hemos señalado cuidar de sí implica la presencia de los otros, implica después del gobierno del propio sujeto, cuidar y brindar una ayuda a los demás.

De manera sintética es esta misma joven quien comparte lo que significa para los jóvenes estudiantes y sus profesores formar parte de este dispositivo.

"El filos-café es un grupo muy discreto, todo lo que se platica, comenta, vive y se aprecia, se queda en ese espacio. Participar es primordial, no te piden ningún material, por eso es filos-café porque nos estamos preguntando constantemente qué haríamos frente a varias circunstancias que se nos puedan presentar o simplemente pensar en cosas que no nos preguntamos todos los días mientras bebemos un café y galletas. Todos estamos ahí en cuestiones de igualdad, todos podemos opinar y no hay mucha diferencia en quién pone la autoridad, ya no nos vemos tanto como maestro-alumno sino en una relación mutua, con más confianza pues es un espacio muy libre donde aprendes de cada persona, donde puedes compartir cómo te sientes, cómo estás. Para mí es muy padre, se siente una confianza y una comodidad" (J31)

Como se aprecia entre los efectos de estas prácticas están principalmente que los jóvenes a través de sus pares comparten experiencias, conocen distintos puntos de vista, circunstancias con las que pueden o no identificarse, reconocerse y de ahí configurar reflexiones críticas, confrontaciones, cuestionamientos, silencios, etc., de carácter conjunto que los impulsan a producir pliegues con respecto a sí mismos. Dichos pliegues los llevan a movilizar libremente ciertos cambios o transformaciones, las cuales en este caso tienen que ver fundamentalmente con códigos racionales, éticos y estéticos. 1) Racionales. En un proceso reconocido por los jóvenes, compartir en grupo les permite hacer codificaciones verbales y reflexiones colectivas para comprender, confrontar, cuestionar sus diversas realidades personales, afectivas, familiares, académicas; este espacio se vuelve un espacio para la preparación y la prueba (*meletan*), como un espacio donde se desafían sus modos de pensar y actuar ya que se recuperan experiencias vividas o se plantean situaciones, dilemas de corte moral,

afectivo, etc. que de algún modo los preparan para enfrentar ciertos aspectos, problemáticas y situaciones de su mundo familiar, social, académico, afectivo, etc., ahí descubren, imaginan y construyen posibilidades de solución, de acción, de lucha, a partir de un trabajo colectivo aunque la decisión de un cambio siempre pertenece al ámbito individual. 2) Éticas. El filos-café es un espacio de construcción y gestión conjunta entre profesores y jóvenes pues entre ambos eligen las temáticas por abordar, se comparte la autoridad en la elección, lo que los coloca en un plano de igualdad humana y al mismo tiempo de reconocimiento y respeto ante sus diferencias. Los profesores ponen en juego una autoridad que direcciona los procesos que se viven en cada sesión, sobre todo el ordenamiento para la escucha y para el habla, en sí, para el encuentro respetuoso con el otro. Finalmente toda decisión hacia un cambio o una transformación del sujeto, es construida por cada sujeto en las dimensiones que considere necesarias y respetada de manera firme y discreta por los miembros de este grupo. 3) Estéticas. Se expresa a través de la elección de los temas, de aquello que emerge de las necesidades, intereses, inquietudes de los jóvenes, en las formas como se les aborda, en la suspensión momentánea de aquello que se dice ser y finalmente en la movilización de la voluntad para tomar decisiones, donde la imaginación, el deseo, la creatividad, la libertad se hacen presentes en la configuración de nuevos parámetros de actuación que den a su vida la forma que ellos elijan, incluido en el proceso la movilización o afirmación de su propia identidad.

A través de este micro-dispositivo pedagógico se puede distinguir el trabajo comprometido de dos profesores que mantienen un fuerte interés por el otro y en ello, aunque no se especifique directamente por ellos, un interés por que los jóvenes generen prácticas para su propio cuidado, sin embargo no todo lo que hallamos con respecto al trabajo de la tutoría es así. También hallamos que éste no es realizado como tendría que hacerse y se ve reflejado en los vacíos que presentan los jóvenes con respecto a sí mismos y en algunos motivos definidos por los mismos profesores:

“Nada más me decían que era mi tutor y ya, no me decían en qué materias iba mal; me dejaron muy como a la libre. Soy alumna irregular, me he atrasado dos años por cuestiones

personales. Este sería mi último semestre como alumna inscrita, ya para el otro ya sería independiente. Yo sí venía a la escuela pero no asistía a las clases y pues dejaban tareas y no las entregaba. Yo digo que como persona sigo siendo igual, no he cambiado en nada, no he decidido hacer cambios sobre mi persona, hago según se me van presentando las cosas, no pienso, porque si piensas tal vez no llegan las cosas que pensaste o que decidiste y mejor así, a ver cómo resulta el día de hoy, por eso todavía no decido que quiero hacer en un futuro, tal vez cuando salga o después de un tiempo” (J13)

“Hacía cosas sin pensar, venía a hacerme menso, a perder el tiempo. Yo dije, ya, hasta aquí de hacerme tonto, me está ganando la edad, pero cuando más entendí que ya debía aprovechar el tiempo es cuando salieron las personas de mi generación, sentí feo, ya todos se van y yo quedé aquí por puras tonterías, si hubiera sido un problema se entiende, ¡pero por flojera y jugar fútbol!, ni siquiera tengo vicios o voy a fiestas. Pienso que si hubiera estado en otro lugar ya hubiera terminado porque no todos los tutores trabajan de igual manera, hay unos que te citan en la hora de PAT y hay otros que les vale, que te dicen ‘si quieres venir, vienes, si no, pues no’. Entonces te sientes como que les doy igual, me dan igual; siento que hay mucha libertad, porque en los CETIS sé que hay prefectos que te dicen métete a tu salón, como si fuera la secundaria. Yo creo que si hubiera estado así ya hubiera terminado porque hubieran estado detrás de mí, detrás de mí. Es que no entendemos la diferencia entre libertad y libertinaje, eso es lo malo, porque a todos nos gusta ser libres, pero hasta cierto punto es bueno ser libre” (J12)

En el caso de estos dos jóvenes estudiantes están en la escuela ejerciendo una libertad que no cuenta con mayores herramientas para ser orientada, para tomar cierta estructura y dirección. De ahí que se desborde hacia espacios donde obtienen diversión y placer corporal, en el caso del joven (19 años) y enfrascada en problemas personales, poca iniciativa y silencio en el caso de la joven (20 años). Una libertad que no pregunta por sí mismo o que si lo hace es bajo cierta mitificación temerosa o cuando se llega a límites que no dan más alternativa que voltearse a ver sin otra estructura que la sorpresa o sentimientos de culpa. Es bajo estas condiciones que el espacio de la tutoría para estos jóvenes estudiantes no es tal, sino un espacio que se orienta bajo el principio *laissez faire/laissez passer*, donde la iniciativa para acudir a ella se deposita en los estudiantes bajo el argumento normativo de *formar para la autonomía* o para el *desarrollo y capacidad de resolver problemas diversos*, iniciativa que se topa sin presencias concretas y sin un soporte teórico-práctico de aprendizaje como lo pudimos ver en

el filos-café, por lo tanto este espacio como micro-dispositivo escolar también se vuelve un espacio ambiguo y vacío que deja a los jóvenes sin ningún tipo de reconocimiento, a la deriva de decisiones sin reflexión que sedimentan formas de ser que difícilmente se modifican.

Por su parte algunos profesores señalan que el problema de la práctica de la tutoría es producto de la dispersión de distintos acontecimientos:

“Lo novedoso y lo valioso de aquí es la tutoría, precisamente porque ahí es donde podemos incidir directamente en nuestros estudiantes, pero como los profesores no están capacitados adecuadamente, lo digo con respeto y dándome mi valía, he tomado cursos, he leído mucho sobre competencias; estuve en el colegio alemán y se maneja similar. Por eso para mí no fue tan extraño y me pude adaptar tan rápidamente a dar las clases así, pero es lo primero, nunca capacitaron a los profesores para conducir la tutoría o para dirigir adecuadamente el problema eje, por ejemplo” (P10)

“La tutoría sí es muy importante pero hay que saber abordarla, aquí si acaso tres maestros o cuatro saben llevarla; aquí nos pagan por ser docente, tutor e investigador, esos tres rubros están en nuestro cheque. El problema es que en el filtro que nos aplicaron a los primeros o segundos contratados por el Instituto, alrededor de 400, nos aplicaron un test y un examen de conocimientos muy duro y muy amañado porque la persona que estaba haciendo todo esto era egresada de la Ibero y metió a dar historia a muchos maestros de ahí. ¿Cómo alguien formado en una institución tan elitista va a llegar a trabajar con la gente de Iztapalapa?, ¿dónde va a encontrar la empatía? Otra cosa, antes la cosa funcionaba mejor porque no teníamos contrato, no había cubículos vacíos, ahí estaba el profesor y ahí estaban los estudiantes. Vinieron los sindicatos, las plazas, los maestros se convirtieron en su mayoría en chambistas, en profesionistas frustrados que no les queda más remedio que venir a trabajar como profesores pero con un buen salario, cubículo, computadora; por eso vienen a ver internet, películas, a tener los cubículos cerrados, a no hablar con los estudiantes. Llegan, toman su café, platican con sus cuates, se van a comer o a otras actividades; no tienen el amor por la educación ni la vocación para ser maestro, por eso abandonan mucho la función de tutoría” (P3)

Ambos profesores hacen referencia a hechos vividos en el proceso de selección que permiten comprender desde donde se configura la actitud de algunos profesores frente a la tarea tutorial. Seleccionar con un sesgo de diferenciación sociocultural y sin la suficiente o nula capacitación con respecto al modelo educativo, se da como lo he señalado, en un momento de celeridad y

presión política en donde el instituto se ve envuelto entre los años 2000 y 2002, por lo que cubrir las plazas con profesores titulados es lo más apremiante. Asimismo acontecimientos como la modificación sin consulta y participación de los profesores al respecto del proceso de evaluación y de la práctica de tutoría, 2004-2005, hacen prevalecer grandes tensiones por los desacuerdos expresados; esto, junto con la imposibilidad de su revisión y retroalimentación debido a la salida del equipo directivo en 2007, son procesos que coadyuvan a una apropiación de la práctica de la tutoría cargada de múltiples interpretaciones y por lo tanto de confusión, ambigüedad y vacíos en su ejercicio concreto. Si a esto se añade el cambio de actitud de parte de un buen número de profesores, quienes de expresar entrega y compromiso, demuestran laxitud y simulación en lo que hacen al contar desde el 2008 con plaza base y respaldo sindical, se entiende que el ejercicio concreto de la práctica de tutoría, al configurarse por los acontecimientos señalados, tiende más bien a colocarse como un micro-dispositivo de difícil captura para los profesores, que en lugar de abrir posibles líneas de fuga para generar distintos procesos de subjetivación y con ello formas de compromiso ético de parte de estudiantes y profesores, como lo hace el filos-café, coadyuva más bien a la sedimentación, a la repetición de clichés escolares que fijan actitudes y dificultan procesos de cambio tanto en beneficio individual como comunitario.

Tenemos así dos caras en las que las prácticas de la tutoría pueden expresarse. Una de gran riqueza formativa para el cuidado de sí mismo donde se logran capturar las diferencias, las inquietudes del otro, permitiendo que éstas definan y direccionen la gestión y dinámica del propio micro-dispositivo, pero donde es importante el trabajo que sobre sí mismo realizan los profesores para mostrarse y dar cuenta de sí frente a los jóvenes, pues ello da el soporte de veridicción al conjunto de prácticas que ahí se realizan y que juegan un papel importante en la transformación de los sujetos. La otra cara es la del vacío, ambigüedad o desinterés por el otro, lo cual señala tanto problemas de gestión administrativo-formativas dirigidas hacia los profesores por parte del instituto, como problemas sobre un trabajo que sobre sí mismos tendrían la necesidad de realizar y mirar de manera distinta la forma de relación y trabajo con los otros.

Argumentar más allá de la retórica

En el escenario principal del auditorio cerrado de la escuela se disponen mesas y sillas para ser ocupadas por 14 estudiantes, hombres y mujeres de 3er semestre, representantes de distintas preparatorias pertenecientes al IEMS⁶⁵. Después de pasar por una elección al interior de sus grupos y de sus escuelas en días anteriores, ahora ocupan un lugar y esperan su turno para participar de forma aleatoria en el *1er encuentro de retórica* organizado por los profesores de la academia de filosofía, en atención a los contenidos de filosofía II que abarca la lógica informal y la teoría de la argumentación. Según los requerimientos de cada participante se disponen distintos materiales: equipo de cómputo y sonido, pantalla, cañón y ambón. Del lado del auditorio se ubica el jurado conformado por maestros de la academia citada y algunos alumnos; entre los asistentes se encuentran familiares, compañeros de los participantes, maestros de otras disciplinas, autoridades y público en general. Entre los temas elegidos por los estudiantes se distinguen: *"La química del amor"*, *"Veganismo y especismo"*, temas del primer y segundo lugar, *"Responsabilidad de los estudiantes ante nuestra educación"*, *"Maltrato animal"*, *"Homosexualidad"*, *"Vida como seminarista"*, *"Personas con tatuajes"*, entre otros. El ganador del primer lugar viste traje gris claro, camisa blanca y zapatos negros; utiliza diapositivas para su exposición, micrófono, se desplaza por todo el escenario, habla con claridad, mira al público y el tema capta la atención. La joven del segundo lugar viste playera, pantalones y botas, todo de color negro (tipo dark o rocker), utiliza fichas de trabajo, tiene poco desplazamiento por el escenario pero su tema es muy atrayente para el público pues al finalizar su participación y el evento en general, le hacen varias preguntas al respecto (RO).

Con la comprensión de una parte de la dinámica de esta actividad, paso a profundizar en qué aspectos la misma tiene relación con prácticas de cuidado de sí mismo.

⁶⁵ Las edades de estos jóvenes estudiantes oscilan entre los 16 y 19 años.

En primer lugar el título del evento hace referencia a un tipo de práctica del habla, *la retórica*. Foucault (2002) muestra que la retórica es un procedimiento, una técnica que relaciona una manera de decir las cosas y una cantidad elegida y acomodada de palabras, sean verdad o mentira, cuyo objetivo es seducir, convencer a aquel que las escucha. Sin embargo retomando a Quintiliano distingue que al ser una *técnica o un arte para persuadir*, va a referirse a una verdad, pero tal y como la conoce quien habla y no la contenida en su discurso. Es decir, se pone énfasis en el ajuste de la técnica en aquello que se conoce, se posee o se controla y no en aquello que esté puesto del lado del individuo como resultado de procesos de subjetivación de una verdad (escuchada, leída, enseñada) que libera, cura, transforma y orienta con autonomía la vida misma de los sujetos.

Bajo esta consideración el objetivo del encuentro de retórica lo señala un profesor de la academia de filosofía:

"La parte formativa de la actividad se inscribe definitivamente en una lectura política, en la importancia de la construcción de ciudadanía, en el reconocimiento de la necesidad de participar como ciudadanos en la vida pública, ya sea en la calle, colonia, delegación. Siempre vamos a encontrar que hay problemas que atender, para lo cual es necesario afrontar otras voces, otras opiniones y tener los elementos necesarios para argumentar y convencer de que en el momento lo relevante es la problemática que nosotros estamos identificando. Sabemos que una de las grandes dificultades es hablar en público, no es nada sencillo, de tal suerte que el curso de filosofía II obliga, empuja, convence a los estudiantes a que elijan un tema, realicen una elemental investigación, y la doten de una articulación elemental: presentación de la problemática, desarrollo y conclusión, que haya una argumentación que busque convencer de manera coherente. Y el criterio para que funcione es darles completa libertad para que elijan el tema, nosotros sencillamente les damos una estructura, sugerimos qué tipo de bibliografía, qué información, la manera de ordenarla y presentarla" (P4)

En este caso el *arte de persuadir* a los otros es una práctica que se enseña, se aprende y tiene por finalidad hacer que los estudiantes, en un momento determinado hagan uso correcto de una técnica para hablar públicamente en atención de problemas comunes y de beneficio social. Para ello la organización de esta técnica y su procedimiento la define en primer lugar el tópico elegido por los

estudiantes, quienes buscarán adecuarlo a la estructura básica dada por sus profesores, estructura que les permite abordar determinada situación, conocerla con profundidad y tener cierto control sobre eso que se conoce. Entre más se apegue a la técnica, más probabilidad de convencimiento puede producirse. Como ejemplo de esto el joven estudiante del primer lugar refiere:

"Lo que es más importante, el conocimiento sobre el tema, aprendí a elaborarlo, aprendí a realizar un discurso, un desarrollo, un planteamiento del problema hacia la gente y saber conocimientos sobre lo que la gente piensa, porque realicé encuestas y la mayoría piensa que el amor es un sentimiento y no es así. [...] Lo que más me gustó es que la gente se cultivó, tal vez la gente lo tomó en verdad" (J30)

Este joven parte de un tópico inédito, "La química del amor", en tanto se desconocen los procesos químicos, fisiológicos que se producen en el cuerpo cuando se dice estar enamorado; formula ordenadamente una explicación racional y científica para fundamentar sus argumentos que se unen a ciertos intereses particulares y tiene éxito. Hablar en público, buscar convencer a otros sobre el tema elegido para este joven estudiante representa lo siguiente:

"A mí nunca me ha dado vergüenza o pena hablar frente a un público porque ya lo había hecho tiempo atrás, yo creo que a mis compañeros les sirvió para enfrentar el nerviosismo, para controlar sus impulsos y su forma de expresarse. En mí cambió el tipo de hablar, mi forma de expresión y saber tratar a la gente. Me siento alegre por participar y porque fui uno de los mejores lugares a nivel del DF" (J30)

Hay un reconocimiento en el dominio de la técnica para hablar en público así como del beneficio personal que esto puede darle al carácter de sus compañeros. La alegría expresada no la halla en el dominio de sí mismo sino en el de la técnica propuesta, por lo tanto se puede decir que las prácticas de enseñanza de la retórica y su ejercicio logran en principio el objetivo planteado. Sin embargo haciéndose presente en el escenario, con un atuendo que de antemano rompe con los clichés esperados para un concurso de este tipo, una joven logra hablar no solo de un tópico inédito e interesante del que busca convencer a otros, sino de su propio estilo de vida, es decir, de una verdad que superando los criterios de la retórica, se expresa como una verdad de la que se ha

apropiado y que define su forma de vivir, que se reconoce a través de sus acciones, en sus palabras, en un modo de ser específico que se muestra como diferente a otros. Veamos algo de ello:

"Escogí como tema central el veganismo, delimité que es un estilo de vida para llevar una vida saludable y para disminuir el especismo, que es una discriminación [...] Son tres aspectos que toma el ser vegano: la ética, la salud y la naturaleza. Muchas personas están en contra de mi posición o les molesta pues les digo, los seres humanos somos vegetarianos por naturaleza y les explico que es una cuestión anatómica, tenemos mandíbulas que se mueven hacia los lados para moler y masticar; los carnívoros de verdad, por ejemplo un león, solo mueve sus mandíbulas para desgarrar y comer la carne que se traga cruda, un humano no. En cuanto a la salud la carne tiene sustancias como el benzopireno que en exceso puede causar leucemia, tumores de estómago o tipos de cáncer, está ligado a todas las enfermedades de origen nutricional como la diabetes, la osteoporosis, la hipertensión, enfermedades del corazón que son provocadas por el colesterol, por la proteína animal. En ética es el respeto hacia los animales, no voy a comerme a alguien más, es respetar a cada individuo pues todos habitamos este planeta [...] Yo soy muy diferente a como es mi familia, a como me educaron. Hace un año comencé a ser vegana a partir de investigar, de estudiar libros, ver documentales que le dan consistencia; dejé la carne, los lácteos, hago ejercicios de relajación, pero también estoy comenzando con sentadillas, rutinas de abdominales y de pesas para aprovechar la proteína que como. Me siento mejor porque el ejercicio te oxigena y pues el bienestar debe ser físico y mental. Aparte voy alimentando y reforzando cada vez más lo que aprendo, investigo para aportar, para demostrarles a los demás sobre esto que puede darles bienestar porque yo sí he tenido una transformación, me he sentido diferente y mejor, incluso me ha hecho una persona más compasiva hacia las personas, hacia los animales y hacia la naturaleza. De hecho algo que pretendo hacer es ser activista vegano, educar de esta forma a las personas pero uniendo esto con mi gusto por la música rock y el metal, más que nada por la forma en que transmites la música, de hecho hay grupos que me gustan porque tratan la temática del veganismo o la liberación animal, cosas diferentes que sí te sirven en tu vida y sí te dejan algo" (J29)

Para esta joven el evento de retórica se vuelve en un espacio del habla donde da cuenta de sí misma, de la verdad que la constituye y la afirma como sujeto, por ello supera el arte de persuadir sobre un conocimiento que domina, por un argumentar que busca transmitir y compartir a otros una verdad que ya posee y orienta su vida.

A través del trabajo de investigación y de la apropiación técnica propuesta por los profesores logra profundizar y ordenar aquellos elementos y prácticas que constituyen su nuevo estilo de vida. Un estilo que se apega a un código racional en tanto fundamenta su postura desde explicaciones racionales y científicas en torno a la anatomía humana, los beneficios que obtiene la salud, el impacto que esto puede tener en el ambiente y en la condición animal, la cual, desde los parámetros veganos se la reconoce en un plano horizontal al humano. Bajo este estilo rompe con los parámetros de alimentación consideradas como comunes para relacionarse con otros códigos de tipo ético que la llevan a decidir libremente el ejercer un vegetarianismo radical por respeto a todas las especies vivas existentes y a mantener con ellas una forma de relación sin jerarquía ni discriminación alguna; se construye así una postura ético-política que no solo abarca su propia transformación sino que en su horizonte está presente un cambio que se pretende para todo el mundo, *una vida otra* (Foucault, 2010), postura que en cierto modo se acerca a aquella participación ciudadana planteada en el objetivo del evento y que en este caso cuestiona las formas de consumo, la relación con las especies y el medio ambiente, buscando con ello el cuidado no solo de los sujetos sino del propio mundo. Asimismo establece con esta decisión una distancia y diferencia al respecto de las costumbres y reglas familiares, diferencia que también está compuesta por códigos estéticos configurados a partir de la relación con la música *rock* o *metal* y de las formas que éstas tienen para expresarse, como por ejemplo los sonidos duros y potentes, uso de guitarras eléctricas, amplificadores, baterías, distorsionadores, etc., así como atuendos en el vestir donde el color negro suele prevalecer.

Se tienen así prácticas bajo las cuales da soporte a su estilo de vida:

Prácticas de lectura documental y visual, que son prácticas bajo las cuales se asienta la verdad de la que se apropia. En ellas encuentra la presencia de esos otros que comparten y transmiten una verdad que construye una forma de vida y una visión de mundo distinto, que al mismo tiempo que busca el bienestar del ser humano, lo hace del medio ambiente y de todas las especies existentes.

Las prácticas que atienden el cuidado del cuerpo: lo que consume, ejercita y medita buscan sobre todo la prevención de enfermedades, un balance físico y mental así como romper con aquellos clichés que se formulan sobre los rockeros a quienes comúnmente se les asocia con una vida de excesos y drogas.

Hablar frente a otros al respecto de un estilo de vida coherente que *aporta algo a su vida* y a través del cual se *siente mejor*, manifiesta ya ese anhelo de compartirlo con otros a través de su *activismo*, de abrir otros frentes que le permitan mostrar la verdad que la constituye y la hace dueña de sí misma.

Como se ve, este micro-dispositivo no funciona tanto como productor de procesos de subjetivación pues su finalidad central no es esa, sin embargo en el ejemplo presentado, sí forma parte del proceso de una joven quien ya viene trabajando el cuidado de sí misma, en este sentido el micro-dispositivo se convierte en un amplificador del propio cuidado al fortalecer mediante la investigación y la estructura brindada, los conocimientos que forman parte de su verdad, orientando las prácticas que realiza y siendo un espacio mediante el cual busca interpelar a otros desde su particular visión del mundo.

Del semáforo a los festivales escolares

Las razones pueden ser diversas, la crisis económica que abona al empleo informal, el auge de diversas expresiones de arte urbano que proliferan por las calles de la ciudad de México y del mundo, la consideración de nuevas opciones de vida o una forma de respuesta a la industria cultural, del espectáculo o de la moda. Una o todas ellas en su conjunto hacen que durante las dos primeras décadas del siglo XXI se muestre un renovado interés por las artes escénicas, entre ellas por los espectáculos circenses con disciplinas como el malabarismo, incluido el que se realiza en las calles por jóvenes con alguna formación artística formal u obtenida en esos mismos espacios.

Es una de estas expresiones la que irrumpe durante un tiempo indefinido el espacio escolar de la preparatoria Otilio Montaña:

"Los malabares se pusieron muy de moda en la escuela por unos chicos que los practicaban, muchos de ellos se paran en el semáforo del periférico y san Fernando y ahí piden dinero porque no tienen recursos, esos específicamente, no todos los del instituto.

Esos chicos si son muy adictos y me imagino que invertían mucho en el vicio, además de que en sus casas tampoco les daban. Y nada, se paraban en el semáforo y como que ahí ya tenían práctica y de ahí ellos sacaban su dinero para todo lo que necesitaran incluso para comer. Pero creo que fue que se puso de moda la onda circense, de verdad ahorita para nada" (P6)

"Yo y otros amigos hacemos malabar y las clavas, lo aprendí viendo a compañeros de la escuela que les gustaba mucho. El chavo que saludé anda con su monociclo, se va a un semáforo a practicar y si no aquí también lo práctica, él aprende de otros chavos a los que ve" (J4)

Jóvenes estudiantes o no, realizan una práctica de tipo circense en un cruce urbano de gran afluencia automovilística y peatonal ubicado al sur de la CM. Dicha práctica se manifiesta a partir de la concentración mental y agilidad física, de cierto dominio psicomotriz del cuerpo en unión con algunos objetos que son manipulados, mantenidos en equilibrio, lanzados al aire alternativamente sin dejar que se caigan al suelo (Rojas, 2013); en ella hay ritmos, rutinas y hábitos específicos a partir de los cuales los jóvenes se comunican, reconocen entre ellos y buscan transmitir algo al espectador. En ese fragmento de la calle comparten saberes, valores, formas de relación, de sentir y los modos en que miran el mundo. Asimismo pueden aprender cosas nuevas, ampliar sus relaciones, mantener lealtades, sufrir traiciones o establecer estrategias que les permiten sobrevivir ante su vulnerabilidad económica y corporal, como es el caso. Esa esquina donde el semáforo pauta los ritmos temporales y de acción, se vuelve intermitente y efímeramente en un *espacio heterotópico* (Foucault, 2008), en un *espacio otro yuxtapuesto*, en este caso en las mismas calles de la ciudad, donde por momentos muy breves se montan escenarios lúdicos, festivos, imaginarios, mágicos, de creatividad y destreza corporal, que introducen abiertamente y sin que el espectador lo haya solicitado, a *un sitio otro*, en este caso a un tipo de escenario circense que lo lleva a romper con sus rutinas y borrar por un momento el tiempo que lo determina aunque solo sea una ilusión.

Sin deshacerse de nada de aquello vivido en la calle, es que algunos de esos jóvenes también acuden a la escuela pero están en ella bajo ritmos y lógicas muy distintas, como fuerzas que irrumpen y desestabilizan todos o algunos de los

procesos y expectativas del ordenamiento escolar que pretenden homogenizar o normalizar aquello que se presenta como diferente, de ahí la producción de choques o desacuerdos entre los actores escolares, desconciertos, incertidumbres o temores vividos, sobre todo por los profesores, quienes al estar en contacto más directo con estos jóvenes pueden negarse a ver, escuchar o reconocer estas dinámicas manteniéndose bajo clichés de percepción que cierran cualquier posibilidad de pensamiento o actuación diferentes; o por el contrario estar abiertos a nuevos registros de percepción que les permitan atender las provocaciones de los jóvenes estudiantes, moverse con mayor flexibilidad y construir de otro modo relaciones pedagógicas para habilitar crecimiento, aprendizajes y otras formas de ser.

Ante la presencia de este grupo de jóvenes estudiantes que llevan consigo todas las experiencias construidas en aquel espacio heterotópico de una calle de la CM, una profesora logra junto con ellos hacer las siguientes capturas:

"Unos chicos no entraban a clase porque se la pasaban haciendo malabares, de vagatelas en el patio. Estaban tan inquietos con eso que no me pelaban en la clase, entonces dije: '¡Va!, hagamos un festival pero que tenga un sentido'. Entonces tomamos la fecha más significativa y fue el 2 de octubre, así hicimos un homenaje a todos los estudiantes que habían matado para darle un sentido histórico, porque es muy importante que se sientan sujetos históricos. Les dije, vamos a hacer este homenaje con un batallón circense que va a estar a favor de los estudiantes, como haciendo burla a los batallones del gobierno. Los puse a investigar qué hicieron, por qué los mataron, les dije que les dieran clase de malabar a los que no sabían y se abrió un taller que duró poco porque son chicos adictos, super dispersos que a veces iban y a veces no, pero sabían que se estaban preparando, entrenando para ese día. Para el festival hicieron una manta y la colocaron al aire libre donde todos ponían alguna expresión artística de lo que les representaba el 2 de octubre y firmaban, además ese día trajeron unas bandas, porque unos me dijeron que querían traer música. Teníamos reuniones como con un equipo base y luego ellos a su vez lideraban a otros chicos, en parte yo buscaba eso. El otro evento fue el del día del estudiante, había también un grupo base, todos chicos adictos de más de 20 años. Y dije, ¿qué hago con estos niños tan drogadictos que toda la vida están rayando y pintando? Entonces les dije 'Ya están muy feas las canchas, hay que pintarlas'. El equipo base hizo cartulinas en donde decía 'traigan un boceto con un motivo histórico que esté vinculado con Topilejo', o sea, con la comunidad y con la historia, está el dios del maíz, por ejemplo; pedí bocetos con una

justificación escrita, algunos me entregaron lo que quisieron y otros si me entregaron algo. Fuimos a ver a varios diputados y uno sí nos mandó unas pinturas; la coordinadora les dio chance de vender pulseritas que ellos hicieron y poner tatuajes de hena; fuimos juntando dinero para carteles, mantas, templete y vinieron un montón de bandas como 'Forastero', el super rapero de moda que yo ni conocía. En todo esto era decirles por qué existía el día del estudiante, dónde fue y cómo fue. El día del evento al mismo tiempo que ellos pintaban estaban las bandas tocando vinculando todo con el 23 de mayo que es el día del estudiante" (P6)

Ante la distracción o rechazo hacia lo escolar de parte de los estudiantes, la profesora se ve forzada a cambiar su registro perceptivo, voltea a verlos como un acto urgente que le permita establecer líneas de comunicación con ellos donde la relación con su disciplina no quede excluida, por ello en ese cambio perceptivo se incluye el reconocimiento de aquellos marcadores que son de interés para estos jóvenes, de aquello que está definiendo su visión del mundo y sus ritmos vitales, incluyendo sus adicciones. Con esa base abre los espacios para la escucha, para mantener conversaciones que les permiten compartir en un trabajo conjunto, el poder pensar, decidir y organizar la creación de dos micro-dispositivos vividos en temporalidades distintas.

La profesora ubicada en el *entre* de lo escolar y lo no escolar, logra para ambos dispositivos poner en juego una actitud de complicidad y creatividad que le permite establecer distintos vínculos. Por un lado con conocimientos de la realidad, en este caso histórico-político-culturales donde los protagonistas en su mayoría son jóvenes estudiantes; intenta direccionar el proceso de conocimiento a partir de una estructura de indagación donde los jóvenes en una identificación con otros jóvenes, logren pensar, comprender o reflexionar sobre los acontecimientos abordados, pero además verse a sí mismos como agentes históricos, como capaces de ubicarse en un contexto y desde ahí crear acciones para movilizar sus realidades, cosa que de algún modo logran al transformar con sus prácticas, tanto el paisaje como la dinámica escolar. Más en dicha estructura que la profesora brinda, se genera la visibilización y reconocimiento permanente de sus formas estéticas de expresión, formas que por momentos se dejan atrapar por la estructura planteada y otras veces se vuelven huidizas ante cualquier tipo de

captura, no obstante todas las prácticas que realizan: liderar, vender, pedir apoyos, entrenar, organizar, contactar con sus redes sociales, etc., giran con fuerza en torno a la posibilidad de mostrarse frente a otros. Un joven estudiante participante⁶⁶ de aquellas actividades lo expresa así:

"Solo era mostrar lo que hacíamos con el malabar, llamar la atención, por eso también hicimos un taller de malabar, pelotas, clavos, poi, monociclo, hulas. El 2 de octubre un compañero dio la presentación, luego hubo unas pláticas sobre el tema, hicimos una rutina de malabar y después la marcha, luego otro poco de malabar, se puso música y terminamos. El día del estudiante fue la presentación donde nos fueron nombrando como grupo organizador, se hicieron malabares y luego se pintó la barda mientras entraron las bandas de rockabilly, hip hop, first time, que es improvisación de rock y de ska. Supuestamente todo tenía que relacionarse con la cultura de Topilejo, por eso está una pirámide, un guerrero águila y el dios del maíz, porque aquí se produce maíz y tiene que ver con la cultura náhuatl. No se trataba de hacer un grafiti de puras letras sino que representara algo más cultural, por eso la maestra dejó a nuestro criterio la búsqueda de lo que íbamos a pintar y la propia elección del mejor bosquejo, todos dimos nuestra opinión y decidimos por decisión unánime" (J4)

La respuesta hacia los vínculos que la profesora logra establecer son de algún modo positivas pues los jóvenes son el elemento recurrente por el que se desplazan para conocer algunos aspectos históricos, políticos y culturales, para contactarse y relacionarse de otro modo con la comunidad de donde muchos son oriundos, no obstante el interés central para ellos es mostrarse ante los demás, dar cuenta de sí mismos a partir de la creación y yuxtaposición efímera dentro del espacio escolar, de otro espacio heterotópico, donde si bien aquella esquina de la CM se hace presente con algunas de sus expresiones particulares, toma en este caso nuevos rasgos lúdicos, festivos y estéticos a través de los cuales se crea momentáneamente una línea de fuga del dispositivo escolar, otro lugar a donde se quiere llevar a los espectadores y participantes.

En ese otro lugar la dinámica con respecto a los tiempos escolares se suspende, se rompe con los horarios escolares y se entra al ritmo marcado por los cuerpos y objetos en movimiento, por las diversas expresiones musicales, por las

⁶⁶ Este joven con 20 años de edad, es considerado como *alumno independiente* pues rebasa el tiempo para cursar sus estudios de preparatoria de forma regular en la ME.

líneas, formas, colores y códigos plasmados en un tramo de la barda perimetral y por lo que a través de ello se comunica⁶⁷. Las relaciones sociales son más horizontales pues todos caben para aportar, crear, participar desde sus diferencias y libertad de decisión; hay lugar para la camaradería, la solidaridad y el beneficio común, por lo tanto hay una construcción ética en estas relaciones.

En ese otro lugar el cuerpo de los jóvenes estudiantes ocupa diversos sitios destacados para visibilizarse y expresarse libremente, tanto con sus dominios psicomotrices y fragmentaciones, como con sus juegos, ritmos y plasticidad; el cuerpo para algunos de ellos se convierte en el único capital con el que se cuenta, por ello a través de él se busca asombrar a los otros, transmitir sensaciones y emociones que permitan transitar por un mundo de imaginación, alegría y fantasía. El cuerpo es un mediador para expresar un lado propositivo de la realidad, por ello hay lugar para el placer y el goce provocado por los movimientos, los matices de color, de las formas, los diversos sonidos y ritmos musicales, pero sobre todo por la autosatisfacción de compartir a otros eso que para algunos es una forma estética de existir.

De ahí que para ese lugar sea importante comunicar los saberes que le dan sentido, saberes ubicados en el dominio estético corporal con procedencia en múltiples espacios escénicos tales como el circo, el teatro, las carpas, pero también de la calle donde toma una forma particular; saberes que proceden de los diferentes lenguajes, ritmos musicales, de cosmovisiones, influencias, resistencias o luchas que transmiten las expresiones culturales como el *ska*, *el hip hop*, *el rock*, expresiones que si bien no escapan de la influencia de la industria cultural o de visiones que reproducen distintos tipos de violencia, también son fuente de identificación para muchos jóvenes que cuestionan el orden social establecido, las injusticias y desigualdades sociales, volviéndose medios que contribuyen, a través de la construcción de rimas, improvisaciones y canciones, a la formación de resistencias o de algún tipo de organización política donde distintos grupos

⁶⁷ Como huella del festival del día del estudiante referido por la profesora y uno de los estudiantes, en el tramo interno de la barda perimetral ubicada frente a las canchas deportivas, se observan ocho expresiones distintas de grafiti, dos de ellas con elementos simbólicos prehispánicos que aluden a la historia de Topilejo (RO)

pueden incluirse; saberes que buscan expresar otras formas de sensibilización y reflexión a través de un grafiti o una obra pictórica donde ellos definen colores, figuras, códigos simbólicos que reproducen clichés sociales, culturales y de consumo, o construyen formas a través de las cuales expresan sus luchas, resistencias o modos de ver el mundo. Es la comunicación de estos saberes visibilizados en sus gestos, cuerpos, en la manera de vestirse y conducirse la que los empodera frente a otros, pues a través de ellos muestran la verdad misma de quiénes son, el lugar que ocupan o pretenden ocupar en el mundo y a través de los cuales buscan ser reconocidos.

De este otro lugar que se configura dentro de la escuela algunos de los jóvenes estudiantes toman algo que los enriquece y producen ciertos cambios subjetivos que los llevan a tomar decisiones con respecto a sí mismos.

"Por pena no hacía cosas que me gustaba hacer, pero durante el evento me sentí seguro, alegre de andar organizando, feliz porque me gustó todo. Ese evento me dio más seguridad, obtuve facilidad para hablar y perder la timidez. Actualmente estoy dudando si seguir estudiando o no, quiero hacer cosas antes de tener hijos, quiero conocer lugares, salir, hacer cosas que me faltan. Si quiero trabajar y dejar de estudiar tendré que comunicarme, ahora siento que tengo más posibilidades para entrar a un trabajo" (J4)

"Estoy muy contenta porque de ese grupo de chicos adictos dos terminaron la prepa, incluso una de ellas está en la universidad y bueno, hasta su aspecto se ve diferente, les cambia la cara, su forma de vestir. Había un chico que tenía problemas incluso para hablar, super adicto, se metía cualquier cosa, exconvicto y terminó la prepa, hizo muy buen problema eje, ¡super talentoso!" (P6)

Si bien no todo el grupo de jóvenes con problemas de adicciones señalados por la profesora logran concluir con sus compromisos escolares, algunos de ellos sí. En aquellos micro-dispositivos los jóvenes se colocan en otro lugar, en un lugar que muestra otras dinámicas, prácticas y realidades que al ser reconocidas por los otros, favorecen el reconocimiento de sí mismos, de ahí que aunque efímeros, esos micro-dispositivos pueden contribuir a movilizar decisiones que los conducen hacia otros espacios y formas de relación, como lo es terminar la escuela, romper con tramas autodestructivas donde son subestimados por sí mismos o los demás con respecto a sus capacidades y posibilidades; pueden aportar a la configuración

de pliegues que les permiten mirarse y reconocerse como capaces de relacionarse de otro modo con los demás, como el caso de este joven, quien del temor transita a una mayor unidad y dominio de sí mismo expresado en su hablar, en la búsqueda por definir lo que quiere y en la amplificación de sus experiencias vitales.

Capturar por un momento aquello que se considera disperso y que produce inestabilidad o desterritorialización en las sedimentaciones del dispositivo escolar, pareciera un tanto inútil por la fugacidad de lo que se logra formar y porque no se siguen aquellos clichés que buscan fijar establemente cualquier tipo de prácticas, sin embargo hacer conexión con esas líneas, es conectar con estos jóvenes estudiantes en su afirmación como sujetos y sus saberes, por lo tanto con sus lógicas, realidades, intereses e inquietudes que dan forma a su visión del mundo, ello, para quien está atento, permite romper las etiquetas o clichés que se les depositan, amplificando la visión que se puede tener de ellos. Asimismo esa conexión abre el espacio a sus anhelos, a aquello que desde los saberes compartidos buscan construir, por ello pueden ser la pauta para otras posibles conexiones donde sean vistos, escuchados y reconocidos en las múltiples aportaciones que pueden realizar o para que de ellas se produzcan otros procesos de subjetivación que les brinden otras respuestas vitales. Y en este mismo sentido hay que considerar a todos aquellos jóvenes estudiantes, que sin irrumpir el espacio escolar como lo hicieron estos jóvenes, se muestran silenciosos, casi invisibles, en aparente cumplimiento de las normas o instalados en los clichés escolares, pues también ellos tienen algo que decir y aportar de modo distinto.

Acortando distancias.

Un elemento fundamental para la producción de pliegues es una actitud creativa de parte de los profesores para acortar las distancias comunicativas que existen entre ellos y los estudiantes. Son las capturas que al respecto se logran hacer dentro de los micro-dispositivos de las clases las que aquí destaco, aquellas prácticas que algunos profesores ponen en juego en asignaturas que muchas veces representan ser de gran complejidad para su asimilación por parte de

estudiantes, pero que a través de otras formas de jugar con el lenguaje logran efectos interesantes. Como primer ejemplo una profesora comparte:

"Cuando empieza el semestre hago como un estudio sociográfico: '¿dónde vives?, ¿dónde está tu localidad, a qué se dedica? rastrear de volada ¿a qué juega tu familia? ¿a qué juegan tus amigos o compañeros más cercanos?, ¿para qué?, para empezar a buscar problemas, que si la mayoría se va por lo económico, a bueno, entonces problemas que yo pueda rescatar de libros que tengan que ver con eso; que si la mayoría es, pues 'yo soy campesino de acá, yo lo que sé es medir', ah, bueno, pues entonces me voy por la parte geométrica, 'No que soy albañil', entonces tú si sabes sobre plomadas, ángulos, entonces por ahí me meto. Tengo que hacer un estudio así súper flash, diagnóstico para poder adaptar mis estrategias, voy haciendo un análisis. Es como mirando al grupo y viendo qué hacen, a dónde van, qué comen, con quien conviven y demás; inclusive he tenido que escuchar la música que ellos oyen, que a mí ni me gusta, pero bueno, ¿qué le están buscando, por qué el punchis, punchis?, algo debe tener que les atrae a ellos, por ahí me clavo, o que si la mayoría del grupo tiene gustos musicales pues por ahí le rasco aunque es agotador. Adaptar una estrategia, adaptar el tema hacia esas áreas está en chino, y más en mate. Aprendí muchas técnicas lúdicas con materiales táctiles, usar un lenguaje que pueda comunicar ideas de una manera más suavcita, más fácil. Es empezar a hablarles en el lenguaje que ellos manejan; entonces es tarea para mí, diario me ponía a ver los Simpson, series tontas como Ay Carly, la Teoría del Big Bang o Guerra de Tronos, a ver qué fregados lenguaje están usando, para que yo empiece a maquinara cómo te explico exponentes o la ecuación de fulano grado, es hablarles en su idioma y luego introducir lenguaje formal. No uso casi el pizarrón, prefiero hacerlo más lúdico en el sentido de que permito que me digan todo lo que saben sobre tal cosa, conforme lanzan esa telaraña yo trato de construir el concepto otra vez, solo el esbozo de conceptos y finalmente se formaliza en la biblioteca o si se presta el tema con actividades fuera del salón. Además el conocimiento es algo colectivo, no puedes hacerlo aislado, entonces mientras más platicuen, colaboren y se apoyen es mejor; si al final construyeron esa imagen rara, medio deforme, es su conocimiento Yo más bien me ocupo en que lo que estén asimilando esté bien, esa es la médula, que le razonen, que le piensen, que lo adopten, eso es aprender"
(P7)

Para comunicar matemáticas de una forma que los jóvenes estudiantes logren pensar, razonar, aprehender y construir conocimiento, la profesora guarda de inicio cierta distancia con respecto a su propio discurso académico al ejercitar su atención observando e identificando distintos ámbitos y dimensiones desde las

cuales logre creativamente configurar un curso donde los jóvenes definitivamente sean un referente continuo que les permita desplazarse sobre aquello que se aborda (*Mathesis*); esto lo hace en tres planos: 1) tiene que ver con el contexto en el que los jóvenes viven y se mueven comúnmente, lo que le permite comprender algunas condiciones y problemáticas socioculturales, económicas que les afectan o de las que son partícipes a nivel de sus familias o comunidades; 2) las formas en que expresan y construyen su vida juvenil, lo que le brinda conocimientos sobre sus gustos, formas de relación, inquietudes, necesidades, problemáticas entre pares, etc. y 3) aquello que les atrae específicamente de la cultura de masas, de donde obtiene principalmente otros códigos semióticos basados principalmente en el juego, lo absurdo, la risa, la fantasía, la magia; en referencias cómicas sobre videojuegos, comics, sistemas operativos, redes sociales, internet y hasta de teorías y principios físicos pero simplificados al máximo para ser comprendidos rápidamente por quien desconoce de ellos⁶⁸. Es de la articulación de estos elementos que la profesora indaga lo que le permite: a) Construir un lenguaje común para comunicarse con los jóvenes, lenguaje donde se hace presente el buen humor y la emoción tanto para acercarse a la comprensión de los objetos de conocimiento como para disminuir la distancia entre la profesora y los estudiantes; b) Construir discursos y estrategias sencillas, flexibles y creativas donde los jóvenes son el punto recurrente en relación con la disciplina, lo que les permite desplazarse como sujetos en relación con la construcción de conocimiento, otorgando en ello un valor de importancia al trabajo colectivo; c) Se percata de quiénes son los jóvenes estudiantes, lo que saben, su nivel de desarrollo, sus intereses, que al ser considerados en la relación de enseñanza–aprendizaje, transforman la frialdad de una disciplina en procesos de mayor calidez pues tiene que ver con ellos y sus realidades.

Como efecto de esta forma de comunicación una estudiante con 18 años de edad de la ME señala:

⁶⁸ Estas son algunas de las temáticas que se abordan en la serie de comedia televisiva referida por la profesora

“Se me hacía aburrido entrar a clases, me iba al relajó, a las fiestas o me quedaba en las canchas y me empecé a atrasar, pero la profesora que también era mi tutora me hizo pensar muchas cosas que a veces uno no toma en cuenta y me empezaron a gustar las matemáticas debido a que era divertido, entraba, ponía atención, entendía, hacía sus trabajos, tareas, además fui mejorando, te involucres en el mundo de las matemáticas, es como si estuvieras con tu amigo, le puedes decir que no entendiste algo y te dice así como “¡ah, ubícate!” o sea es gracioso pero sin faltarse al respeto y te toma mucho en cuenta, te das cuenta de que vienes a la escuela a aprender, para lograr algo. Me dijo que yo confundía libertad con libertinaje, que yo solo quería a como diera lugar avanzar aunque no aprendiera nada, por eso me dijo que no me iba a dar el pase de mate tres y pues me atrasé; me dijo ‘tienes que esforzarte para pasar bien’, que debía ganar las cosas por mis propios medios. Cuando me hizo recursar mate tres, comprender mate cuatro, fue cuando dije, las matemáticas no son aburridas, son interesantes, las utilizamos para todo. Me hizo sentir que había una persona que confiaba en mí y que si ella confiaba en mí pues que yo igual podía hacerlo en mí, por eso decidí darle tiempo a todo, entrar a clases, dejar de llegar tarde a mi casa, esforzarme, aprovechar la libertad y confianza que me dan mis padres, estudiar una carrera que tuviera que ver con las matemáticas como ingeniería civil, porque me llama la atención la estructura de las cosas y no me veo atrás del escritorio. Quiero una carrera terminada, hacer con mi vida lo que quiera, tener un trabajo, una familia, como la maestra, quiero viajar por el mundo y hacer cosas que no a todos les interesa” (J5)

La observación, escucha, el momento adecuado para decirle a la joven las actitudes que mantiene, la llevan a poner en acción su pensamiento reflexivo en torno a ellas, sus prioridades, formas de autoengaño, uso errado de la libertad. Volver la mirada hacia esas actitudes, asumir los límites establecidos por la profesora con respecto a la apropiación de la disciplina y participar de las prácticas desde las cuales la joven logra desplazarse alrededor de los conocimientos matemáticos, le permiten transformar por un lado su interés por dichos conocimientos, los cuales para ella se tornan en una fuente de diversión, de emoción y con ello de aprendizajes concretos. Asimismo se vuelven el impulso para la transformación de sus actitudes donde el reconocimiento de la profesora se convierte en una afirmación de sí para tomar nuevas decisiones que la sacan del estado de dispersión en el que se hallaba (*stultitia*), logra reorganizar todas sus actividades, encuentra sentido al trabajo realizado, así como contención y

direccionabilidad para su libertad. Es el conjunto de esas prácticas lo que le permite perfilar un futuro estilo de vida donde la libertad es la finalidad y las matemáticas son un medio para concretarlo, de manera similar al que expresa la profesora, quien en este caso se vuelve un modelo ético de vida.

Otras formas mediante las cuales los profesores expresan un cambio en sus formas de comunicación para buscar la apropiación de los conocimientos así como reducir la distancia con los estudiantes, lo expresan un profesor de filosofía y otro de matemáticas de la MSE.

“Yo creo que la Filosofía si es una forma de vivir, un modo de vida, que se tiene que reflejar. Inicialmente es exponer el tema, pero conforme lo voy descifrando, lo voy ejemplificando con partes de la vida diaria, si no de los muchachos, al menos de la mía, voy dando usos prácticos de la filosofía, una forma de resolver problemas. Trato de ponerme en el lugar del muchacho, de ubicar el valor que le dan a las cosas, quieren tener novias, conocer el mundo, entonces desde ahí trato de asombrarlos, jalar su atención pues solo así aprehenden, con “h”. Trato de enfocarme en ellos, de utilizar las vivencias con lo que ahora sé y darles un conocimiento válido y profundo. En el salón aplico el estar a la escucha, pues como dice Levinas, debemos estar siempre a la expectativa del otro, no imponerle, porque ese es un pensamiento occidental, en donde tú tomas al otro y haces lo que quieras con él y lo ves como un medio; estar a la escucha del otro es ver al otro como un fin en sí mismo; tú eres en tanto que ellos están ahí, estar a la expectativa de qué es lo que busca el muchacho, de sus necesidades, de sus carencias en el discurso, estar a la escucha de sus historias, de los ejemplos extraídos de su realidad, de su manera de vestir, de sentarse, de actuar y de esa manera comprenderlo, orientarlo, fortalecerlo y así eliminamos cualquier recurso de imposición, por eso es muy importante que hablen, que pregunten, que cuestionen críticamente o que elaboren ideas fundamentadas en el tema que les di y así el conocimiento tiene mayor sustento” (P17)

Si para este profesor la filosofía es un *modo de vida*, el dar clase sobre la misma tiende a expresarlo desde los vínculos que hace para concretar, usar, experimentar y vivir aquellos principios filosóficos a los que se acerca en sus clases. Para ello la práctica de escucha es central y se ejerce en un doble sentido: 1) Como una tarea del profesor para ver quiénes son los estudiantes con quienes comparte sus clases a partir de sus historias, actitudes, formas de vestir, gestos, de lo que buscan, preguntan o carecen (en lo que saben, esperan) y 2) Como

actividad del estudiante quien en el proceso se apropia de los saberes de la disciplina en un vínculo estrecho con los suyos propios, pues las experiencias y ejemplos del profesor se vuelven objeto de reflexión al tocar cierto interés subjetivo. Esta capacidad de escucha del profesor media las relaciones entre los sujetos por lo que el lugar dado a los estudiantes es importante, permitiendo romper con los clichés tradicionales de autoridad docente y dar cabida a una forma de gobierno más ética y democrática, donde la práctica de escucha se refuerza al momento en que la práctica del habla no solo se ejerce por el profesor sino que se comparte con los estudiantes, quienes en esta devolución acceden al dominio de ambas prácticas y con ello a la construcción de otro tipo de relaciones con lo que se actualiza el proceso de *mathesis* desde donde los sujetos se desplazan.

Por su parte el profesor de matemáticas señala:

“Me acerco primero a su lenguaje, veo, los estudio, qué es lo que hablan, músicas de moda, qué hacen cotidianamente Cuando son nuevos alumnos conmigo, ¿Cómo te llamas? ¿Qué te gusta? Todo lo anoto y hago un análisis general de lo que me dicen y de ahí saco algo gracioso para las clases. Alguna vez leí que generalmente lo gracioso o lo feo es lo que se queda presente, entonces por eso mis clases tienden a ser así, graciosas para que se acuerden, incluso a las operaciones les pongo nombres chistosos, la multiplicación de polinomios por ejemplo les digo orgías y a ellos se les queda gravado. Por ejemplo si les ponemos a sumar una x más otra x , siempre dicen x^2 , entonces alguna vez no me entendían y les dije una chela y otra chela, y todo mundo contestó ‘2 chelas’, una x y otra x , x^2 , imagínense que la chela es una x , $2x$. Entonces como que se empezaron a soltar y a reconocer, a lo mejor no fue el mejor ejemplo pero dicen que en el amor y la guerra todo se vale; también les cuento historias de matemáticos para que vean que las matemáticas tienen su lado humano y que como todos los humanos tienen errores. Yo les digo, soy humano, me puedo equivocar, no me crean siempre que esté enfrente, el que está enfrente puede vomitar el conocimiento pero no siempre tiene la razón, puede ser que venga de malas, por eso es obligación de ustedes estudiar para que en ese momento ustedes puedan aportar a la clase y decir, ‘te estás equivocando aquí o allá’. No me voy a enojar si me corrigen, al contrario, vamos a enriquecer la clase, les digo que somos un equipo, una familia y por eso nos tenemos que apoyar unos a otros, aquí no vamos a frenar, al contrario, tenemos que crecer, tenemos que ser superiores a muchos. Otra de las cosas que hago es, si yo les enseño un método pero ellos ya traen otro método, no los obligo a

cambiar a mi método. Yo creo que en las matemáticas hay que tener una libertad, una inventiva. Las grandes aportaciones de los matemáticos se han hecho rompiendo diversas reglas y así se han hecho grandes avances. Para mí hay que desarrollar, fomentar esa inventiva de los alumnos” (P15)

Para generar una apropiación de las matemáticas el profesor de inicio se detiene a indagar algunos rasgos sobre quiénes son los estudiantes, sus contextos, sus formas de vida cotidiana. A ello se articulan como fuente de soporte cognitivo algunas dimensiones humanas: la risa, el juego, el error, la ignorancia, el deseo de libertad y reconocimiento. Ello le permite construir con un rasgo de creatividad el ordenamiento de sus clases desde códigos semióticos que le permiten hacer presente los saberes, inquietudes, gustos de sus estudiantes para comunicarse con ellos. Se coloca como profesor en un plano de igualdad humana para generar procesos de identificación y confianza, sin que esto signifique dejar de direccionar el proceso. Y aun cuando hay consideración de igualdad también hay reconocimiento de las diferencias (sociales, cognitivas, de desarrollo), las cuales retoma para estimularlos, habilitarlos para que desde su libertad se coloquen en otro lugar, por el dominio del conocimiento, por el desarrollo de nuevas capacidades y el sentimiento de superación frente a los desafíos que les representa la asignatura. Sus clases están abiertas a la participación, a la construcción del conocimiento, al enriquecimiento y aprendizaje entre estudiantes y con el mismo profesor. Se aprecia en la postura que mantiene este profesor a través de sus prácticas, un rasgo que trasgrede los clichés esperados por los procesos tradicionales para manifestar capturas que ponen en otro lugar a los sujetos pedagógicos, al proceso de conocimiento y las relaciones entre ellos; la *mathesis* así se ve actualizada.

Resultado de las prácticas de ambos profesores, un estudiante de la MSE, con 30 años de edad plantea los pliegues a través de los cuales incorpora sus propias capturas y las transformaciones por él efectuadas.

“El profesor de filosofía primero te da lo básico tal y como se dice en filosofía, luego explica con hechos de la vida, lo va entrelazando; es una manera en la cual uno entiende mejor, más que teóricamente, por eso te llama, no te aburre y te hace poner más atención porque es muy interesante. Desde que empecé a tomar clase con él se me metió la espina de

conocer filósofos y empecé a leer a Platón, a Hobbes, a Aristóteles, sin que él me dijera, con lo que él me fue enseñando se abrieron preguntas y yo solito me las iba contestando leyendo; él nos enseñó a grandes rasgos pero me dejó curiosidad para profundizar más en lo que nos dijo, me motivó a seguir investigando, a seguir cultivándome y pues es importante porque con los filósofos aprendes ética, política, aprendes a pensar, a diferenciar una idea de un concepto y a enfocarte un poco más en tu vida, ya no la tomas tan a la ligera, piensas más a futuro, a centrarte en lo que quieres. Y el profesor de matemáticas es muy profesional y también es como un amigo pues te hace entender los números de una manera muy sencilla, sin complicaciones, era muy fácil discernir las ecuaciones, es muy entendible su clase. También nos hacía comentarios sobre grandes personajes que al principio no les entraban las matemáticas o tuvieron dificultades pero con el tiempo se hacen grandes matemáticos, otros ganaron el premio nobel; nos daba a entender que no nacemos sabiendo, que si ponemos un poco de esfuerzo podemos lograr lo que queramos, nos daba a entender que las matemáticas no son cosa del otro mundo, nada más es cuestión de enfocar la atención y perder el miedo que nos inculcaron desde la primaria. Ambos profesores me han abierto el camino hacia otros conocimientos, me han movido a seguir estudiando, a sobresalir en el ámbito académico” (J24).

En primer lugar hay un reconocimiento de parte del estudiante del esfuerzo que ambos profesores hacen para vincular los elementos teóricos-prácticos de sus disciplinas de una manera sencilla, sencillez que se produce precisamente al ponerlas en contacto con situaciones, intereses, necesidades, valores de los propios estudiantes, en otras palabras con distintas realidades que humanizan el saber. Tal ejercicio de vinculación lleva al estudiante a considerar a uno de sus profesores *como un amigo*, pues la relación de fraternidad con el otro se produce por un acceso diferente al conocimiento, a otras formas de mirar y comprender la realidad del mundo y de sí mismo. De los procesos de enseñanza vividos con ambos profesores forma un carácter lleno de confianza para tomar en sus manos su propio proceso de aprendizaje, ampliar la gama de conocimientos, ahondar en sus interrogantes, replantear aquello que se quiere, pero sobre todo dar otra dirección a su vida, veamos como lo plantea:

“En lo académico no tenía ningún interés, la escuela la veía como una obligación, como una prisión, como algo que tenía que hacer para obtener un beneficio, en mi caso como soy militar en activo me pidieron estudiar la preparatoria por fuera para obtener un grado por lo que no puedo reprobare. Pero después de ver cómo te enseñan el conocimiento de

otra manera le empecé a tomar cariño a la escuela, ahora ya no es una obligación, vengo por gusto, por mi voluntad y con el deseo de sobresalir, de hecho voy a meter mi baja para poder estudiar la universidad, una Ingeniería aeroespacial pues me di cuenta que soy bueno para las matemáticas y para la física. Como persona no sabía lo que era la ética, era muy conflictivo, pensaba que solo era yo, después empecé a reflexionar, me di cuenta de que estaba en un error, que todas las personas merecen un respeto, tienen un espacio y uno no lo puede violar, además sé cuáles son mis derechos. Lo que comencé a hacer fue no juzgar a la gente, establecer mi lado ético, fue darle el espacio, saberla escuchar, comprender y no hacer burla; ser ético con la comunidad, con mi entorno social. También decidí dedicarle dos horas al estudio después de la escuela, en mi casa o en el trabajo; lo mismo que mantener mi mente en un enfoque escolar leyendo libros de ficción o novelas, no pensar en tonterías o tener la mente con tele, empezar a conocer más para superarme como estudiante; yo mismo me pongo trabajo, veo si realmente he aprendido a leer y escribir, veo dónde van los acentos, las comas, etc, veo si me está sirviendo la lectura, en que estoy fallando o en qué me debo enfocar más, son como reglas que yo mismo me he impuesto porque mi vida era un desastre; y sí, los profesores han tenido que ver mucho en mi cambio de vida” (J24)

El rechazo inicial que expresa hacia la escuela es producto de una imposición institucional así como por formas de enseñanza que se limitan a la mera transmisión de conocimientos y a la obediencia lineal hacia una autoridad, sin considerar las diferentes dimensiones que los sujetos pedagógicos necesitan desarrollar. Son formas distintas en la enseñanza las que le permiten acceder al conocimiento de la realidad y de sí mismo, de ahí que se vuelva un acto gozoso que cambia el sentido de su estar en la escuela.

Es esa nueva forma de acceder al conocimiento, el cúmulo de experiencias tenidas en otros espacios con una fuerte estructura disciplinar desde donde puede comparar, la que lo lleva a reflexionar sobre sí y sus formas de actuar, por lo que produce libremente nuevas prácticas y normas que guían su conducta (*Askesis*):

- 1) Prácticas de escucha, a través de las cuales logra mirar y prestar atención al otro, en su dignidad, derechos y diferencias; ello rompe con actitudes individualistas y de conflicto para dar cabida a una disposición ética que abarca el pensamiento, el trabajo reflexivo con los que da fundamento a sus diferentes planos de relación.
- 2) Prácticas de lectura y escritura, con las que si bien amplía su horizonte de conocimiento y responde a las exigencias escolares, también son

un trabajo que le muestra la superación de sí mismo, sea al respecto de las habilidades o capacidades que quiere desarrollar: comprender, redactar adecuadamente, dar cumplimiento a su deseo de crecimiento académico, o para demostrar el dominio que sobre sí va adquiriendo ante las nuevas metas que como sujeto se ha planteado.

Sin perder de vista que los efectos también pueden ser otros, enseguida se presenta un tipo de captura que los estudiantes producen y que expresan un cuidado que responde a lógicas diferentes:

"Trabajaba porque ya no tenía dinero para vivir, me tomé el tiempo para hablar con los profesores y explicarles mi situación pues no quería salirme como lo hizo mi hermana que tuvo un hijo muy joven y fueron muchos gastos. Por eso me cuido, me atienden, me divierten, me apuro, soy responsable; todo eso que he vivido me ha ayudado. Les dije que no iba a poder venir, si me podían echar la mano dejándome más tareas, trabajos, poniéndome al corriente, pero no todos los profes estuvieron de acuerdo y tuve que recursar 4 materias, me apoyaron porque participo, me aplico, porque con algunos tengo alguna conexión. Reconozco que si he aprendido y por eso la gente ya no me hace menos, pero más que nada desde que entré vengo porque necesito el papel aunque es muy buena escuela. Tengo deseos de seguir estudiando y a veces quisiera cambiar de opinión porque me gustan mucho las matemáticas o la filosofía pero ya no quiero seguir trabajando por poco, ya me cansé o me aburro de trabajo y escuela, quiero tener algo bien para mi futuro lo antes posible, por eso voy a entrar a trabajar en guardias presidenciales en lo que me informo de las carreras y de ahí pssss, aquí todo funciona con palancas, buscar a alguien que me dé chance de hacer mi examen para el Colegio ya como soldado, todavía no me decido la carrera, pero médico militar, aerologista o tropas de asalto, además ahorita le están dando mucha oportunidad a las mujeres. Yo ya tengo mi meta, eso me va a mantener al 100 pues voy a empezar a tener cosas que son para mí, además el seguro está de la chingada y mi mamá siempre ha estado enferma, cualquier cosa ya voy a estar asegurada." (J9)

Ante acontecimientos complejos vividos a nivel familiar y con una condición económica difícil, esta joven estudiante con 18 años de edad de la ME se ve en la necesidad de crear para sí estrategias de actuación que le permiten regular sus capacidades para resolver las situaciones académicas y laborales que se le presentan a lo largo de su trayecto escolar, lo mismo que regular diversos aspectos de su vida relacional y afectiva; bajo estas regulaciones busca hacerse

cargo de sí misma y desenvolverse eficazmente dentro y fuera de la escuela. Aprovecha el carácter flexible que brinda el modelo educativo para concretar sus objetivos.

Con estos parámetros de actuación y teniendo por meta la certificación escolar, la mediación que busca de los profesores se enfoca principalmente en hacerlos partícipe de sus estrategias y controles a partir de establecer dinámicas de comunicación y negociación donde la respuesta que ella ofrece tiene que ver con acatar puntualmente aquello que se le solicita, en este sentido la adquisición de conocimientos se instrumentaliza pues por un lado renuncia a aquel conocimiento que hace contacto con su sentir, con su gozo personal, con su dominio intelectual y por otro pretende que el conocimiento le dé acceso a un nuevo régimen que gobierne sus conductas, donde la disciplina, la obediencia y cierto nivel de renuncia someten su configuración subjetiva, pero sobre todo que dicho régimen la ponga en relación con ámbitos educativos, de salud y de seguridad que le permitan otorgar a su vida una dirección hacia mejores condiciones materiales de las que ha tenido, accediendo a mayores niveles de consumo.

No obstante estas expectativas y formas de conducirse, aprovecha la construcción de su problema eje⁶⁹ para hacer algo que no responde a la regulaciones bajo las que se mueve o espera y se pone en contacto con conocimientos que son más de su interés:

“Mi problema eje es sobre coordenadas polares, ahí aplico la física y la geometría analítica, es un tema no muy tratado porque es un plano esférico, ya no es un plano cartesiano; se usa para la navegación, para la cartografía y es muy interesante. Elegí a X por las matemáticas y a Y para que me ayude en la redacción” (J9)

⁶⁹ El problema eje se denomina *Coordenadas polares*, es un trabajo escrito de 26 páginas que se centra específicamente en uno de los usos que se le da a la geometría analítica. Aborda brevemente la historia de los sistemas de coordenadas, definición de coordenadas cartesianas y polares, ejemplos de cada una y transformaciones de una a la otra. Para esto último se recuerdan las funciones trigonométricas, relaciones entre tipos de coordenadas, transformaciones y ejemplos, tanto de sus ecuaciones como de sus representaciones gráficas. Finalmente se presenta la aplicación de las coordenadas polares en la aviación, navegación y ubicación satelital. Como conclusiones se expresa la dificultad en la lectura de los textos especializados, la vinculación de la trigonometría con el tipo de planos, gráficos, etc. y cómo a nivel de bachillerato no se ahonda en este tema que puede ser considerado como inédito (RO)

En la realización de esta investigación ella logra plasmar un interés y dominio sobre un tipo de conocimiento matemático y físico, como una práctica que la pone en contacto con aquel conocimiento que le causa inquietud y cierto gozo en su adquisición, sin embargo no se aprecia ningún tipo de transformación personal, pues esta viene dada por las propias regulaciones que ha establecido para resolver sus situaciones académicas y laborales, por tanto su cambio subjetivo responde a una racionalidad instrumental donde ajusta su conducta a codificaciones de tipo moral, disciplinario o de consumo, más que a codificaciones y regulaciones éticas donde ella pudiese perfilar con mayor libertad la configuración de su vida.

La posibilidad de las capturas hechas por los dos primeros estudiantes puestos como ejemplo, tiene en definitiva que ver con la actitud creativa de la y los profesores para disminuir las distancias comunicativas con los estudiantes, por lo tanto dicha actitud está compuesta principalmente por disposiciones para la observación, la escucha y el reconocimiento del otro como ser humano histórico, social, cultural, emocional principalmente. Es de este reconocimiento que se extraen códigos de lenguaje, otras formas de enunciar y comprender la realidad para ponerlas en relación con codificaciones de disciplinas complejas, que al vincularse con saberes, intereses y sentires subjetivos, transforman dicha complejidad en algo que adquiere nuevos sentidos y por lo tanto representa menor dificultad para su desarrollo y comprensión.

Lograr acceder a estos conocimientos de manera distinta se vuelve en un proceso placentero para los jóvenes estudiantes, pues además de comprender la realidad y conseguir el dominio de ciertos conocimientos, también lo hacen con respecto a sí mismos expresado en modos de ser más éticos y autónomos, lo que nos habla de prácticas, de capturas para la enseñanza-aprendizaje que van más allá de la transmisión del conocimiento pues posibilitan la creación de pliegues que dan lugar a prácticas de cuidado de sí mismo.

Por otro lado, a través del último ejemplo vemos que aun cuando esta joven estudiante logra un dominio de disciplinas como las matemáticas y la física, semejante al de los primeros ejemplos, no hay capturas que visibilicen prácticas

de un cuidado de sí mismo con una orientación más ética y sí enclavadas en un plano de autodisciplinamiento que busca colgarse a un tipo de sistema educativo y de adiestramiento sin cuestionar el modo en que tendrá que responder para sobrevivir en el mismo.

Entre las capturas concretas que profesores y jóvenes estudiantes logran hacer a lo largo de este capítulo, se aprecian básicamente tres andamiajes.

El primero de ellos presenta una mayor construcción o estructura para direccionar elementos teóricos, técnicos o estratégicos a partir de los cuales se crean, articulan y conducen las múltiples relaciones que se hacen presentes. Tal construcción permite flexibilizar la actitud de los profesores, quienes teniendo un reconocimiento y trabajo sobre sí mismos, logran desde la coherencia de sus prácticas de escucha, de habla, de escritura, etc. adquirir una mayor comprensión de los sujetos que tienen enfrente, de los apoyos que buscan brindarles a través de su tarea pedagógica donde la expresión ética de la libertad es constante. Bajo este tipo de construcción se activan espacios para el encuentro intersubjetivo donde todos tienen un lugar, donde se les invita a partir de prácticas del habla, de la escucha, de la expresión artística, de la indagación, etc. tomar el riesgo de ser ellos mismos, de dar cuenta de sí rompiendo con aquellos códigos, hábitos, rutinas, relaciones que los fragmentan, dispersan y los mantienen en un estado de poco o nulo dominio de sí mismo, dando lugar a nuevas formas de ser elegidas libremente por los estudiantes. Concretar prácticas pedagógicas de cuidado de sí mismo hace que estos espacios para sus participantes adquieran un mayor valor y presencia temporal, pues es ahí donde la verdad de sí mismos se pone en juego, se significa y resignifica a partir de la decisión y transformación de los sujetos, por lo tanto adquieren también un sentido para estar, pertenecer y actuar.

El segundo andamiaje tiene que ver más con acontecimientos y presencias imprevisibles, por lo tanto se construye desde una urgencia donde las articulaciones se plantean con lo que se hace presente sin que medie una reflexión y acción teórico-práctica más profunda. Bajo este signo de urgencia aun cuando se pretenda una relación con un ámbito disciplinar que haga sentido a los estudiantes, prevalece la presencia de lo no escolar, por lo tanto todas las

prácticas llevadas a cabo y los saberes puestos en juego buscan hacer visible ese otro mundo en el que un grupo de estudiantes están inmersos y que dentro de la escuela halla la forma de ser momentáneamente reconocido y experimentado. Empero la fugacidad de este espacio, hace posible ciertos plegamientos en los estudiantes, que sin ser totalizadores les permiten acercarse a modos distintos de relación consigo mismos y los otros, a amplificar posibilidades de actuación y con ello reconocer sus capacidades o habilidades para decidir hacer con su vida algo más constructivo.

Por último están capturas hechas por los estudiantes, uno quien de manera autónoma articula lo escuchado, indagado, leído, visto para definir un espacio de actuación donde busca compartir con otros tanto los saberes adquiridos a nivel de una lengua, como la transformación misma que tiene como sujeto. Y por otro, de un andamiaje de mayor estructura teórico-práctica y estratégica destinado a la seducción del otro, una estudiante logra incorporarlo al proceso que le permite dar cuenta de la verdad sobre su estilo de vida e invitar a otros a pensar sobre sí mismos y la relación que mantienen con el mundo.

Si se piensa en los aportes que estas capturas hacen al cuidado de sí mismo, por supuesto que las primeras son las más ricas por la definición que de ellas hacen los profesores, sin embargo aun cuando en las demás capturas no hay una finalidad más estricta de prácticas de formación y cuidado de sí mismo, hay rasgos de ello, cuando se brinda libertad a los sujetos para su construcción o cuando desde otros parámetros perceptivos se atiende la urgencia que se hace presente dentro de la escuela e inesperadamente se da lugar a los sujetos y sus verdades.

TRAZOS PEDAGÓGICOS PARA DELINEAR ALGUNAS RUTAS FORMATIVAS.

Como lo he expresado, un trazo es una línea o curva que puede ser atrapada por un artista pictórico para configurar la o las formas que constituyen su obra de arte. Es la libertad y la ruptura que realice el propio artista hacia los clichés establecidos que puede configurar una obra que muestre rasgos, sentidos y matices para

construir el andamiaje de la misma, para buscar expresarse diferente, con elementos que interpelen con cierta intensidad a quien la observe.

En este sentido y asumiendo el símil de un artista, en lo que sigue muestro las capturas de corte pedagógico que lo indagado me permite configurar y plasmar como una obra, que al mismo tiempo que busca la reflexión y la construcción de pensamiento crítico, conlleva un interés por movilizar rutas de acción de aquellos interesados en los actos educativos compartidos con jóvenes estudiantes en el nivel medio superior del presente.

Trazos para capturar la complejidad.

Hacer uso de las herramientas foucaultianas para generar mis investigaciones ha sido un proceso de aprendizaje, de inteligibilidad meridiana sobre las mismas pues me enfoco en aquellas que centran su atención en los procesos de subjetivación ético-estética, no obstante consigo una comprensión abierta que me conduce, como Foucault lo deseaba, hacia nuevos desafíos para pensar y hacia otras posibilidades de aplicación, en mi caso, dentro del campo pedagógico.

En este sentido en la investigación de la maestría me acerco al proceso de comprender la configuración de la experiencia de sí en los jóvenes de bachillerato, retomo las preguntas ontológicas sobre ¿quiénes son los jóvenes en el presente? ¿qué es lo que los hace ser lo que son? ¿qué posibilidades existen de modificar eso que se les ha impuesto como modo de ser dentro de la escuela?. Para responder estas preguntas si bien recurro a algunos conceptos y análisis que el propio Foucault realiza, utilizo sobre todo la interpretación que del mismo hace Jorge Larrosa, ello limita el dominio y apropiación directa de las construcciones propuestas por el primero, por ejemplo sobre los aspectos que se ponen en juego en los procesos de subjetivación para una configuración más ética, que si bien son abordados, lo hago sin un dominio cognitivo del proceso mismo de inteligibilidad que Foucault experimenta al acercarse a esta línea de indagación, no obstante caigo en cuenta del uso teórico-práctico que se puede hacer de esta propuesta foucaultiana, en este caso para analizar cómo la configuración de la experiencia juvenil dentro de una escuela de nivel medio en el Estado de México, está

permeada por ciertos regímenes de verdad, por microfísicas del poder aún vigentes que marcan los cuerpos, los ritmos, los espacios y relaciones de los jóvenes, quienes si bien se experimentan a sí mismos bajo signos que les representan diferentes formas de malestar, también sucede que en la construcción de sus mundos juveniles dentro de la escuela y de lo que de ella y sus actores esperan, se producen de manera intersticial diversas relaciones donde logran poner en juego sus necesidades, inquietudes, formas de ser, de compartir, saberes y valores que los colocan de otro modo dentro de la escuela; un modo que si bien expresa mayor reconocimiento y dominio de sí mismo en distintas dimensiones, también expresa el papel que en dicha configuración de sí mismo juega la presencia y acción de los profesores. ¿Esta producción intersticial quiere decir que hay algo distinto que se hace de parte de los profesores? ¿Eso que se hace de algún modo da respuesta a lo que los jóvenes estudiantes demandan de la escuela? ¿Es posible que prácticas de cuidado de sí mismo se produzcan y actualicen dentro del espacio escolar y permitan así una formación distinta (más ética y autónoma) de los sujetos pedagógicos, en esta caso profesores y estudiantes?

Comprender cómo se producen esos espacios intersticiales, qué elementos y prácticas se pueden poner en juego para su producción y qué efectos pueden tener en la formación de los jóvenes estudiantes dentro de la escuela, sólo me es posible al profundizar durante la indagación doctoral, sobre el uso dado a algunas herramientas que utiliza Foucault para responder a la configuración urgente de ciertos acontecimientos que se presentan en la realidad, en este caso a la urgencia del reconocimiento subjetivo y con ello de distintas dimensiones que evocan la condición humana de los jóvenes estudiantes: saberes, prácticas, formas de entender el mundo, formas de relación consigo y los otros dentro de la escuela de nivel medio superior. De ahí la necesidad de capturar la inteligibilidad y uso que se puede hacer del *dispositivo pedagógico*, herramienta que en un primer momento se piensa como aquella que únicamente dará respuesta a nivel de la construcción de las relaciones, de los procesos de subjetivación y de formación de los sujetos pedagógicos que se producen bajo el principio y las prácticas de

cuidado de sí mismo; empero, recurrir a los procesos de inteligibilidad que hace Gilles Deleuze, sobre esta herramienta foucaultiana, me permiten comprender y usar su potencial metodológico para amplificar y fortalecer la producción analítico-genealógica de distintos acontecimientos, fuerzas y niveles de la realidad, que bajo diversas conexiones históricas permiten visibilizar las condiciones desde las cuales es posible o no la producción de prácticas de cuidado de sí mismo, el sentido que las mismas guardan dentro del campo educativo y su producción específica en micro-dispositivos pedagógicos dentro de un contexto escolar como lo es la preparatoria Otilio Montaña, donde su actualización o sedimentación señala por un lado, una formación de amplios horizontes como respuesta a las demandas y necesidades de los estudiantes y por otro, la fragmentación, mutilación o indiferencia hacia la misma.

Bajo esta complejidad de construcción y análisis es que puedo delinear trazos que pretenden generar algunas aportaciones al campo pedagógico desde la afirmación de mi tesis. En este sentido mantengo la afirmación del supuesto donde planteo que dentro de la escuela, las juventudes estudiantiles manifiestan una urgencia por ser reconocidas y afirmadas como sujetos a través de los saberes de que son poseedores, contruidos desde una amplia articulación de dimensiones culturales, de consumo, afectivas, de socialidad, etc.; a través de formas diferentes para ejercer relaciones de poder y de vincularse con la institución escolar. Por ello como respuesta a esta urgencia, la escuela de educación media, en particular la escuela preparatoria Otilio Montaña del IEMS a través de sus profesores y de los mismos estudiantes, configura micro-dispositivos pedagógicos que hacen posible que los sujetos realicen prácticas para el cuidado de sí mismos lo que le permite obtener una formación de amplias dimensiones.

Mi supuesto se enriquece a lo largo de la indagación a través de las tesis que se formulan desde las aperturas halladas en el dispositivo escolar.

Hermeneusis de la experiencia formativa.

Si bien son múltiples elementos y líneas de fuerza que intervienen en el trazado del dispositivo escolar del presente, éste logra cierta transformación y cambio cuando en la dimensión del diagrama hay una presencia de sujetos pedagógicos

de distinta procedencia involucrados en la construcción de prácticas discursivas y no discursivas, en la definición de los cursos de acción, en las formas de delinear las estrategias de comunicación o del ejercicio de poder para conducir y propiciar su funcionamiento, etc. Es en momentos de una conjunción política, social y cultural de estos sujetos y de múltiples elementos, cuando líneas de fuga se presentan para producir nuevas formas institucionales, curriculares, de reflexión e intervención pedagógica que permiten configurar otros horizontes educativos que conllevan una carga múltiple de posibilidades para la formación de sujetos, capaces de perfilar los trazos de su propia existencia, así como obtener respuesta a ciertas inquietudes y demandas.

Es en el plano de la configuración de micro-dispositivos pedagógicos donde es posible concretar la formación señalada, ya que prácticas de cuidado de sí mismo pueden actualizarse desde su especificidad histórica, teniendo como agentes artífices de las mismas a los sujetos pedagógicos, en este caso profesores y estudiantes. Más, para que esto suceda, considero que la experiencia formativa de los primeros, es un elemento de gran relevancia, la cual se configura a partir de un trabajo libre y permanente de hermenéusis, entendida como una comprensión problematizada de distintas condiciones y elementos que forman parte de su tarea docente y que al ser articulados en distintas relaciones pueden construir diferentes posibilidades para la acción. Entre estas condiciones y elementos está la configuración en movimiento de la realidad institucional, las prácticas de enseñanza, las prácticas de acompañamiento, el tipo de relación que mantiene con los conocimientos, los obstáculos que dificultan el actuar, los lugares ocupados en el ejercicio del poder, etc.; asimismo tiene que ver con comprender los principales factores que configuran la condición juvenil y estudiantil dentro del contexto escolar y comunitario; y de manera más amplia una lectura crítica de las condiciones sociales, políticas, económicas que configuran la realidad histórica del momento; hermenéusis que se constituye en un elemento de interpelación crítica que busca direccionar creativa, política y éticamente diversas acciones pedagógicas.

Una línea de intervención pedagógica se ubica entonces en enriquecer la formación de los profesores de educación media superior tomando en cuenta estas reflexiones.

Trazos de un movimiento pedagógico-didáctico

Los micro-dispositivos con mayor andamiaje son aquellos que tienen un soporte teórico-práctico trabajado por los docentes desde una vía múltiple. En primer lugar los procesos educativos que estos profesores acompañan expresan el dominio y compromiso que tienen sobre la disciplina que trabajan, las formas en la que logran su traducción y sistematización programática, incluyendo un uso múltiple y creativo del tiempo, de los entornos educativos, de los instrumentos, de materiales, de técnicas participativas que hacen que las actividades en las aulas o en otros espacios escolares dejen la linealidad expositiva y las dinámicas se vuelvan móviles, flexibles, ricas en aportaciones de diversa índole, con ello se busca atender las particularidades de los grupos y de los sujetos mismos. Sin embargo esta tarea que pretende hallar líneas diversas para la transmisión del conocimiento, está animada en gran parte por la presencia de la alteridad, por la presencia del otro quien logra inquietarlos, quien logra movilizar su mirada, sus saberes, sus posturas frente a la realidad presente; una alteridad que da visos de la presencia de otros mundos, de lo que sucede en esta época y de las posibilidades para vivirla. Tal inquietud lleva a los profesores a mantener una apertura constante por comprender la condición de sus estudiantes en diferentes dimensiones, aquello que desde distintos territorios de lo no escolar llevan consigo a la escuela, comprensión que articula elementos empíricos a objetos teóricos que se ven trastocados, amplificados y resignificados con la realidad histórica de los sujetos y de los múltiples elementos del dispositivo; esto hace posible que en los procesos de enseñanza, los estudiantes estén presentes vitalmente y sean un factor recurrente para construir pliegues con respecto a sí mismos. Procesos que además se encuentran anclados en los *ámbitos formativos* (crítico, científico y humanista) y las *orientaciones* (filosófica, social y pedagógica) definidas en el modelo educativo. Por último, este soporte no descarta lo ya sabido y actuado, pues juega un papel importante en la reflexión y acción para prefigurar nuevos

caminos y significaciones formativas siempre que se mantenga una lógica de apertura. Desde esta vinculación que problematiza a través del observar, de incorporar lo inédito, de abrirse a lo múltiple y cambiante de la realidad histórica, nuevas preguntas, reflexiones y elaboraciones pedagógicas son posibles, así como nuevos caminos para la enseñanza.

En este sentido lo que los micro-dispositivos de enseñanza nos dejan ver son varias cosas:

Una lectura e interpretación de lo que sucede en el espacio escolar y de sus habitantes, permite a los profesores aprovechar con libertad los elementos arquitectónicos, los materiales y recursos disponibles para generar espacios y prácticas pedagógicas más o menos estructuradas, donde todos los participantes al mismo tiempo que tienen un lugar, aprenden la convivencia entre ellos; sea que se generen en los lugares considerados tradicionales donde se traman procesos educativos más cuidados, con mayor solidez o duración temporal, o como lo vimos, se produzcan espacios con rasgos de fugacidad temporal desde donde se busca responder a eso que no tiene tanta explicación, a eso que no tiene una respuesta certera, a eso que tiene diferentes ritmos, lógicas y sentidos, pero que está presente en la escuela y que de un modo u otro busca hacer conexión con lo ya sedimentado, con lo ya conocido.

Asimismo los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen un cariz de dinamismo, donde hay una sensibilidad distinta al respecto de lo que se puede hacer con el humor, la duda, el error, la fantasía, con el movimiento de las emociones y el cuerpo en el intercambio participativo; lo mismo que con la transgresión y recreación de normas, con la libertad, el silencio, la escucha, la creación de códigos comunicativos comunes, etc. Es la relación ética con el otro la que fundamenta esta sensibilidad, la cual se nutre de la observación y escucha de gestos, gustos, actitudes, valores, desplazamientos, de múltiples conversaciones, de las formas que los estudiantes tienen para relacionarse con sus pares, familia, profesores y comunidad cercana. De igual manera nutre la creatividad, la flexibilidad, las posibilidades de comunicación y reflexión. La transmisión, creación y apropiación de conocimientos desde estos vínculos se transforma para los

sujetos en un saber o saberes que toman otros sentidos, en verdades de las que se equipan, para que en todos o en algunos rasgos de su yo se produzca una identificación, un estar presente como sujetos de acción pedagógica a través de distintas dimensiones que los convocan y desde donde se produce la transformación y gobierno de su ethos por un lado, y por otro de su participación social y política como ciudadano. Entre estas dimensiones están:

- a) Dimensión cognitiva que les demanda a los estudiantes asumir un lugar activo en torno a la aprehensión de los distintos objetos de conocimiento, mediante distintos grados y niveles en los que se pone en juego el pensamiento al cuestionar, confrontar o profundizar; al lograr que dicha aprehensión tenga efectos y brinde soluciones en distintos espacios de su acción, además de otorgarles un nuevo estatuto con respecto a sí mismo pues logran percatarse del placer que les produce el saber, del uso que pueden darle, de las preguntas que responde, del gobierno que pueden hacer sobre sí mismos a partir de ello.
- b) Dimensión ética. La relación con los objetos de conocimiento permite a los estudiantes ubicarse como sujetos históricos en distintos planos de la realidad, desde ahí ser capaces de redefinir el valor que dan a dicha realidad, el nivel de responsabilidad que adquieren en sus actos, en sus elecciones, en sus formas de relación y de intervención en la misma. Desde esta dimensión son capaces de dar cuenta de sí mismos, de las verdades que los equipan y forman como sujetos, de las normas que los regulan, de los niveles de responsabilidad adquiridos ante diversos acontecimientos, de los trazos de libertad expresada donde la presencia de los otros se vuelve crucial para redefinir sus rutas de acción.
- c) Dimensión estética, la cual trastoca las formas sensibles de relacionarse con el mundo, por lo que la relación y expresión corporal por vías creativas es de gran importancia para hacer contacto con las emociones, los deseos, los afectos, los sentimientos, las fantasías, etc., sobre todo cuando dichas vías logran vincularse a la explicación y comprensión de múltiples realidades, formas de ser, de estar y recrear el mundo.

d) Dimensión política. La aprehensión de los objetos no es neutra, pues a través de ella se comprende también el estatuto que se tiene en las diversas relaciones con el mundo. En las transformaciones que van teniendo como sujetos se adquiere un nuevo estatuto para sí, desde donde se puede dar cuenta de la vida, cómo está siendo vivida, qué apuestas y riesgos se toman, incluyendo aquellas de corte colectivo que buscan una transformación social, un bien común más allá de los sujetos mismos.

Trazos de la Autoridad Pedagógica.

La hermenéusis realizada permite a los profesores colocarse frente al otro en un plano de la igualdad humana, concretada y visibilizada intencionalmente a través de los errores cometidos, de la ignorancia que se tiene, de ciertas debilidades y fragilidades corporales, de ciertas necesidades físicas, emocionales, afectivas; de la resolución de problemas a nivel social, familiar, laboral, etc.. Tal estatuto compartido permite por un lado hacer conexiones de comunicación de mayor confianza y apertura para el aprendizaje intergeneracional, donde sí bien la jerarquía de los profesores no se pierde, son capaces de compartir y movilizar los roles tradicionales, dar lugar a otro tipo de disposición en el ejercicio del poder en las relaciones y prácticas pedagógicas. Ello permite construir procesos de enseñanza y aprendizaje desde múltiples direcciones, normar desde construcciones y acuerdos colectivos, orientar y mantener límites sin autoritarismo, compartir responsabilidades, proponer desde el respeto y la libertad, donde esta última adquiere una estructura de contención propositiva habilitada para crear y crecer. Y por otro lado, ser la pauta para que los estudiantes vivan y aprendan de otro modo la disciplina escolar expresada en sus rituales, normatividad, tiempos establecidos, etc., sin que ello les represente un anulamiento de sí mismos o cualquier tipo de violencia. La autoridad pedagógica así se resignifica y adquiere un estatuto de posibilidad creadora, la cual necesita extenderse en todo el dispositivo escolar para transformar todos los espacios y relaciones.

Trazos de inclusión y rupturas de la normalización.

Ante la diversidad de juventudes que se hacen presente en la escuela, la actitud de los profesores interesados por el otro es hacer del dispositivo escolar un lugar

para los heterogéneos, un lugar de acogida de las diferencias a través de la creación de distintos espacios donde los jóvenes estudiantes, al tiempo que se sienten seguros e incluidos, pueden tener relación con aquello que les es transmitido y recreado como saber para la construcción de sí mismos. De este modo se produce una ruptura con patrones de normalización, pues se atienden las relaciones entre diferentes, sus procesos y sus límites sin pretender la homogenización.

A través de estas rupturas los sujetos pedagógicos pueden ser capaces de dar cuenta de sí mismos. Así, la apuesta y compromiso por el trabajo docente manifiesta a través de los trazos anteriores, es un modo de expresar una responsabilidad ética hacia los estudiantes, en la medida que facilitan su devenir a partir de la propia transformación, soportada en la coherencia entre lo que se piensa, dice y hace en los espacios pedagógicos, es una forma de validar y legitimar su trabajo, autoridad y estatuto como sujetos pedagógicos. A través de los dispositivos propuestos donde el entramado anterior se pone en juego hay oportunidades para decir libremente quien se es, lo que se piensa, las apuestas que se hacen y las verdades elegidas desde las cuales se configuran como sujetos. Este dar cuenta de sí mismo como testimonio de vida, más no de confesión, es la invitación para que los estudiantes también lo hagan, como la forma de expresar los propios alcances, límites y retos en la apropiación y dominio ético que tienen sobre sí mismos, dominio que finalmente manifiesta las rupturas con cualquier estereotipo asignado, con cualquier designio histórico o cultural esperado, ante los cuales se construyen nuevas posibilidades estéticas para dar forma a la vida.

La escuela, conjunto de acontecimientos para devenir otro.

La producción de líneas de fuga que hacen posible las aperturas, movimientos y cambios en el dispositivo escolar y con ello la producción de prácticas y procesos que permiten el cuidado de sí mismo, solo se da, como lo hemos visto a lo largo de esta investigación, por la emergencia de diversos acontecimientos, por la presencia de fuerzas a través de distintas capas y momentos discontinuos de la realidad histórica escolar y de forma particular de una de las escuelas del IEMS.

En ese sentido, la construcción de prácticas para el cuidado de sí mismo a través de diversos micro-dispositivos pedagógicos pueden pasar inadvertidas dentro de la escuela, mantenerse en los *bajos fondos* como diría Foucault y sin mayor trascendencia para diversos actores e instancias escolares, sin embargo están siendo reactivadas desde los rasgos propios del presente, un presente que en muchos sentidos para los jóvenes se muestra adverso, caótico, excluyente y peligroso, sin muchas oportunidades para participar en espacios confiables, abiertos e incluyentes para realizar la construcción autónoma del propio yo; y para los profesores como un momento de fuertes tensiones donde las exigencias instrumentales, burocráticas, laborales y mediáticas les solicitan una intervención educativa de corte mercantil que simplifica o anula procesos formativos que convoquen la riqueza de otras dimensiones más cercanas a la existencia humana. Por eso es de suma importancia la reactivación de estas prácticas a través de las diversas posibilidades pedagógicas que se pueden dar dentro de la escuela, porque aunque sobre ella pesan grandes capas que sedimentan formas de pensamiento y acción que dificultan su capacidad de respuesta ante los acontecimientos del presente, mutilando con ello horizontes formativos, también puede ser un espacio de múltiples conexiones donde se da un lugar a eso otro que descoloca los distintos elementos del dispositivo pero desde donde los estudiantes pueden hallar respuestas críticas en torno al ordenamiento del mundo, sus rupturas y cambios, así como el papel que ellos juegan en dichos procesos; en distintos momentos la escuela puede ser un espacio que les permite ser ellos mismos al mostrarse, sentirse, relacionarse; un espacio para comunicarse, trabajar, participar de manera colectiva y construir con ello posibilidades para superar sus limitaciones cognitivas, emocionales y de autodominio, así como para desarrollar posibilidades éticas y políticas de relación desde las diferencias; un espacio para reconfigurar sus decisiones, sus dinámicas de atención a los lugares cotidianos; un espacio que al abrirse a la yuxtaposición de otros lugares, lo haga también de saberes que expresan deseos de libertad, de solidaridad, de manifestación de sus propias luchas, de creaciones estéticas donde las sensaciones, movimientos, ritmos y dominio del cuerpo tiene un lugar central.

Conectar con todo esto desde la escuela, amplifica el campo de experiencia formativa que pueden construir los estudiantes y los profesores; no se limita a los saberes definidos de antemano en el currículum, sino que busca ampliarse desde aquello que cultural y socialmente está ahí, con sus propias normas y sentidos, pero desde donde se puede mantener una relación más cercana y real con los estudiantes. Implica para las comunidades escolares ir más allá de las lógicas estatales y producir una tarea pedagógica que lleve a la reflexión permanente sobre los saberes desde donde se pretende generar la movilidad de pensamiento y acción de los sujetos pedagógicos; sobre las construcciones relacionales y complejas que es necesario considerar en el proceso educativo, pues la complejidad de la realidad así lo exige; sobre el movimiento del ejercicio de poder, el cual puede ser verdaderamente productivo si se logra el plegamiento de los sujetos para su devenir otros. Vemos entonces que aunque pasar por la escuela es solo un momento en la vida de los estudiantes, éste puede conformarse por un conjunto de acontecimientos que marquen la diferencia en la configuración de sus proyectos de existencia.

A través del trabajo de investigación realizado, se logra visibilizar que las aperturas del dispositivo escolar son posibles y que éstas plantean nuevos retos a los sujetos pedagógicos, pues si éstas quieren ser amplificadas, recreadas o transformadas, es necesario reconocer paralelamente los elementos y las partes oscuras de la cultura, de las relaciones, de la estructura escolar; aquello que desde el silencio parece que no tienen nada que ofrecer, aquello que se resiste a cambiar, todo eso que por costumbre o aparente seguridad se vuelve inercia indiferente, laxo o cómodo; todos aquellos aspectos que también pueden llegar a ser violentos o destructivos. Si esto es considerado en la problematización y construcción de las aperturas y procesos, cambios más o menos significativos pueden lograrse para revitalizar el dispositivo escolar y colocarlo en planos más reales con respecto a la transmisión cultural y a la formación de sujetos capaces de responder éticamente a los desafíos sociales que hoy se presentan.

Trazos estratégico-potenciales del modelo educativo del IEMS

Otra afirmación que construimos y que fortalece nuestro supuesto inicial de trabajo se refiere a que las líneas de poder que están presentes en todo dispositivo pueden combinarse para un uso y efecto estratégico, según sea la urgencia a la que estén dando respuesta. Por ello las preparatorias del IEMS, en su emergencia, trazan líneas que si bien buscan responder estratégicamente a demandas educativas de un sector social de la CM muy golpeado por las desigualdades, también lo hacen de líneas políticas que ponen en tensión a los diversos actores institucionales, sin descartar a los sujetos pedagógicos y sus prácticas.

Entre los trazos estratégicos en donde hallamos una gran fuerza potencial de este modelo están:

- ✓ Si bien en la emergencia de esta institución hay puesta en ella muchos intereses políticos, las formas de agrupación, organización y decisión social definen acciones democráticas que van marcando contenciones, acuerdos, negociaciones, ciertas posiciones y diferencias en torno al ejercicio del poder de sus diferentes actores con respecto a otras instituciones o modelos educativos. Es dicha marca la que a nuestro parecer tiene que ser fortalecida a través de procesos permanentes de escucha y comunicación activa, donde la participación ponga en juego de manera central la interpelación compleja y constante que hacen los estudiantes a la escuela y a muchas otras realidades que se hacen presentes desde lo no escolar. Dicha interpelación es comprendida y atendida de manera más reflexionada, creativa, integral y flexible por aquellos profesores con mayor experiencia profesional, con mayor tiempo dentro del IEMS y con mayores elementos formativos. Si se fortalecen los procesos de escucha y de diálogo al respecto de los vínculos y procesos de problematización, de enseñanza y aprendizaje que realizan estos profesores, de las formas creativas desde donde están dando respuesta a la interpelación de los estudiantes y a su inquietud por ellos, entonces es más factible la comprensión de las acciones, de las actitudes, de los elementos técnicos, intelectuales y éticos puestos en juego, comprensión que puede llevar a

generar cambios sobre aquella actitud laxa o indiferente de algunos profesores con respecto a compromisos adquiridos; ajustes mejor planteados a nivel curricular en sus distintas dimensiones al respecto de los vínculos que éste mantiene con las necesidades y expectativas de las comunidades atendidas; mayor entendimiento y transparencia en torno a la toma de decisiones con respecto a las prácticas propuestas; mayor sensibilidad de parte de las autoridades para gestionar estas experiencias formativas, que a fin de cuentas, sí tienen impacto en la permanencia escolar y en la aprobación de las asignaturas pues los estudiantes modifican de manera propositiva su relación con la escuela.

- ✓ La flexibilidad metodológica y los espacios de libertad que ofrece el modelo educativo del IEMS, incluyendo su disposición material y arquitectónica, hacen posibles múltiples combinaciones del vínculo pedagógico, donde la creatividad, la imaginación y la osadía de los profesores puede lograr relaciones de enseñanza y aprendizaje que en mayor o en menor medida respondan a lo intempestivo, a la interpelación heterogénea y multidimensional de las juventudes que acuden a la escuela, otorgándoles espacios de pertenencia incluyente, de mayor horizontalidad para el encuentro, la acogida, el reconocimiento ético y estético de sus saberes, de sus necesidades, de sus afectos y sensibilidades; donde se logra, a través de los pliegues producidos por la interpelación, la reflexión, la participación y el habla, si bien una transferencia de conocimientos, habilidades y capacidades, también una transferencia de poder inédita que les permite tanto reconfigurar sus narrativas biográficas, como gobernarse a sí mismos de manera múltiple, coadyuvando a lograr una conducción más ética frente a los desafíos que la realidad impone.
- ✓ Considero que las prácticas de cuidado de sí mismo devenidas de una inquietud por el otro manifiesta en los diferentes dispositivos pedagógicos propuestos y dinamizados por los docentes, es el elemento articulador tanto de los ámbitos formativos (crítico, científico y humanista), de las orientaciones (filosófica, social y pedagógica), como de las prácticas definidas en el modelo educativo. Con ello afirmo que las prácticas de cuidado de sí mismo, como

estrategia que configura y da un lugar distinto a las subjetividades escolares, logra inhibir fragmentaciones formativas y totalizar la experiencia que de sí mismos pueden tener los sujetos pedagógicos, ya que en mayor o en menor medida, adquieren un nuevo estatuto con respecto a la relación que tienen con ciertos objetos de conocimiento al recrear para sí relaciones más críticas con ciertas realidades que logran ubicar en sus alcances y limitaciones de transformación; al visibilizar posibilidades o en su caso concretar la construcción de espacios que les permiten la expresión de sus sensibilidades corporales, afectivas e intelectuales; al tomar y asumir un lugar protagónico en sus diversos espacios de relación colectiva, lo que les implica modificar reglas de acción, modos de ser que antes les son ajenos, y al mismo tiempo perfilar decisiones en torno a la forma que se pretende dar a la vida. Efectos formativos de gran importancia que superan las visiones estereotipadas que niegan cualquier tipo posibilidad para los estudiantes de estas escuelas.

- ✓ El micro-dispositivo pedagógico de la tutoría posee un potencial enorme para la formación de los sujetos pedagógicos a través de la generación de prácticas de cuidado de sí mismo, dado que es un espacio para la articulación de múltiples acciones.
 - a) Para los profesores puede ser un espacio directo para la comprensión, reflexión e interpelación crítica de la condición histórica, social y cultural tanto de los jóvenes estudiantes, como de sí mismos.
 - b) Un espacio que al romper ciertas lógicas institucionales, da lugar a la libre imaginación, creatividad y concreción parrhesiaca que puede disponerse junto con los estudiantes, donde las condiciones éticas para la comunicación son fundamentales.
 - c) Como espacio parrhesiaco puede ser el lugar para la enunciación de sí mismo, del riesgo y extrañamiento frente a ese otro que es diferente, por lo tanto para la reflexión crítica y plegamiento subjetivo que desterritorializa sentidos sobre ese sí mismo que se ha sido, pero que abre otras posibilidades vitales para construir un devenir que les permita ser, hacer y estar en el mundo.

- d) Puede ser el lugar para visibilizar, decidir y evaluar acciones y actitudes que desafían la adquisición de otro/s estatutos ético-estéticos de los sujetos pedagógicos.
- ✓ Por su parte la investigación, como una práctica central que se hace presente en diversos momentos del proceso educativo y que puede dar lugar de diferentes maneras a los saberes, sentires, inquietudes, valores, deseos de los estudiantes, en su relación con los conocimientos del mundo, tendría que fortalecerse en varios aspectos:
 - a) Generar líneas de gestión de la práctica investigativa donde estén involucradas las direcciones institucionales (de manera especial la dirección general, académica, de innovación y estudiantil) y los distintos grupos académicos, de modo tal que desde distintos puntos de vista puedan definirse acuerdos en torno a tiempos y espacios para realizarla, al seguimiento, retroalimentación, evaluación y socialización de las distintas producciones, las cuales sería importante que tomaran referentes y construyeran objetos de estudio en torno a problemas presentes en el espacio del nivel medio superior en el que prestan sus servicios.
 - b) Con el fortalecimiento de la práctica investigativa de los docentes, éstos lograrían modificar su mirada al respecto de los diferentes insumos que sus planeaciones, procesos evaluativos, seguimiento de asesorías, tutorías y bases de datos diversas, pueden ofrecerles para tomarlos como referentes problematizadores, tanto para la construcción de objetos de estudio, como para el fortalecimiento de prácticas como la asesoría, la tutoría y clases con los estudiantes.
 - c) Asimismo el que los profesores sepan investigar y valoren sus diversas implicaciones, procesos y articulaciones, coadyuva a que se produzcan mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, de acompañamiento y orientación de los estudiantes en torno a esta práctica, la cual como quedó asentado en el proceso de esta investigación puede significar una transformación propositiva de los sujetos pedagógicos a nivel cognitivo, en las apropiaciones críticas y creativas que se hacen de los objetos, en la

superación afectiva de ciertas emociones y problemas, en la construcción multidimensional de opciones y decisiones, etc.

- ✓ Como trazo estratégico de este modelo considero la atención que pueda prestarse a todos aquellos clichés que están presentes y que contribuyen a la sedimentación del dispositivo escolar. Y lo considero estratégico en la medida en que puede alimentar una problematización crítica que permita generar nuevas conexiones con lo inédito.
- ✓ Se comprende que en la afirmación que apuesta por el *agotamiento* del modelo educativo del IEMS prevalece una multiplicidad de intereses políticos y de fuerzas de diversa índole que buscan generar presiones para que los principios del modelo sean eliminados y se orienten hacia el modelo único de la RIEMS, la cual promueve la mercantilización y fragmentación de los conocimientos, manteniendo la expectativa de que los índices de reprobación y de abandono cambien. Sin embargo tales índices en uno y otro modelo son similares, por lo que se apuesta por un mejoramiento y fortaleza del modelo educativo del IEMS, el cual como lo he expresado, tiene elementos importantes que en su articulación, lo hacen ser un dispositivo escolar de gran valía, pues posibilita la creación de múltiples líneas de fuga donde las subjetividades de los jóvenes estudiantes son recuperadas en su actualidad histórica y puestas en juego en los diversos procesos y prácticas educativas para recrear tanto las relaciones que se tienen con el mundo como consigo mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Libros.

- Aboites, H. (2012) **La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)**, México: UAM, CLACSO, ITACA
- Álvarez, M. A. M. (2012) **Dispositivos de formación para la participación ciudadana de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón**. Tesis para obtener el grado de maestra en pedagogía. México: UNAM, FES Aragón, DEPI
- Castro, E. (2004) **El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y actores**. Bernal, Argentina: Prometeo, UNQ
- Chehaybar y K., E. (2002) **Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de Profesores**. Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía. México: UNAM, FFy L
- Deleuze, G. (1987) **Foucault**. México: Paidós Studio
- Deleuze, G. (1995) **Deseo y placer**. Barcelona: Archipiélago
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002) **Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia**. Valencia: Pre-textos
- Duschatzky, S. (2007) **Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie**. Buenos Aires: Paidós
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) **Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá**. Buenos Aires: Paidós
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana. Saberes clave para educadores
- Eribon, D. (2004) **Michel Foucault**. Barcelona: Anagrama
- Follari, R. A. (2007) **¿Ocaso de la escuela?** Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens
- Foucault, M. (1990) **Tecnologías del Yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, I.C.E., U.A.B.
- Foucault, M. (1992). **Nietzsche, la genealogía, la historia**. En *Microfísica del poder*, 3ª. ed., Madrid: Ediciones La Piqueta
- Foucault, M. (1999) **Ética, estética y hermenéutica**. Vol. III, Barcelona: Paidós Básica
- Foucault, M. (2001) **Fearles Speech**. USA: Semiotext
- Foucault, M. (2002) **Hermenéutica del sujeto**. Curso del Collège de France (1981-1982). 2ª ed., México: FCE
- Foucault, M. (2005a) **Historia de la sexualidad. Vol.2 El uso de los placeres**. 16ª. ed., México: S XXI.
- Foucault, M. (2005b) **Historia de la sexualidad. Vol.1 La voluntad de saber**. 13a. ed., México: S XXI.
- Foucault, M. (2007) **Historia de la sexualidad. Vol.3 La inquietud de sí**. 15ª. ed., México: S XXI.
- Foucault, M. (2010) **El coraje de la verdad: el gobierno de sí y los otros II**. Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires: FCE

- Foucault, M. (2012) **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. México: Alianza editorial.
- Foucault, M. (2013a) **El Orden del discurso**. 2ª reimp., México: Fábula Tusquets
- Foucault, M. (2013b) **La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto**. Serie fragmentos foucaultianos, 2. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2013c) **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. 2ª. reimp. México: Siglo XXI
- Grinberg, S. y Levy E. (2009) **Pedagogía, currículum y subjetividad. Entre pasado y futuro**. Quilmes: UNQ, Bernal
- Herrera M. S.N. (2009) **Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS)**. Tesis doctoral. México: IPN, CINVESTAV-DIE
- Mengue, P. (2008) **Deleuze o el Sistema de lo múltiple**. Buenos Aires: Las 40
- Minello, M. N. (1999) **A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault**. México: El Colegio de México, Centro de estudios Sociológicos
- Morey, M. (2014) **Escritos sobre Foucault**. México: Sexto piso
- Narro, J., Pérez, J., Moctezuma, D. y Muñoz, H. (2012) **Políticas de juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI**, México: UNAM, Porrúa
- Ocampo S., A. et al. (Editores) (2006) **Memoria. Origen de un proyecto educativo**. México: GDF, SDS, IEMSDF
- Orozco, F. B (2015a) **El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua**. Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía. México: UNAM, IISUE
- Ortega, H. et al (2006) **Topilejo. Historia, costumbres y tradiciones**. México: Programa de Apoyo a Pueblos Originarios del Distrito Federal, Tlalpan.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004) **La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina**. Argentina: Homo Sapiens
- Ramírez, M. M. (2012) **“Ser joven en el bachillerato. Una experiencia configurada desde la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México No. 115”**. Tesis para obtener el grado de maestra en Pedagogía. México: UNAM, FFyL
- Santoni R., A. (1994) **Nostalgia del maestro artesano**. México: CESU-UNAM
- Souto, M. (et. al.) (1999) **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Novedades educativas, UBA, FFyL
- Tenti F., E. (1988) **El arte del buen maestro. El oficio de maestro y Estado educador**. México: Pax México
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991) **Arqueología de la escuela**. Col. Genealogía del poder. No. 20, Madrid: La Piqueta
- Villalpando H., I. (2016) **Examen escolar y subjetividad**. Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía. México: UNAM, FFyL
- Weiss, E. coord., et. al. (2012). **Jóvenes y Bachillerato**. México: ANUIES, Col. Biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones.
- Yurén, T. y Romero C. (coords.) (2008). **La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela**. México: Casa Juanpablos
- Zorrilla, J. (2008). **El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias**. México: UNAM, IISUE

Capítulos de libros.

- Aboites, H. (2013) **Los jóvenes en México y el derecho a la educación media superior.** En Calva, J. L. (coord.) *Los jóvenes de hoy: Presente y futuro.* Análisis estratégico para el desarrollo. Vol. 18, México: Juan Pablos Editor, UAG, UAN, UAZ, COLCH, CNU, ECC.
- Anzaldúa, R. E. (2009) **Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad.** En Gómez, S. M. (coord.) *Saberes socialmente productivos educación. Contribuciones al debate.* México: UNAM
- Castañeda S., A. (2004) **Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación.** En Castañeda A., Nava C. y Yurén T. *Formación, distancias y subjetividades: nuevos retos de la formación en la Globalización.* México: Noriega Editores UA Morelos
- Cortes F. y de Oliveira O. (coords.)(2012) **Desigualdad social.** En Ordorica M. y Prud'homme J-F. (coords. gales.) *Los grandes problemas de México.* II Sociedad. Ed. Abreviada, México: El Colegio de México
- De Alba C., A. (2011) **La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault".** En De Alba, A. y Martínez, M. (coord.) *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación.* Col. Educación. Debate e imaginario social, Serie, Teoría y educación, pp. 85-116. México: UNAM-UAZ-IISUE
- Deleuze, G. 1999 **¿Qué es un dispositivo?** En Barbier, et. al. *Michel Foucault, filósofo,* Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2006) **Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente.** En Tenti F., E. (comp.) *El Oficio Docente: Vocación, Trabajo, y Profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI
- Elizondo, H. A. (2004) **La construcción de un espacio intercultural mediante dispositivos de investigación-implicación.** En Castañeda A., Nava C. y Yurén T. *Formación, distancias y subjetividades: nuevos retos de la formación en la Globalización.* México: Noriega Editores UA Morelos
- Estrada M. y Araújo O., S (2008) **Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior.** En Yurén T. y Romero C. (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela.* México: Casa Juanpablos
- Foucault, M. (1999) **¿Qué es la Ilustración?** En *Ética, Estética y Hermenéutica.* Vol. III, Barcelona: Paidós Básica.
- Gagliano, R. S. (2009) **Saberes socialmente productivos y nuevas realidades educativas emergentes.** En Gómez S. M. (coord.) *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate.* México: UNAM
- Gentilli P. y Sadar E. (2011) **La juventud es una promesa. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina.** En *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente.* Argentina: SXXI, CLACSO

- Grinberg, S., Levy E. y Rodrigo I. (2009) **Dispositivos pedagógicos y currículo en el siglo XXI**. En *Pedagogía, currículum y subjetividad*. Entre pasado y futuro. Quilmes: UNQ, Bernal
- Lucio G.M., M.G. (2006) **Los orígenes**. En Ocampo S. A. (et al) (Editores) *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: GDF, SDS, IEMSDF
- Moreno P., O. E. (2008) **El desarrollo económico y el desarrollo territorial: dimensiones urbanas y regionales en México**. En *Desarrollo económico y urbanización en el oriente de la zona metropolitana de la Ciudad de México 1980-2010*. México: UNAM, FES-Aragón, Porrúa.
- Morey, M. (2014) **El filósofo ante el lienzo**. En *Escritos sobre Foucault*. Cuatro. México: Sexto piso.
- Orozco, B. (2015b) **Un respiro en la educación: la tecnología del cuidado de sí, una categoría oxigenante**. En Gómez, E. L. (coord.) *Michel Foucault. De la Arqueología a la Biopolítica*. México: FCPyS, UNAM; Ediciones del Lirio
- Pérez R. M. (2006a). **El proyecto Iztapalapa**. En Ocampo S. A. (et al) (Editores) *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: GDF, SDS, IEMSDF
- Reguillo C., R. (coord..) (2010) **La condición juvenil en el México contemporáneo**. En *Los jóvenes en México*. México: FCE, CONACULTA, Biblioteca mexicana.
- Restrepo, E. (2010) **Identidad: Apuntes teóricos y metodológicos**. En Castellanos, G., Grueso, D. y Rodríguez, M. (coords.) *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. México: LXI Legislatura, Cámara de diputados, Universidad del Valle, Editorial Porrúa
- Rose, N. (2000) **Identidad, genealogía e historia**. En Da Silva, T. et. al. *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones MCEP
- Saucedo R., C. y Guzmán G. C (2011) **Cinco razones para escuchar a los estudiantes. Debates emergentes de la investigación en México**. En Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Biblos
- Schindler, N. (1996) **Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los albores de la edad moderna**. En Levi, G. y Schmitt, J. C. (dirs.) *Historia de los jóvenes. T. I De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.
- Sosa E., R. (2006) **El principio**. En Ocampo S. A. (et al) (Editores) *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: GDF, SDS, IEMSDF
- Suárez Z., M. (2013) **Situación y desencanto de los jóvenes a tres décadas de políticas neoliberales**. En Calva, J. L. (coord.) *Los jóvenes de hoy: Presente y futuro. Análisis estratégico para el desarrollo*. Vol. 18. México: Juan Pablos Editor. UAG, UAN, UAZ, COLCH, CNU, ECC.
- Tapia G., G. (2012) **Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el bajío mexicano**. Cap. II. En Weiss, E. coord., et. al. *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES, Col. Biblioteca de la educación superior. Serie investigaciones.

- Urteaga, M. (2010) **Género, clase y etnia. Los modos de ser joven.** En Reguillo, R. (coord.) *Los jóvenes en México.* México: FCE, CONACULTA, Biblioteca mexicana.
- Valencia R., A. (2008) **El ethos juvenil en los bordes del dispositivo escolar. El caso de un dispositivo de educación media superior.** En Yurén T. y Romero C. (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela.* México: Casa Juanpablos
- Valenzuela J. M. (2013). **Los jóvenes: precarización y resistencias. El desarrollo social como recurso.** En Calva, J. L. (coord.) *Los jóvenes de hoy: Presente y futuro. Análisis estratégico para el desarrollo.* Vol. 18. México: Juan Pablos Editor. UAG, UAN, UAZ, COLCH, CNU, ECC
- Yurén, T. (2008) **Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas.** En Yurén T. y Romero C. (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela.* México: Casa Juanpablos

Artículos.

- Aboites, H. (2009) **La evaluación educativa, fines y perversiones.** En *Foro en defensa de la educación pública en Cuernavaca, Morelos, México,* Junio. Disponible en: http://www.tu.tv/videos/hugo-aboites-laevaluacion_educativa_f.
- Aboites, H. (2014) **Autonomía y “calidad” en la educación.** En *La Jornada,* 5 de julio, p. 19. México
- Aguilar N.,J. (2015) **Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México.** En *Perfiles Educativos.* Vol. XXXVII. México: IISUE. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744007>
- Cayuela, S. S. (s/f) **La creación de la subjetividad en la Modernidad tardía.** Murcia: FF.
- D'alessandre, V. (2013) **Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes no estudian y trabajan en América Latina.** Cuaderno 17, SITEAL, UNESCO, IPE, OEI. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.or>
- Didriksson, A. (2012) **EL BACHILLERATO MEXICANO: perspectiva de sus distancias.** *Revista mexicana de bachillerato a distancia.* Núm. 7, año 4, febrero pp, 10-22. México: UNAM, B@UNAM. Disponible en: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?numero=numero-7>
- Escamilla, G. et al. (2011) **La Orientación Educativa: Pieza o Accesorio en el Proceso de Modernización del Bachillerato.** En *Revista Mexicana de Orientación Educativa.* 3ª. época, Vol. VIII, Núm. 20, Enero- Junio, pp 10-23, México
- Foucault (1967/1969) **Nietzsche, Freud, Marx.** Título original: Nietzsche. Cahiers de Royaumont. Philosophie no. VI, París. En dossier <<Nietzsche, 125 años>>, revista Eco, no. 113/5, t. XIX, n. 5-6-7, sept.-oct.-nov., Bogotá. Disponible en: http://www.academia.edu/9274924/Foucault_Michel_Nietzsche_Freud_Marx

- Foucault, M. (2008) **Topologías**. (Dos conferencias radiofónicas). **Utopías y Heterotopías. El Cuerpo utópico**. Revista Fractal. Núm. 48, Enero-Marzo, año XII, vol. XIII, pp 39-62. Disponible en:
<http://www.mxfractal.org/RevistaFractal48MichelFoucault.html>
- Gómez F., L y Cruz F., A. (2015) **Agotado, el modelo educativo de prepas del DF, dice Mancera**. La Jornada, 15 de agosto, p. 29. México
- Grüner, E. (1967/1969) **Prólogo: Foucault: una política de la interpretación**. En Foucault, *Nietzsche, Freud, Marx*. Título original: Nietzsche. Cahiers de Royaumont. Philosophie no. VI, París. En dossier <<Nietzsche, 125 años>>, revista Eco, no. 113/5, t. XIX, n. 5-6-7, sept.-oct.-nov., Bogotá. Disponible en:
http://www.academia.edu/9274924/Foucault_Michel_Nietzsche_Freud_Marx
- Guerrero S., M. E. (2000) **La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes**. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 10, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Distrito Federal, 2000
- Hurtado, J. y Arellano, A, (2009) **La ciudad de México y el Distrito Federal: un análisis político-constitucional**. Estudios constitucionales, año, 7, núm. 2, pp. 207-239. Chile: CECCh, UTal
- La Jornada (2015) **Prepa en Línea SEP será incorporado como oferta de bachillerato en 2016**. Redacción. 27 de julio, p. 32. México. Disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2015/07/27/sociedad/032n2soc>
- López H., J. G. (2008) **¡Prepa Sí, Cárcel No!** Disponible en:
<http://www.uacm.edu.mx/Sedes/GerardoPrepas/tabid/2840/Default.aspx>
- Menéndez, R. (2012) **Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación**. Revista Estudios 101, vol. X, verano 2012. México: ITAM
- Montes, R. (2013) **Estudian prepa en medio de carencias**. El Universal.mx 14 de mayo. Disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad/116869.html>
- Moreno B., H. (s/f) **Aproximación crítica al modelo educativo del IEMS**. Contacto: espiral_educación@hotmail.com
- Muñoz R., P. (2015) **Tendrán derechos iguales trabajadores de 2 sindicatos de la misma institución**. La Jornada, 31 de agosto, p. 15. Disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2015/08/31/politica/015n1pol>
- Narváez, E. (2006) **Una mirada a la escuela nueva**. Revista Educere, vol. 10, núm.35, oct.-dic., pp. 229-236. Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Nateras D., A. (2010) **Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social**. El Cotidiano, núm. 163, septiembre-octubre, pp. 17-23. México: UAM, Azcapotzalco
- Olivares E. y Sánchez A. (2014) **Concretan acuerdos en el Poli; fin del paro, la próxima semana**. La Jornada. 6 de diciembre, p. 40, México
- Padilla, T. (2014) **La criminalización de los normalistas rurales**. La Jornada, 4 de octubre, p. 11. México

- Pérez R. M. (2006b) **Pensar la Universidad, hacer Universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha.** Entrevista realizada por Rodríguez, T. y Sermeño A. Andamios. Vol. 3, núm. 5, diciembre, pp. 259-280
- Ramírez V. M. (2015) **Las prepas del D.F. en riesgo de desaparecer.** En <http://www.frecuencialaboral.com/prepasdfenriesgodesaparecer2015.html>
- Reguillo C., R. (2007) **Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica.** Entrevista realizada por Viviana Seoane. Revista Propuesta Educativa 28, Noviembre, pp 51-57. Argentina: FLACSO
- Reguillo C. R. (2008) **Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto.** Revista Pensamiento Iberoamericano. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica. Núm. 3, 2ª época 2008/2 bianual, pp 205-226. Madrid: AECID, Fundación Carolina. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero3.pdf>
- Reguillo C., R. (2012) **¿Culturas juveniles o tribus urbanas?** Entrevista realizada por Diego Sánchez González. Revista El Salmón. Disponible en: <http://elsalmonurbano.blogspot.mx/2012/09/culturas-juveniles-o-tribus-urbanas.html>
- Rojas, A. (2013) **Malabarismo: más que un arte, una forma de vida.** En <https://paraisocultural.wordpress.com/2013/07/06/malabarismo-mas-que-un-arte-una-forma-de-vida/>
- Rudiño, L. E. (2008) **Las campanas de Topilejo convocan al pueblo.** La Jornada del campo, Núm. 14, 13 de noviembre. México. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/11/13/topilejo.html>
- Ruiz del C. A, (1993) **Docencia e investigación: vínculo en construcción.** Revista Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept. México: IISUE. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206106.pdf>
- Solíz, P., Rodríguez, E. y Brunet, N. (2013) **Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal.** Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136. México: COMIE
- Tuirán G., R (2014a) **En bachillerato, 96% no piensa que el plantel sea lugar de apoyo.** En Poy S., L. La Jornada, 23 de marzo, p. 32. México
- Tuirán G., R (2014b) **Someterá SEP a valoración su programa de telebachillerato.** En Poy S., L. La Jornada, 27 de abril, p. 33. México
- Tuirán G., R (2014c) **Impulsan mayor adecuación para el trabajo en bachillerato tecnológico.** En Poy S., L. La Jornada, 27 de septiembre, p. 33. México
- Ulloa, M. (2012) **Origen, incremento y mantenimiento de la exclusión de los jóvenes en la educación media superior y estrategias para superarla.** Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. Núm. 8, año 4, agosto. México: UNAM, B@UNAM. Disponible en: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?numero=numero-8>

- Vera M., A. (2008) **“Topilejo, primer territorio libre de México”** La Jornada del campo, Núm. 13, 14 de octubre. México. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx:8080/2008/10/14/topilejo.html>
- Weiss, E. et. al. (2008). **Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad**. Revista de Etnografía y Educación, Vol. 3, No. 1, marzo, p. 17-31. México

Documentos

- CONAPO (2010) **Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2010**. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Zonas_metropolitanas_2010
- CONAPO (2012) **Proyecciones de población 2010 -2050**. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones>
Consultado 2 de junio de 2015
- CONAPO (2014) **Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030. Distrito Federal**.
- CONEVALPDS (2012) **Informe de pobreza en México 2012**. México DF: Coneval
- DOF (2008) **Acuerdo número 447 por lo que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada**. 3ª secc. 29 de octubre. México.
- GODF (2006) **Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal**. En Gaceta Oficial del Distrito Federal, 16ª época, No. 121, 13 de octubre. México: CM
- GODF (2007) **Decreto por el que se establece como área natural protegida, con la categoría de reserva ecológica comunitaria, la zona conocida con el nombre de “San Miguel Topilejo”**. En Gaceta Oficial del Distrito Federal, 17ª época, No. 112, 26 de junio. México: CM
- GR (2013) **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**
- IEMSDF (2006) **Proyecto Educativo. Sistema de Bachillerato del GDF**. México: GDF, SDS, IEMS
- IEMSDF (2013) **Fundamentación del Proyecto Educativo. Proyecto Educativo**. México, GDF, SDS, Disponible en: http://www.iems.df.gob.mx/seccion-proyecto_101-1.htmlpdf
- IMJUVE (2012) **Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. Resultados Generales**. México: IMJUVE – IIJ, UNAM
- INEE (2013) **Breve panorama educativo de la población indígena**. México: INEE
- INEE (2014) **Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior**. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEE (2015a) **Los docentes en México. Informe 2015**. México: INEE
- INEE (2015b) **Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior**. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEGI (2010a) **Población total por grupo quinquenal de edad según sexo, 1950 a 2010**. Disponible en:

- <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500> Consultado 28 de octubre de 2015
- INEGI (2010b) **Censo de población y vivienda 2010. Migración**. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=P> Consultado 28 de octubre de 2015
- INEGI (2014) **Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. Cifras durante el tercer trimestre de 2014**. Boletín de prensa Núm. 490/14, noviembre. Aguascalientes
- JGDF (2003) **Programa integrado territorial para el desarrollo social. 2001-2003**. Unidad territorial 12-113-1. San Miguel Topilejo. Abril, México: Delegación Tlalpan, CPDT. Disponible en: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut/TLP_12-113-1_C.pdf
- OCDE (2014) **Panorama de la educación 2014: indicadores OCDE. Nota país, México**. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- OIT (2015) **Tendencias mundiales de empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes**. Disponible en: http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf
- SEDESOL, IMJUVE (2014) **Programa Nacional de Juventud 2014-2018**. México: SEDESOL, IMJUVE
- SEP (2011) **Programa Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la Educación Media Superior**. México: SEP
- SEP (2014a) **Programa Nacional de Becas**. Nivel Medio Superior. Disponible en: <http://www.becasm mediasuperior.sep.gob.mx/>
- SEP (2014b) **Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2013-2014**. México: DGP y EE http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- SEP (2015) **Sistema Nacional de Información de Escuelas**. Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/> consultado 14 dic. 2015
- SEP, IMJUVE (2012) **Encuesta Nacional de Juventud. Resultados Generales**. México: SEP, IMJUVE

ANEXOS.

Anexo 1. Ideario Filosófico-pedagógico de la Propuesta Educativa

Ideario Filosófico-pedagógico de la Propuesta Educativa	
Documentos, autores o teorías de referencia	Ideas pedagógicas
Constitución mexicana. Modernización de la educación mexicana. 1995 Informe Faure (1970) e Informe Delors (1990) de la OCDE y UNESCO	Critica al sistema educativo nacional por tener una noción del conocimiento que el docente posee y deposita en el estudiante
	El estudiante debe ser un agente activo de su propia formación, la cual debe ser integral y así hacer efectivos los principios constitucionales
	El aprendizaje pensado como "aprender a aprender", "aprender a ser" y "aprender a hacer"
	La educación de buena calidad implica el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que permitan al hombre enfrentar con creatividad y decisión los retos del presente y del futuro.
	La innovación en la arquitectura de los espacios educativos es, otra tarea esencial en la modernización educativa.
Bourdieu	Juventud como categoría socialmente manipulada. Por ello en la propuesta se les concibe desde la precariedad de sus necesidades, producto de ciertos procesos históricos, en este caso: desafiliación generalizada, explotación, degradación, asesinato.
Pedagogía crítica (McLaren, Giroux, Freire, Escuela de Frankfurt, Marx)	La práctica pedagógica será genuina si genera un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados
Psicología educativa cognitiva. Planteamientos liberales del S XIX (Realismo o enseñanza objetiva), Reporte del Colegio de Francia (1988)	Estudiante como agente central del aprendizaje. La metodología debe ser parte importante en el abordaje de los contenidos, diversificar las formas de enseñanza adaptadas a las condiciones de los alumnos desde la iniciativa del profesor y promover así un aprendizaje reflexivo. Un diagnóstico permite adecuar la enseñanza a la edad y conocimientos previos de los niños. La transmisión es más o menos difícil según las capacidades de asimilación y la formación de los maestros
John Dewey, Planteamientos curriculares de los años 50, Ley federal de educación 1973 y 1993 (psicología humanista, tecnología educativa)	Se critica a la sociedad industrializada y se propone llevar el método científico a los asuntos humanos. La formación de los estudiantes debe promover el pensamiento crítico, vinculado a la capacidad de abstracción y razonamiento. Toma fuerza la fórmula planeación-evaluación inscritas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, clasificando aprendizajes e instrumentándolos en objetivos para alcanzar la eficiencia. Las áreas y las materias se estructuran por asignaturas; el alumno es responsable de construir e integrar su aprendizaje y el docente se vuelve un especialista.

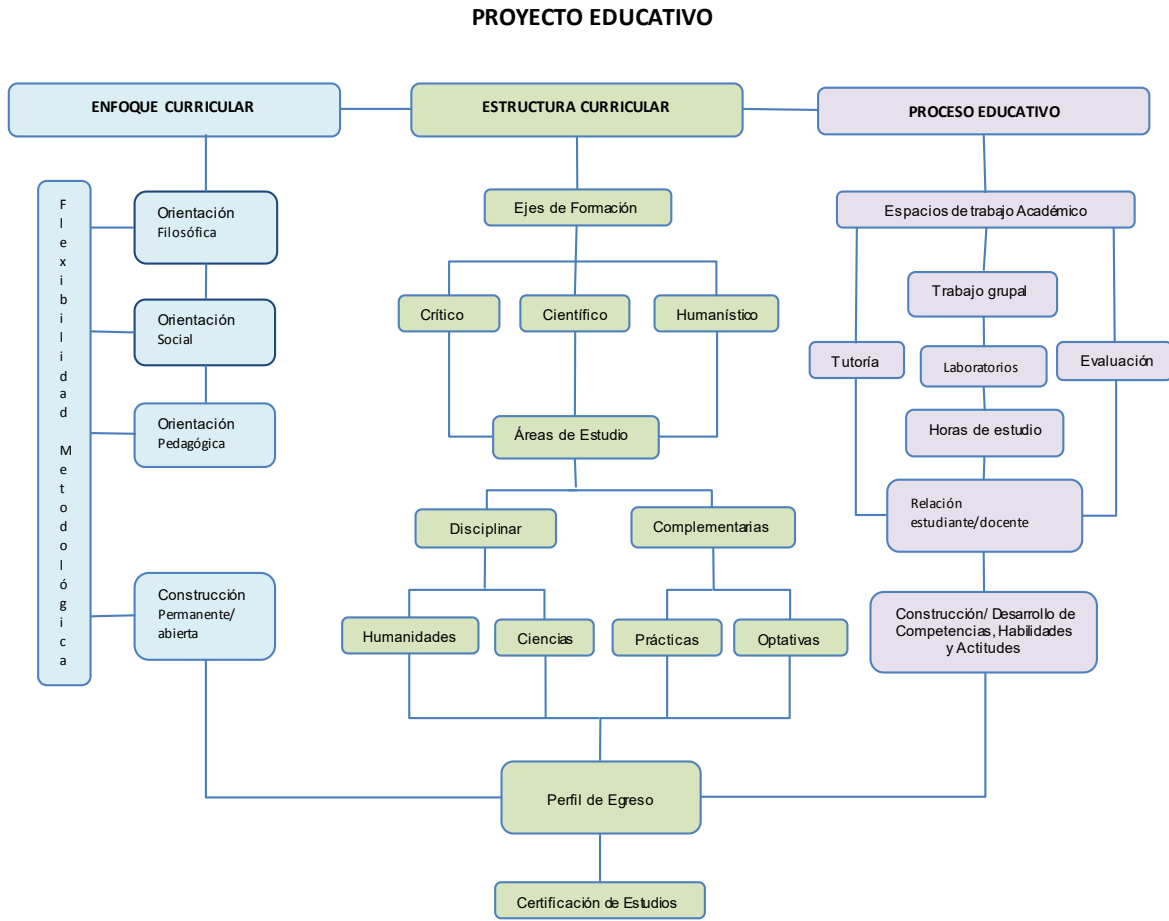
*Cuadro de nuestra autoría basado en Moreno (s/f)

Anexo 2. Propuesta Educativa del IEMS del 15 de enero de 1999

PROPUESTA EDUCATIVA DEL IEMS DEL 15 DE ENERO DE 1999		
Antecedentes	Necesidades educativas de la juventud	
<p>Las finalidades del bachillerato en México han sido: educación enciclopédica para la vida adulta; preparar para estudios superiores; educar para el trabajo. Tales fines no consideran las necesidades educativas de los jóvenes. Por ello las políticas del GDF serán crear un sistema de bachillerato con planteles distribuidos en el DF, que den respuesta tanto a las necesidades como a las aspiraciones educativas de la juventud, considerando a: jóvenes entre 15 y 17 años, así como jóvenes y adultos que interrumpieron sus estudios. El Plantel Iztapalapa I será el primer plantel del sistema</p>	<p>Bajo la consigna de permanente revisión se considera lo siguiente: 1) El referente legal-constitucional señala que la educación impartida por el Estado debe <i>desarrollar armónicamente las facultades del ser humano</i>, orientándose con un criterio <i>científico y democrático</i>. Así contribuirá a la <i>mejor convivencia humana</i> pues se sustenta en ideales como la <i>fraternidad y la igualdad</i> de derechos. Por ello las necesidades de los jóvenes no se agotan con obtener un empleo o ser considerados recursos humanos. 2) Referente teórico-pedagógico. Es importante tomar lo mejor del modelo tradicional y lograr que los jóvenes puedan desarrollar prácticas distintas a las de sólo atender la enseñanza de los profesores. Por ello el conocimiento se considera una actividad mental donde se conjuga la decisión de conocer y la finalidad; asimismo se les deben ofrecer elementos formativos y espacios de libertad adecuados para que asuman la tarea educativa como un proyecto propio.</p>	<p>Es importante entonces buscar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y la transformación radical de las relaciones maestro-alumno. Las necesidades de los jóvenes básicas son: a) Las producidas por el contexto, por ello deben desarrollar la capacidad intelectual y moral de analizar y comprender la realidad y la fortaleza de carácter para modificarla. b) Derivadas de la realidad cultural. Deben tener la oportunidad de conocer variedad de manifestaciones para apreciar, discriminar y favorecer la creación cultural, sobre todo la proveniente de la lectoescritura. c) Del ámbito laboral. Ante la incertidumbre del mundo deben contar con una formación básica sólida que los coloque como seres humanos, sociales y políticos frente al trabajo. d) De educación permanente. Deben contar con las habilidades y conocimientos para continuar su educación; es importante desarrollen el autodidactismo. e) Por la edad. Llevarlos a reconocer que su vida es valiosa y tiene pleno sentido aún sus potencialidades, riesgos y características</p>
Ámbitos de formación	Actores	
<p>Actitud crítica (ejemplo de vida, búsqueda de la verdad, lectura, discusión); 2) Dominio del campo y objeto (conocimiento y panorama claro); 3) Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica (cuestionamiento, técnicas de análisis, discusión rigurosa); 4) Capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural (bases teóricas y contextuales de los conceptos-ensayos); 5) Capacidad y hábito de contextualización histórico-social (génesis de los conocimientos en su devenir histórico-social). B. Formación científica. Tiene 4 elementos: 1) Actitud científica. Duda sistemática, curiosidad, interés y asombro. 2) Cultura científica general. Combinar estudio de filosofía e historia de la ciencia con el dominio de conocimientos científicos básicos; 3) Conocer algunas ciencias particulares; 4) Capacitación para la investigación científica. Manejo de métodos y técnicas de investigación, análisis y redacción de informes. C. Formación Humanística. Tiene 9 componentes: 1) Actitud y conocimientos axiológicos, permanente búsqueda, respeto y promoción de valores humanos; 2) Conciencia histórico-social. Estudio de culturas, valores y experiencias humanas; 3 y 4) Conciencia, disposición y actuación moral. Decidir autónomamente con conciencia de derechos y obligaciones, de los demás y repercusiones de sus actos; 5 y 6) Sensibilidad y capacidad de reflexión y expresión estéticas. Ser expuestos directamente a obras artísticas. 7, 8 y 9) Capacidad de interacción social eficaz y responsable. Capacidad de expresión oral y escrita así como el hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado. Convivencia solidaria, comunicación</p>	<p>Estudiantes. Son los actores centrales del proceso educativo, por ello deben asumir la responsabilidad de su educación. Ellos participarán en el colegiado interno para conducir la institución sin detrimento de su aprendizaje. Todos serán iguales y sus relaciones deben ser de cooperación. Profesores. Apoyo central de la educación de los estudiantes y de la marcha de la institución. No tendrán atribuciones administrativas, realizarán evaluaciones permanentes para orientar el trabajo de estudiantes y de ellos mismos. Autoridades internas. Apoyar el proceso de aprendizaje, garantizar que demás actores y recursos se destinen a este fin. Se forma por un consejo académico y un director quienes están obligados a informar y dar cuentas a la comunidad y a autoridades externas. Autoridades externas. Apoyar a los fines de la institución otorgándole recursos y condiciones adecuadas. Han de vigilar el desempeño de todos los demás actores. Personal de apoyo. Administrativo, técnico y manual, enfocados en apoyar el proceso de aprendizaje y educación de los estudiantes. Deben tener condiciones adecuadas y las relaciones se regiran por el respeto y cooperación</p>	

PLAN DE ESTUDIOS			
<p>1. Relación de los ámbitos formativos (crítico, científico, humanístico) con las líneas formativas (conocimientos, habilidades, actitudes). En su conjunto deben expresarse en objetivos de aprendizaje específicos y particulares derivados de los generales. Deberán realizarse por los involucrados en el proceso.</p>			
<p>2. Relación de áreas de conocimiento y materias.</p>			
CIENCIAS	HUMANIDADES	PRÁCTICAS	COMPLEMENTARIAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemáticas ▪ Física ▪ Química ▪ Biología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua y literatura ▪ Historia ▪ Filosofía ▪ Música ▪ Artes plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización y programación ▪ Inglés ▪ Computación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optativas ▪ Actividades extracurriculares
<p>3. Metodología.</p>			
<p>Las clases son fundamentales pero no las únicas para lograr el aprendizaje. Se debe dar lugar a otras actividades de los estudiantes: lecturas de obras científicas y humanísticas, investigación, discusión, producción y acción práctica. Por ello el trabajo de los estudiantes se distribuye en:</p>			
<p>Trabajo grupal. Sesiones de 1 hr. Con 25 estudiantes donde el profesor motivará a los alumnos, les dará orientación para el estudio de los temas, los introducirá en el vocabulario respectivo y explicará ideas y conceptos centrales. Definirá asesorías o algún incremento de horas clase.</p>		<p>Asesorías. Se brindan por los profesores de cada materia para dar solución a los problemas académicos de los estudiantes quienes resolverán dudas, harán trabajos especiales. Primeros semestres, 2 medias horas semanales (matemáticas, c.naturales e historia), luego se irán esparciendo debido al trabajo cada vez más autónomo de los estudiantes.</p>	
<p>Estudio individual y grupal. Según la necesidad. Representará 26 hrs a la semana, implica lectura de distintos textos, sesiones de discusión, seminarios donde el apoyo del profesor será importante</p>		<p>Laboratorios y Prácticas. Los cursos de ciencias serán apoyados con laboratorios. Para determinadas materias se reservará un tiempo para prácticas o formalizar otras acciones culturales y sociales.</p>	
<p>Evaluación y certificación del aprendizaje</p>			
<p>Tendrá por función apoyar el proceso de aprendizaje. Es la culminación del proceso y la forma de que el estudiante sepa qué tanto sabe y qué tanto ignora. Con ella los profesores revisarán la eficacia de su trabajo y buscarán mejores estrategias de enseñanza.</p> <p>Diagnóstica, apoya el proceso y será responsabilidad de los profesores teniendo la frecuencia que sea conveniente. Para la acreditación se dará al concluir el ciclo o de manera parcial si lo solicita el estudiante.</p> <p>Certificación final del ciclo se aplicará por la institución y corresponderá a los fines del ciclo; no se limitará a lo memorístico. Se realizará con los mecanismos e instrumentos idóneos y en las condiciones necesarias (duración, repetición, apoyos)</p>			
<p>Organización del trabajo académico</p>			
<p>Los profesores laborarán de tiempo completo, asumiendo su trabajo como parte de un proyecto de vida. Exige de ellos ser responsables de la educación: clases, asesorías o tutorías, trabajo colectivo o individual, investigación, evaluación, planeación. Su carga de trabajo será:</p>		<p>Los alumnos tienen que permanecer tiempo completo con una carga de 40 a 42 hrs a la semana, de las cuales 14 son para el trabajo en aula</p>	
<p>Trabajo en grupo (clases): 10 hrs a la semana Tutorías: 15 hrs a la semana Desarrollo (investigación, planeación, evaluación): 15 hrs a la semana.</p>		<p>La prospectiva por plantel es: 1000 alumnos/25 por grupo= 40 grupos 40 grupos x 13 hrs trabajo en grupo = 520 hrs/semana 520/sem : 10 hrs/sem/profesor= 52 profesores 52 profesores X 15 hrs tutoría/sem = 780 hrs tutoría/sem</p>	
<p>*Cuadro de nuestra autoría basado en (IEMS, 2006)</p>			

Anexo 3. Proyecto Educativo del IEMS



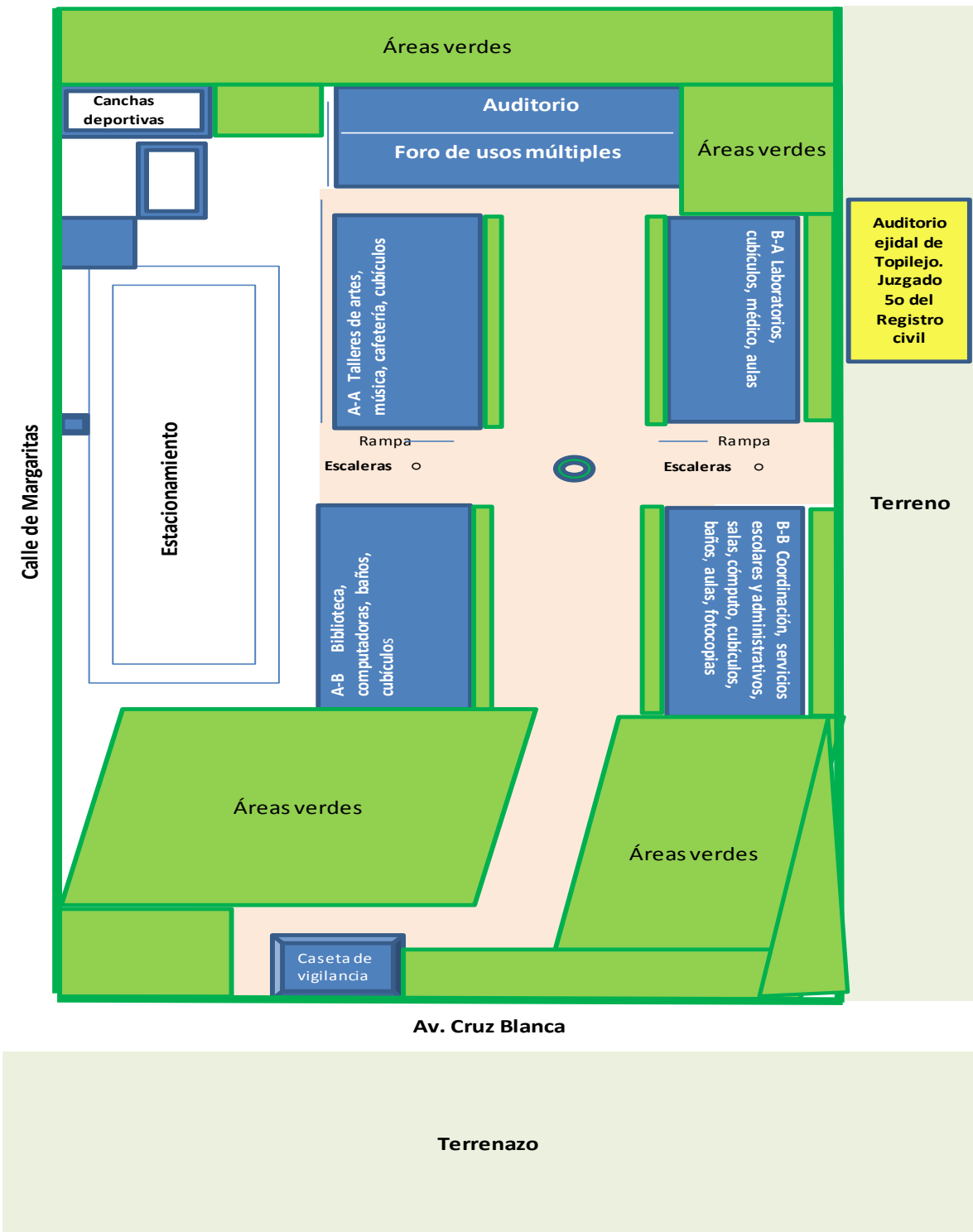
Esquema tomado de IEMS (2006/2015)

Sigue

ENFOQUE CURRICULAR			
Orientación Filosófica	Orientación Social	Orientación Pedagógica	
Contrario a los rasgos que predominan en la actualidad al respecto del vínculo entre la vida de los sujetos, la cultura y la participación colectiva, este proyecto pretende fomentar y articular dicho vínculo mediante el permanente reconocimiento y relación del sujeto con el otro y su realidad, con miras a establecer relaciones de vida y convivencia constructivas que lleven a la transformación de la realidad personal y colectiva. De ahí que la educación tiene que favorecer la formación del ser humano en distintas dimensiones: cognitivas, relacionales, dialógicas, creativas, axiológicas, entre otras.	Producto de la ruptura entre las formas particulares de vida, la producción económica y las políticas sociales, es que se presentan grandes desigualdades tanto entre sectores sociales como en el desarrollo de las actividades profesionales vinculadas al desarrollo social y cultural de las comunidades. Ello demanda una educación multidimensional, de tal modo que la formación que proponga responda a las condiciones de existencia de los sujetos y sus comunidades. Por ello el papel de la escuela se redimensiona al situarla como un espacio que promueva la participación e intervención de los sujetos, para que asuman los retos que el mundo actual presenta.	Bajo el criterio metodológico de flexibilidad, la postura pedagógica del proyecto se mantiene abierto a la participación de los distintos actores en los procesos formativos, de tal modo que sus experiencias puedan crearlos y recrearlos, propiciando con ello nuevas alternativas de formación que a su vez permitan el desarrollo de su cultura general, de saberes, competencias y valores. Vinculado a ello se recupera la riqueza de la teoría educativa en cuanto ésta brinde en distintos planos, respuestas a los contextos y retos del mundo actual. En este sentido la base formativa se guía bajo criterios críticos, científicos y humanísticos que en la estructura del proyecto se especifican. En la relación pedagógica se concibe al docente como un sujeto ético que convoca los saberes a través de la permanente reflexión de su práctica, la cual abarca principalmente la concepción que tiene de su disciplina, su trabajo pedagógico, el aprendizaje de los estudiantes, el ejercicio de la autoridad, de los planos emocionales y niveles comunicativos que se ponen en juego. El estudiante al ser el centro del proyecto, será atendido de manera personalizada de modo que se vea involucrado totalmente a través de sus experiencias, saberes, cultura, necesidades, expectativas, así como con sus limitaciones. Ello le brindará una formación que impactará y trascenderá a lo largo de su vida.	
ESTRUCTURA CURRICULAR			
Mantiene los mismos ejes de formación que en la Propuesta Educativa: Crítico, científico y humanístico. Lo mismo con las áreas y las materias, sólo que se añade la agrupación de éstas en dos ámbitos:			
Ámbito Disciplinar		Ámbito Complementario	
Humanidades	Ciencias	Prácticas	Complementarias
Artes plásticas	Biología	Computación	Se pueden definir campos de estudio para analizar, comprender y transformar su entorno
Filosofía	Física	Inglés	
Historia	Matemáticas	Planeación y org del estudio	
Lengua y Literatura	Química		
Música			
Se agregan los Campos de Formación que preparan a los estudiantes con un conjunto de habilidades, conocimientos, valores y destrezas, a fin de que continúen sus estudios a nivel superior			
1er y 2o semestre	Desarrollo de competencias y habilidades básicas para el aprendizaje: lectura, comprensión lectora, búsqueda y organización de información, razonamiento lógico-matemático, expresión oral y escrita.		Se organizan por grupos de asignaturas optativas interdisciplinarias y transdisciplinarias y configuran una base de competencias que los estudiantes desarrollan
3o y 4o semestre	Identificación de procesos históricos, desarrollo del pensamiento crítico, elaboración más completa de los métodos científicos		
5o y 6o semestre	Desarrollo de saberes prácticos organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social		
PROCESO EDUCATIVO			
Docentes y alumnos cuentan con diversos espacios para realizar el proceso educativo. Se recupera lo señalado en la Propuesta educativa al respecto del trabajo de academia, grupal; del tiempo y modalidades de estudio, laboratorios. Aquí se reelabora principalmente la cuestión de la Tutoría y la Evaluación y se amplía la relación profesor-estudiante.			
Tutoría			
Actividad permanente e intrínseca a la labor del Docente-Tutor; permite desarrollar estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de requerimientos de los estudiantes, de evaluación; estrategias que inciden en todo el trayecto escolar y desarrollo integral de los estudiantes. Tiene dos dimensiones y se apoya en el Programa de Atención Tutorial (PAT).			

Asesoría académica	Seguimiento y acompañamiento	
<p>La asesoría es obligatoria y en ella los estudiantes pueden aclarar dudas, plantear problemas, organizar su estudio, recibir orientaciones pedagógicas, etc. Los docentes registran el proceso de aprendizaje de cada estudiante y le plantean acciones pertinentes para avanzar y conseguir el desarrollo de sus competencias, sea a nivel individual o grupal.</p>	<p>A cada docente tutor se le asignan 15 estudiantes a quienes dará seguimiento y acompañará durante un año escolar de manera individual. Este proceso abarca el conocimiento de la condición familiar, socioeconómica y académica del estudiante, que permita identificar causas de ausentismo escolar, formas y tiempos en la realización de sus trabajos, tareas, etc. Con ello identifica riesgos y necesidades específicas de sus estudiantes a quienes proporcionará estrategias que les permitan atenderlas y evitar reprobación o deserción escolar. Asimismo con el acompañamiento el tutor se mantiene presente en distintos procesos y lugares de aprendizaje del estudiante, brindándole elementos de autoconfianza, interacción e integración grupal.</p>	
Evaluación		
<p>Es un proceso continuo que implica aprendizajes tanto de los estudiantes como de los docentes pues a través de ella pueden valorar sus acciones, procesos y resultados obtenidos. En ella se ponen en juego sus contextos, reflexiones, capital cultural, otras experiencias educativas, así como sus limitaciones y fortalezas, que en conjunto permiten reorientar las acciones formativas. Es fundamental para que el estudiante se dé cuenta sobre lo que sabe y lo que ignora. Posee tres dimensiones:</p>		
Diagnóstica	Formativa	Compendiada
<p>Se obtiene información acerca de conocimientos, habilidades y actitudes previas que poseen los estudiantes para generar tanto planeaciones pertinentes a nivel institucional y grupal, como diseñar estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje; también es un elemento que permite a los estudiantes identificar fortalezas y debilidades como puntos de partida con los que inician su proceso formativo.</p>	<p>Se centra la atención en el qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende, por ello se dará seguimiento al desarrollo de las competencias, a la propuesta y ajuste pertinente de estrategias de aprendizaje y al desenvolvimiento de los estudiantes frente al saber y a las actividades que se le proponen en los distintos espacios de aprendizaje. Esta evaluación parte de la planeación que elabore el docente, quien considera los elementos de la evaluación diagnóstica</p>	<p>Al final de cada semestre se obtiene un diagnóstico que recupera los avances de cada estudiante en el proceso formativo, determinado por el desarrollo de competencias cognitivas y específicas, según se plantea cada asignatura. Tal diagnóstico define la cobertura de aprendizajes que abarcó cada estudiante por asignatura, así como los elementos que le permiten construir nuevos aprendizajes, aquello que debe fortalecer, etc.; ello es recuperado por los docentes-tutores de las siguientes asignaturas. Si esta evaluación no es favorable, se reporta la asignatura como <i>no cubierta</i> y se señalan las recomendaciones a seguir.</p>
Relación estudiante-docente-tutor		
<p>Como misión central del proyecto educativo está la formación académica de los estudiantes a quienes se apoyará durante su trayecto educativo dentro del bachillerato, poniendo a su disposición toda la estructura con que cuenta el SBGDF, brindándole así una formación que busca ser trascendente para su vida. Por ello la acción responsable y recreativa del estudiante será fundamental durante todo el proceso.</p>		<p>Por su parte los docentes-tutores convocan permanentemente al saber y acompañan durante todo el proceso formativo a los estudiantes para promover aprendizajes significativamente concretos, a través del desarrollo de competencias propias de sus disciplinas y de aquellas con la que mantienen una relación coyuntural, pues las competencias al ser el vínculo entre el estudiante y el mundo, le permiten la construcción, significación y expresión de distintos tipos de saberes</p>
Perfil de egreso	Certificación	
<p>El fin del proceso formativo es que los estudiantes adquieran una cultura general básica, una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones de su vida presente y futura, así como incidir en la transformación de sus entornos. Entre las características que los estudiantes han de evidenciar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender por sí mismos para construir saberes de mayor complejidad según sus circunstancias. • Mantener una actitud crítica frente a la información, a procesos de vida y toma de decisiones. • Capacidad de análisis y comprensión de sus contextos con miras a mejorarlos. • Autonomía y responsabilidad ante sus decisiones. • Desenvolvimiento y resolución adecuada de problemas diversos. • Participación en disensos y consensos comunitarios. • Búsqueda y procesamiento de información para uso diverso. • Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo que lo lleve a la emancipación. • Competencias básicas y habilidades intelectuales para continuar aprendiendo. • Construir relaciones basadas en el respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad. 	<p>En el último semestre, los estudiantes pasan por un proceso de certificación que consiste en elegir libremente de algún campo o disciplina del plan de estudios, un <i>Problema Eje</i>, concretado en un proyecto, ensayo, prototipo, experimento, puesta en escena, etc., a través del cual integra tanto los ejes de formación como las competencias adquiridas. Para ello cuenta con materias teórico metodológicas y con el acompañamiento específico de un docente quien lo orienta en la fundamentación, desarrollo y exposición del mismo. Durante el proceso se retroalimenta y evalúa el Problema eje, culminando con la exposición y asignación de una calificación, al mismo tiempo que se retroalimenta el perfil de egreso y el propio proyecto educativo.</p>	

Anexo 4. Croquis de la Preparatoria Otilio Montaño o Tlalpan 2



Anexo 5. Guía para el registro de observaciones.

GUÍA PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIONES			
Dispositivo Escolar	Planos de observación	Pretención	Orientación de la mirada
Líneas de visibilidad, enunciación, fuerza y subjetización en el territorio escolar de la preparatoria Otilio Montaño o Tlalpan 2	Contenidos y expresiones intraescolares	Identificar prácticas en cualquiera de los espacios escolares realizadas por jóvenes y/o profesores que salgan del marco tradicional de actuación del dispositivo escolar, incluyendo prácticas donde los sujetos no estén presentes en el momento de la observación	Paredes, ventanas, pasillos
			Áreas de estudio
			Áreas de tutoría
			Patios, áreas verdes
			Auditorios
			Laboratorios
	Integraciones y movimientos vinculares entre actores e instancias escolares y no escolares	Ubicar fuerzas que se ponen en juego, sus desplazamientos, intencionalidades, distribuciones. Qué sujetos participan, rol o roles desempeñados. Duración y lugar de las prácticas. Relaciones con lo no escolar	Cubículos
			Aulas
			Biblioteca y otros no considerados
			Qué sujetos
			Funciones
			Roles
Plegamiento subjetivo	Identificar los sujetos que agencian estas prácticas, preguntar en qué medida éstas producen en ellos un plegamiento subjetivo	Temporalidad	
		Espacialidad	
		Irrupciones	
		Sedimentaciones	
		Plano de la materia principal de la conducta: cuerpo, deseos, placeres, etc. Que se une a cierta verdad	
		Plano de las reglas: divinas, civiles, racionales, estéticas	
Plano de las técnicas trabajadas sobre sí para constituirse como sujeto ético			
Plano trascendente: felicidad, salud, libertad, renuncia, muerte			

Anexo 6. Cuestionario

TE RECUERDO QUE LOS DATOS QUE EMITAS SERÁN TRATADOS DE MODO CONFIDENCIAL PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. GRACIAS POR COLABORAR*.

Seudónimo: _____ Modalidad: _____
 Edad: _____ Género: _____ Grupo: _____ Turno: _____

A. Contesta las siguientes preguntas lo más ampliamente posible.

1. Menciona a aquellos profesores y la materia que han hecho aportaciones valiosas para tu formación dentro del bachillerato.

Información que se obtendrá:

- Ubicar a los profesores que los propios jóvenes estudiantes identifiquen en sus propuestas
- Ver las coincidencias o variantes que los jóvenes estudiantes expresan al ubicar a los profesores

2. ¿Cuál o cuáles fueron las propuestas que los profesores que mencionaste te han enriquecido a nivel personal, académico, existencial durante tu bachillerato?

Información que se obtendrá:

- Número de propuestas
- Coincidencias entre los jóvenes,

3. Describe en qué consistió la o las propuestas aportadas por los profesores mencionados?

Información que se obtendrá:

- Ordenamiento que hace de la propuesta señalada
- Ubicación de prácticas específicas.
- Ubicar la relación que mantienen a nivel de la institución.

4. Describe cuáles son las aportaciones, aprendizajes, cambios que las actividades propuestas te dejaron.

Información que se obtendrá:

- Ámbito personal referido en las prácticas
- Nivel de profundidad producido por la práctica

5 ¿Por qué consideras que tal o tales aportaciones fueron valiosas para ti? ¿Qué te dejaron como aprendizajes?

Información que se obtendrá:

- Sentido y valoración personal dada al dispositivo propuesto por los profesores
- Ubicar los elementos que para él o la joven sean importantes

6. ¿A lo largo de tu bachillerato has tenido la oportunidad de ser tú o tus compañeros quienes propongan alguna actividad de la cual hayan obtenido gran riqueza formativa? Si es así, descríbela.

Información que se obtendrá:

- Nivel de participación.
- Ámbito o dimensiones de interés referidos en la propuesta
- Si hay coincidencias en lo señalado por los jóvenes estudiantes
- Tener un primer acercamiento a las propuestas hechas por los jóvenes
- Ordenamiento que hace de la propuesta señalada
- Ubicación de prácticas específicas.
- Ubicar la relación que mantienen a nivel de la institución.
- Divisar si hubo utilización de instrumentos, herramientas técnicas, materiales diversos.

7. ¿Cuál fue el propósito de dicha actividad o actividades?

Información que se obtendrá:

- Ver las finalidades o propósitos
- Ubicar valoraciones
- Reconocer dimensiones que ponen en juego.
- Reconocer coincidencias

8. ¿Consideras que lo aportado por los maestros, por ti mismo o tus compañeros te ha permitido permanecer dentro del bachillerato? ¿Por qué?

Información que se obtendrá:

- Relación que reconocen entre el dispositivo y su estar en la escuela
- Sentidos y valoraciones dadas al dispositivo

B. Datos adicionales sobre tu condición familiar.

Información que se obtendrá:

- Datos básicos sobre su condición juvenil que permitan comprender si éstos tienen alguna influencia en la iniciativa de proponer algún dispositivo, en su permanencia dentro de la escuela.

1. ¿Con quién vives actualmente?

2. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres o tutores?

3. ¿Cuál es la ocupación de tus padres o tutores?

4. La casa en la que habitas es:

Propia		Rentada		Hipotecada		Se está pagando		En construcción		Prestada	
--------	--	---------	--	------------	--	-----------------	--	-----------------	--	----------	--

5. ¿Recibes o has recibido una beca a lo largo de tus estudios de bachillerato?, ¿cuál es su denominación y monto mensual?

6. ¿Has trabajado a lo largo de tu bachillerato? Motivo

7. Señala los recursos con que has contado para estudiar tu bachillerato:

Escritorio	Mesa	Máquina de escribir	Computadora	Impresora	Libros	Habitación privada para estudiar	Material de papelería
Fotocopias	Internet	Calculadora					

Anexo 7. Guion de entrevista para estudiantes

1. ¿Por qué fue significativa para ti la actividad _____ que señalas en el cuestionario?

Información que se obtendrá:

- Nivel de profundidad de la respuesta para ahondar o no más adelante
- Ubicación personal dentro del dispositivo
- Qué emociones, deseos, necesidades, etc. se ponen en juego.

2. ¿Puedes describir con mayor detalle en qué consiste tal actividad?

Información que se obtendrá:

- Ordenamiento que hace de la propuesta señalada
- Ubicación de prácticas específicas.
- Ubicar la relación que mantienen a nivel de la institución.
- Divisar si hubo utilización de instrumentos, herramientas técnicas, materiales diversos.
- Dónde se ubica él o ella en el dispositivo
- Ubicación espacio-temporal

3 ¿En algún punto de la actividad encuentras que hay una relación con aquello que les interesa a los jóvenes?

Información que se obtendrá:

- Si se da una relación de lo escolar con lo no escolar
- Si hay alusión a algún tipo de saber, práctica, etc.
- Si se alude a algún gusto, deseo, necesidad, interés
- Qué traducción del discurso se realiza por parte de los profesores

4 ¿Qué materiales, equipo o cosas utilizaron para la realización de esta propuesta?

Información que se obtendrá:

- Que sean más específicos al respecto del apoyo de materiales, instrumentos técnicos u otros objetos de apoyo a su propuesta.
- Qué se visibiliza a nivel arquitectónico
- En qué plano esto contribuye a la traducción elaborada por los profesores

5 ¿Cuál consideras que haya sido la finalidad de la actividad?

Información que se obtendrá:

- Qué tipo de objetivos, metas o finalidades se plantean. Si sobre éstos hay un nivel de sistematicidad o no, claridad o no
- Planteamientos en relación con saberes, con el ejercicio del poder, etc.
- Si existe un vínculo con el plano institucional o no se está contemplando
- Ubicar si se hace referencia a algún plano subjetivo
- Ubicación temporal de la actividad

6 ¿Cuál fue la respuesta de tus compañeros ante dicha actividad?

Información que se obtendrá:

- En qué medida está atento a la relación con sus pares.
- En qué medida comparte su acción o se identifica con los otros, sus pares.

7 Para la realización de esta actividad ¿se enfrentaron a algún problema, obstáculo o alguna situación adversa? ¿Cómo le hicieron frente?

Información que se obtendrá:

- Nivel de participación.

- Toma de decisiones
- Autonomía de los sujetos

8 Ahondando en la cuestión personal. Esta actividad que te propone (n) _____ ¿De qué manera consideras que te impactó? ¿Detectas que a través de dicha actividad hay un antes y un después en _____(nombre)_____? ¿En qué consiste ese antes y ese después?

Información que se obtendrá:

- Ubicar las transformaciones vividas en el plano subjetivo
- Qué desdoblamiento reflexivo realiza sobre sí
- Planos o ámbitos de afectación: cognitivo, emocional, afectivo, social, etc.
- Plano espacio-temporal de la transformación.

9. Consideras que el cambio que realizas. La posibilidad de _____, de _____, de _____ te permite establecer nuevas reglas para tu vida, para tu manera de conducirte?

Información que se obtendrá:

- Construcción de estructura ética

10 ¿En qué consisten esas reglas o esas nuevas formas de ser?

Información que se obtendrá:

- Cuerpo y contenido de la construcción ética.
- A qué ámbitos hace referencia
- Qué elementos de cuidado se ponen en juego

11 ¿Has establecido alguna manera de revisión o evaluación de tales reglas? ¿Cómo le haces? ¿Te apoyas en alguien o algo para hacerlo?

Información que se obtendrá:

- Ubicar transformaciones, cambios, movilización en la forma de ser
- Reiterar lo dicho anteriormente
- Cómo se acerca a la revisión de las mismas y su coherencia o cambio en el cumplimiento.
- A qué técnicas recurre o construye
- Se presenta algún tipo de mediación

12 ¿En este proceso de cambio que señalas, cuáles son los resultados obtenidos? ¿En qué lo aprecias o distingues?

Información que se obtendrá:

- Nivel de autonomía reconocida
- Relación con valores, normas, reglas.
- Dimensiones referidas
- Nivel de fuerza subjetiva
- Si se alude a una cuestión de estilo

13 ¿De qué manera esta actividad te brinda herramientas para construir y enfrentar tu momento presente?

Información que se obtendrá:

- Cómo ubica en el plano actual el trabajo sobre sí mismo y su transformación
- A qué a qué ámbitos y técnicas hace referencia

14 ¿Y tu momento futuro?

Información que se obtendrá:

- Aportación hacia un proyecto de vida
- Ubicación de la actividad en relación con la realidad del sujeto
- Desdoblamiento del sujeto hacia su gobierno
- A qué ámbitos se hace referencia

15 En esta actividad, ¿Cómo se establecieron las relaciones entre el profesor (a) y los estudiantes?

Información que se obtendrá:

- Cómo se valora la presencia de los otros en la realización de las prácticas
- Nivel de relación establecida
- Grado de aportaciones y libertad.

16 ¿Qué implica el que tus profesores hagan este tipo de propuestas dentro de la escuela?

Información que se obtendrá:

- Cómo es valorada la presencia y actividad de los profesores
- Si hay un cambio en el nivel de confianza hacia los profesores.
- Interpretación a la propia traducción de los profesores.

17 ¿En qué sentido esta actividad te brindó elementos para permanecer en la escuela?

Información que se obtendrá:

- Relación dispositivo y permanencia en el bachillerato.
- Si la actividad influye en toma de decisiones futuras.
- Relacionar y anclar respuesta con información anterior

Anexo 8. Guion de entrevista para profesores

1. ¿Cuáles son las principales problemáticas de formación que usted enfrenta en su trabajo cotidiano con los jóvenes estudiantes?

Información que se obtendrá:

- Tener un panorama más amplio de los problemas formativos que los profesores están identificando en su relación con los jóvenes estudiantes.
- Identificar si el dispositivo de formación propuesto atiende la problemática por él o ella identificada, se amplía o tiene que ver con algo distinto.
- Fuerzas puestas en juego

2. ¿Qué propuestas formativas ha hecho frente a dichas problemáticas?

Información que se obtendrá:

- Ubicar si él o la profesora reconocen más de un dispositivo pedagógico por ellos propuesto y si estos son coincidentes con los señalados por los jóvenes estudiantes.

Señalándole al profesor o profesora que sus alumnos mencionaron tal o cual propuesta y ver si esta es coincidente con lo que él o ella indican, preguntar lo siguiente:

3. ¿En qué consistió su propuesta de formación? ¿Cómo está armada u organizada su propuesta?

Información que se obtendrá:

- Identificar las prácticas propuestas, tiempos y lugares específicos; objetivos, responsabilidades, roles, formas de autoridad, reglas; espacio y tiempo de aplicación.
- Si el dispositivo presenta o no alguna sistematicidad, permanencia espacio-temporal.
- Si el dispositivo se ancla o relaciona con algún discurso, modelo pedagógico y/o fundamentación filosófica.
- Si el dispositivo pone en juego algún elemento arquitectónico
- Nivel de libertad otorgado a los jóvenes
- Saberes puestos en juego
- Cuáles son las fuerzas puestas en juego
- Dimensiones formativas puestas en juego y si se cruzan con el cuidado de sí. Si hay coincidencia con lo referido por los jóvenes.

4. En el contexto de esta escuela ¿de qué condiciones se percata (de los jóvenes, institucionales u otras) que le permiten construir esta propuesta?

Información que se obtendrá:

- Identificar condiciones simbólicas, materiales, institucionales, de madurez profesional o personal, de praxis reflexiva.
- Identificar en qué medida su propuesta tiene que ver con algún ámbito de la condición juvenil, del contexto académico, social, cultural, etc.
- Dimensiones formativas puestas en juego

5. ¿Cuál fue la finalidad que tenía en mente con la realización de esta propuesta? ¿Logró dicha finalidad? ¿Cómo la ve expresada?

Información que se obtendrá:

- Ubicar los objetivos, expectativas planteadas.
- Acciones y actitudes observadas.
- Reflexión sobre su práctica
- Identificar a qué ámbitos hace referencia y si estos hacen referencia al plano del cuidado

6. Hubo algo inesperado que se presentó al momento de realizar la actividad propuesta ¿Cómo se reaccionó o qué se hizo con ello?

Información que se obtendrá:

- Si se hace presente alguna fuerza no esperada
- Si ese hecho afecta o define la dinámica, el resultado de la propuesta.

7. ¿A qué obstáculos se enfrentó en la realización de esta propuesta? ¿Cómo les hace frente?

Información que se obtendrá:

- Nivel de problemas enfrentados por él o la profesora y/o los participantes.
- Soluciones propuestas, toma de decisiones, nivel de responsabilidad y participación en el mismo.
- Fuerzas tensoras del dispositivo.

8. ¿En qué medida logra identificar el impacto que tiene su propuesta en la subjetividad de los jóvenes estudiantes?

Información que se obtendrá:

- Si hay correspondencia entre la finalidad de la propuesta y lo que se logra a este nivel.
- Cómo ve reflejado su trabajo formativo con respecto a los jóvenes
- Si hay rasgos de procesos de subjetivación que impliquen cuidado de sí
- Si hay rasgos identificados que impacten proyectos presentes o futuros de los jóvenes.

9. ¿En qué medida logra identificar el impacto que tiene su propuesta en otros niveles?

Información que se obtendrá:

- Qué otros ámbitos son reconocidos por él o la profesora.
- Si hay alguna referencia a nivel de la permanencia en el bachillerato por parte de los jóvenes.

10. ¿De qué modo la actividad propuesta prepara a los jóvenes para cuestionar y enfrentar su realidad? ¿A qué eventos pretende anticiparse?

Información que se obtendrá:

- Elementos de prueba y preparación
- Referencia a ámbitos del mundo y realidad juvenil
- Reforzar relación con otros ámbitos.

11. ¿De qué manera la propuesta realizada hace aportaciones específicas a la toma de decisiones y autonomía de los jóvenes?

Información que se obtendrá:

- Nivel de dominio y gobierno de sí
- Grado de autonomía
- Elementos de preparación

12. ¿Cómo ubica su papel de profesor dentro de la actividad propuesta (sea usted u otro profesor)?

Información que se obtendrá

- Dónde se ubica el propio profesor en el dispositivo propuesto.
- Cómo se mira a sí mismo en la relación con los jóvenes.

13. Varias veces los jóvenes han hecho referencia al valor que le dan a la amistad con los maestros ¿en qué sentido o hasta dónde establece este vínculo fraterno o amistoso con los jóvenes estudiantes?

Información que se obtendrá

- Si el profesor reconoce esta forma de vínculo con los jóvenes
- Qué valor le da
- Cómo configura esta relación, límites o estructura de la misma
- Sentido dado a este tipo de relación dentro de la escuela.

INFORMACIÓN ADICIONAL.

14. ¿Qué materia(s) imparte en el bachillerato y por cuánto tiempo la(s) ha impartido?

Información que se obtendrá:

- Experiencia como profesor
- Nivel de madurez profesional

15. ¿Cuál es su formación profesional?

Información que se obtendrá:

- Correspondencia entre trabajo docente dentro de la escuela y formación profesional

16. ¿Qué aspectos formativos considera importantes desarrollar como profesor para generar propuestas donde se den mayores herramientas formativas a los jóvenes estudiantes y se les permita ser más autónomos?

Información que se obtendrá:

- Los ámbitos de formación que se consideran pertinentes y necesarios.
- Si existe relación entre estos ámbitos y los propuestos para los propios jóvenes estudiantes.

Anexo 9. Sistematización de datos generados en cuestionarios. Ejemplo

Aportaciones docentes de modalidad escolar.
En relación con la enseñanza
Hacer debates
Utilizar materiales didácticos, documentales, lecturas
Dan buenos ejemplos que te preparan para la vida
En relación a la tutoría
Tener un permanente diálogo
Dan consejos a nivel académico para cumplir con obligaciones
Orientación para lograr lo que se quiere en la vida
En relación a las asesorías
Te dan estrategias para aprender
Orientación para que las materias no sean tan complejas
Dan un tiempo específico para poder aclarar dudas
En relación al problema eje/tareas de investigación
Generan aprendizaje metodológico complejo
Enseñan a exponer
Recomiendan libros, películas
En relación a las actitudes docentes.
Dieron oportunidad de desenvolverse libremente y con pasión
Comparten historias y hechos que marcan su vida y que hacen querer ser mejor persona.
Apertura para poder aprender de forma distinta
Son ejemplo que influye en las decisiones personales
Aportaciones docentes de la modalidad semiescolar
En relación a la enseñanza
La transmisión no está enfrascada, se logra aplicar lo aprendido
Dan explicación amplia, profunda y a la vez sencilla.
Sus clases son divertidas y atractivas
Propician el debate
Amplian visión de las cosas a partir de comentarios, ejemplos de vida, personales, etc.
En relación al problema eje/tareas de investigación
Aportan ideas sobre lecturas, lugares para indagar, sobre el cuerpo del trabajo.
Aclaran dudas
Que el tema tenga que ver con cuestiones prácticas de la vida
En relación a las actitudes docentes.
Estrictos, empeñosos, analíticos, seguros, abiertos y claros.
Dominan sus temas. Están preparados profesional y personalmente
Son como amigos que ayudan a partir de los errores. Ayudan a crecer.

Anexo 10. Sistematización y análisis de datos generados en entrevistas.

Ejemplo

4 pliegues de subjetivación o 4 aspectos de la relación consigo mismo para constituirse y reconocerse como sujeto (ético).		
Micro-dispositivo	Para poder identificar si los jóvenes realizan un cuidado de sí es necesario identificar los procesos de subjetivación, donde las prácticas de sí o las tecnologías de sí están presentes. Desde ahí ubicar el tipo de cuidado que generan	
Tutoría. Filo-café, dentro del PAT	1. Parte del comportamiento que se pone en relación con una conducta moral, materia principal de su conducta: Cuerpo, placeres deseos, sentimientos, intenciones. De qué verdad se adueña o domina.	2. Manera en que el individuo establece su relación con ciertas reglas, sean de naturaleza divina, natural, civil, racional, estética, éticas
Nivel de datos empíricos	<p>J(32) "en mi opinión a mí me hace sentir que lo que yo expreso sé que nadie se va a alterar o se va a sacar de onda y me va a recibir con una misma opinión o una crítica constructiva; o lo que ella opina, a mí me satisface tener un diálogo, me gusta"</p> <p>J(32)"Hemos obtenido como una claridad sobre nosotros mismos, el conocerte a ti mismo porque es muy difícil que un amigo te diga es que te falta más responsabilidad, pero en el filo-café tanto intercambias, diálogos con el profesor que ya tiene años de experiencia y tú vas pensando con lo moral y lo ético pues va ayudando mucho y aparte los temas los ponemos los estudiantes y el profesor nada más es como un monitor y es muy padre" J(33) "a mí me ha ayudado mucho a descubrirme a mí mismo, sobre todo este taller. Creo que hablando de mí me ayuda para no salir de mis problemas por otros lados, o sea aquí afronto mis problemas y ya no... me podría ir a drogarme o hacer algo y aquí es como salirme, de mis problemas aquí. (Y te ayudan), sí, y me ayudan entre todos. Y lo que dice R, los profesores aquí ya no son nuestros profesores sino que es como si todos fuéramos amigos y hay una confianza muy buena" (J34) "te ayudan a pensar autónomamente, a compartir tus ideas y a progresar personalmente, te ayuda a dejar tus problemas, a expresar tus sentimientos, pensamientos; cosas que no puedes hacer en clases normales. Me parece muy interesante" "La verdad a mí sí me agrada mucho, creo que es una forma de expresarte (explorarte), compartir tus ideas sin que la gente te moleste o te ofenda por decir lo que sientes o lo que quieres y pues sí, te ayuda a ver las cosas de otra forma, desde otra perspectiva y es muy interesante"</p>	<p>J(32)."Cada profesor tiene ciertos tutorados y en el PAT los tutorados se juntan con su tutor y hacen diferentes actividades. En nuestro caso es el Filo-café conformado por el profesor X y la profesora Y. El filo- café trata un poco de actividades conductivas que tienen que ver con la psicología y con nuestra moral" "nosotros las escogemos, es un espacio abierto donde todos podemos opinar algún tema que se va a hablar ese mismo día o al final de la sesión vamos a hablar, bueno, vamos a dar ideas para ver de qué vamos a hablar la otra sesión. Ahí los profesores y los alumnos ya no son eso, sino somos una sociedad donde el nivel de profesor alumno no existe, todos somos uno, por así decirlo (de igual a igual)." J(33) "Muchos tienen opiniones diferentes y algo que me ayudó a mí fue dame cuenta que todos tenemos problemas, entonces yo me sentía mal y escuchaba a mis compañeros y pues 'todos tenemos problemas', tal vez unos más grandes o pequeños pero siento que de alguna forma me ayudó a comprender que no todo gira alrededor de mí, que también hemos de estar preocupados por otras cosas...nos vemos como todos iguales, entonces no hay críticas que te afecten o que te hagan sentir mal sino casi siempre son cosas de tu vida. Entonces es un espacio muy...hay mucha paz, por decirlo así con nosotros mismos" J(32) "saber que no soy sólo yo en cuanto a mis problemas, porque luego vas con una persona y le quieres contar tus problemas y a lo mejor la persona tiene discusiones o algo así (conflictos) y porque tú siempre estás fijándote en lo malo, no te das la oportunidad de escuchar y comprender diferentes cosas, entonces con los compañeros ahí es así, cuando se hace el debate o el diálogo unos te interrumpen , entonces tú aprendes a que debes de llevar un orden para la escucha, y tranquilizarte, que no te gane la impotencia, ser consciente de lo que vas a decir y así la idea fluye mejor. En un principio todos hablábamos, nadie se escuchaba, después, en el siguiente semestre empezamos a levantar la mano, porque a lo mejor ya sabíamos la confianza de cada uno y esperábamos a que dejara de hablar uno y ahorita en este semestre pues ya habla uno y todos lo escuchamos y por decir si alguien suelta la primera opinión, porque se pone tan intensa la plática que quieres así hablar demasiado y hablar sin escuchar al otro, pero como sabemos que las demás personas también tienen su punto de vista igual, mejor o igual te nutre para complementar tu comentario, te esperas. Eso es lo que he visto, te hace una persona (D una persona que sabe tratar y sabe transmitir lo que piensa), pues sí, más tranquila"</p>
3. Qué técnicas trabajadas sobre sí utiliza para reconocerse y constituirse como sujeto ético. Cómo recuerda o reúne lo escuchado, leído, o dicho (logos) transmitido por enseñanza, lectura, escucha.	4. Relación con el afuera o teleología, donde el sujeto espera la eternidad, el perfeccionamiento, la felicidad, la libertad, la salud, la renuncia o la muerte.	
J(32)"por ejemplo si no nos sentimos bien nosotros podemos decirle a quien sea, peladeces o cosas así, lo que a ti te hace sentir bien, lo puedes comunicar y no importa si es el profesor o el mismo alumno que va en tu salón, es un espacio abierto" "Se trabajan cosas muy personales y espirituales también o sea, conocemos a nosotros mismos, que es una parte muy difícil de cada persona. Por decir, hay actividades que te dicen una autocrítica pero no es para que te sientas mal, sino saber por qué nos sentimos mal y saber si eso es bueno o malo para nosotros" <p>J(33) "La maestra J me ayudó mucho con libros por ejemplo, experiencias que ella nos comparte y nosotros compartimos. Me ayudó a conocerme a mí mismo" J(33) "Algo que me gusta mucho por ejemplo es conceder victorias a los demás, con el autoconocimiento reconozco que yo tengo otras capacidades y dejar de sentirme frustrado, triste, enojado o de decir tú no sirves para nada. me deprimía yo mismo" J(32) "cuando estamos en clase, lo que no entendiste y ya con facilidad dices 'la verdad no entendí' y te explican y si no vuelves a entender, los profes sí se prestan y te vuelven a explicar, pero uno mismo ya va diciendo lo que no entendió o lo que sí entendió, participa por uno mismo, he aprendido a poner atención a la clase un poco más y participo mejor porque hablaba mucho y decía cualquier cosa, me pongo a ver al profesor que si se esfuerza en dar su clase y me salgo menos" J(33)"me ayudó a la toma de decisiones. Un día me puse a pensar en qué es lo que quería para mí, porque siempre era...de me invitaban a un fiesta , 'ah, sí, vamos', o me invitaban a tal lugar, 'vamos'. O sea, ya no me importaba tanto yo sino estar en el cotorreo"</p>	J(33) "Creo que hacia una persona muy independiente, desde ahorita intento no darle tantas molestias a mis padres, o sea, trabajo y ya intento pagarme mi comida a veces, cosas así. Entonces yo lo veo como un entrenamiento no, por ejemplo cuando ya no estén mis papás, ya voy a tener algo para hacer en la vida (se le ponen los ojos llorosos), bueno, eso me llena de sentimiento. Me gusta mucho cocinar, primero quiero acabar la universidad en una carrera bien de cocina, gastronomía, me gusta mucho cocinar. También veo mi vida de eso mantenerme y pues lo que quiero es poder ser libre, en cierta forma. También me gustaría otro trabajo que sería como músico o algo así porque de esa forma tengo más libertad, en expresar, sacar lo que yo quiera, creo que la música me ayudaría mucho en lo personal. Cocinar sería más laboral y música más personal" J(32). "Pues en lo personal quiero sacar un diplomado de malabares, yo practico los malabares, me gusta mucho ese arte y pienso unirme, primero como D, primero una práctica, quiero unirme a una fábrica donde hacen malabares, donde fabrican los diferentes juguetes para los malabares, de ahí aprender, quiero trabajar ahí para aprender y hacer mi propia marca de juguetes malabares; quiero ser malabarista para sacarle una sonrisita a un niño, a las personas que luego están muy preocupadas pues hacerlas reír con el show que tengo preparado. Además me libero de emociones negativas y me lleno de positivas, disfruto más un día grisáceo que soleado, porque como practico el equilibrio lo llevo a la autoestima, ese tipo de cosas. Son como ver las metas de corto, mediano y largo plazo, entonces mi meta es terminar la prepa y de ahí, quiero psicología pero todavía quiero ver si pasa algo con los malabares y me voy de ese lado sino, estudiar una carrera y conseguir un trabajo que genere mis recursos"	

INTERPRETACIÓN DE LOS 4 ASPECTOS DE LA RELACIÓN CONSIGO MISMO	
1. Materia de la conducta	2. A qué códigos se liga
<p>A través del Filos-café, según el tema, se ponen en juego, sentimientos, deseos, afectos, formas de relación con los placeres y con el cuerpo. Estos dos jóvenes hacen mención de sentimientos de confianza, de tranquilidad que les brinda el compartir en grupo. En ello reconocen que el papel de los profesores es para direccionar los procesos y enriquecer con sus experiencias. En la configuración de su futuro se hacen presente deseos por vivir y expresarse en libertad a través de la creatividad musical, el dominio y equilibrio emocional y corporal.</p>	<p>Las reglas que prevalecen en el Filos-café son del tipo racional, ético y estético.</p> <p>1) Racionales. En un proceso reconocido por los jóvenes, compartir en grupo les permite hacer codificaciones verbales y reflexiones colectivas para comprender, confrontar, cuestionar sus diversas realidades personales, afectivas, familiares, académicas, etc. desde donde se identifican. Para ello pasan de cierto caos, descontrol, confusión, a ir suspendiendo con dominio de emociones, de pensamientos, etc., su necesidad de hablar y manifestarse para escuchar con detenimiento lo que el otro tiene que decir y aportar a su vida. De ahí se descubren, imaginan, construyen posibilidades de solución, de acción, de lucha, etc. de manera colectiva pero que movilizan la decisión de manera individual. 2) Éticas. El Filos -café es un espacio de libre construcción conjunta entre profesores y jóvenes pues entre ambos eligen las temáticas por abordar, se comparte la autoridad en la elección, lo que los coloca en un plano de igualdad humana y al mismo tiempo de reconocimiento y respeto ante sus diferencias. Los profesores ponen en juego una autoridad que direcciona los procesos que se viven en cada sesión, sobre todo el ordenamiento para la escucha y para el encuentro respetuoso con el otro. Se respetan las decisiones y cambios de cada uno. 3) Estéticas. Se expresa a través de la elección de los temas, de aquello que emerge de las necesidades, intereses, inquietudes de los jóvenes; a través de la creatividad que se tenga para abordar ciertas temáticas y finalmente en la movilización de la voluntad para tomar decisiones, donde la imaginación, el deseo, la creatividad por darle forma a la vida se pone en juego.</p>
3. Técnicas/Askesis	4. Telos
<p>Entre las prácticas de sí que el Filos-café ha posibilitado en estos jóvenes están.</p> <p>1) Prácticas de escucha, donde se suspenden los juicios o prejuicios hacia el otro para mantener una atención abierta y respetuosa hacia quién es y sus diferencias. 2) Prácticas del habla que se fundan en una reflexión que articula elementos individuales y colectivos para configurarse; poco a poco han ido incluyendo prácticas de dominio y autocontrol de las emociones, de la voluntad para guardar silencio, pensar y tomar la voz en el momento oportuno. 3) Prácticas de lectura que ejercitan el pensamiento y sirven como ejemplos vitales pues le significan algo a la experiencia de los jóvenes. Tales prácticas producen en los jóvenes un reconocimiento de sí mismos y movilizan a la realización de otras prácticas como: comprensión y reconocimiento de sus sentimientos, capacidades, mayor dominio y control de la voluntad para evitar desvíos, reorientación y ordenamiento de las actividades y compromisos, adquisición de seguridad en sí mismos expresada en otros espacios de su vida, definición y acción concreta de decisiones.</p>	<p>La finalidad del filós-café es producir un conocimiento de sí mismo, necesario para el cuidado de sí mismo. Hay un reconocimiento de cambio y transformación de estos jóvenes que se traduce en: Para uno de ellos en lograr una vida independiente, poner en ejercicio su libertad: se prepara poco a poco a través del trabajo y su elección profesional. Por otro lado elige la música como medio para poder expresar libremente sus sentimientos y emociones. El otro joven busca conjuntar un equilibrio emocional y físico a través del dominio expresivo y corporal que se puede lograr a través de la práctica circense de los malabares, donde la creatividad, el juego, la risa, la música también se hacen presentes. En ambos se distingue un deseo por dotar a su vida de una forma estética, donde lo creativo, lo expresivo, lo emocional esté presente y desde ahí se concrete la libertad.</p>
PROCESO DE CAMBIO SUFRIDO POR EL SUJETO	
ANTES ERA	AHORA QUIÉN ES
J33 "A veces tenía cierta emoción, estaba feliz, estaba contento pero no sabía con exactitud por qué estaba feliz, por qué estaba triste"	J33. "Aprendo a conocerme y reconocerme a mí mismo"
J32 "Una persona irresponsable, que dejaba sus metas a la mitad, se preocupaba por todos y no se preocupaba por él"	J33. "Una persona más constructiva, puedo ver que virtudes, que defectos tengo y aprovecharlos. Aprovechar saber esto porque si yo tengo alguna virtud me ayuda en mi autoestima, ya puedo sentirme más relajado conmigo mismo"
J33 "a veces no pensaba por mí sino por los demás, era como un borrego que iba tras la manada. Si me gustaba pero ahorita me doy cuenta de que era irresponsable en mis otras cosas, o sea, no veía que había tiempo para echar cotorreo, tiempo para estudiar",	J32 "Con el Filos-café fui reconociendo esas partes, las virtudes, los miedos, la persona grande y creativa que soy, las cosas negativas y positivas que tengo. Lo negativo, por qué es negativo y lo positivo de mi vida mantenerlo y superarlo. Me siento otro porque los pensamientos cambian, y te hacen reflexionar o entender qué camino elegir, no solo hay un camino sino que hay miles de caminos para la vida"
J31 "una Miranda que no está constantemente reflexionando sobre las cosas y sin embargo el Pat te ayuda un poco más a que pienses más allá, no solo en el momento, en el espacio"	J33 "eso me ayudó mucho., porque ahorita entro a todas mis clases y cuando tengo tiempo libre entonces sí a echar relajo y todo lo que quiera, pero ya intento fijar bien mis metas y mis objetivos que tengo como terminar la prepa, empezar mi carrera, todo"
J31 "no sabía escuchar a las personas y era más de 'quiero hablar, quiero hablar, quiero hablar' "	J31 "he aprendido a escuchar y también a respetar las opiniones de los demás, bueno, siempre las he respetado pero creo que ahora más y pues también he cambiado en ser más reflexiva"
QUÉ SE DISPONE	
Flexibilidad para que los profesores acuerden el trabajo en conjunto y los alumnos elijan a que actividad del PAT quieren integrarse	
Generosidad de los profesores para compartir el café y panecillos que se ponen en común	
Se cuenta con el espacio físico de lo sería la cafetería pero se usa para las reuniones del grupo. Se crea un espacio más íntimo	
PAPEL DE LOS PROFESORES. MATHESIS/POSTURA, AJUSTE DEL CONOCIMIENTO/ACTITUDES	
Perspectiva de los estudiantes	J32 "Ahí los profesores y los alumnos ya no son eso, sino somos una sociedad donde el nivel de profesor alumno no existe, todos somos uno, por así decirlo (de igual a igual)"
	J33 "La maestra J me ayudó mucho con libros por ejemplo, experiencias que ella nos comparte y nosotros compartimos. Me ayudó a conocerme a mí mismo"
	J32 "Cada profesor tiene ciertos tutorados y en el PAT los tutorados se juntan con su tutor y hacen diferentes actividades. En nuestro caso es el Filos-café conformado por el profesor X y la profesora Y.
	J32 "Guían, moderan sesiones. Es como un monitor Son personas iguales a nosotros"
	J 34 "Te ayudan a pensar autónomamente, a compartir tus ideas y progresar personalmente"
J33 "Los profesores ya no son profesores, es como si todos fuéramos amigos pues hay una confianza muy buena"	

Continuación. Papel de los profesores
<p>"El profesor de filosofía y yo ya hablamos trabajado alguna vez el filos-café pero como círculo de lectura, hacemos buen equipo así que hablé con él para unir nuestros grupos nuevamente y cuando me dijo cuáles eran las temáticas está perfecto, porque es lo que les está haciendo falta. Cada sesión trabajábamos el tema que él había elegido y como los chicos respondieron muy bien, yo le sugerí que en este semestre les dejáramos a ellos la elección de temas, él aceptó inmediatamente, me dijo 'es muy buena idea, vamos a dejarlos'" (P10)</p>
<p>Poniendo en el centro a los estudiantes, el acuerdo entre profesores permite según interés, que sean ellos quienes elijan con qué tutor trabajar en las sesiones del Programa de Atención Tutorial (PAT). Tal circunstancia permite con facilidad que dos tutores se unan para trabajar conjuntamente temáticas que tienen que ver con diversas formas de relación consigo mismo y con los otros. Si bien estas temáticas se definen inicialmente por los profesores se da la apertura para que sean los jóvenes quienes también compartan dicha definición, dándoles con ello un espacio de reconocimiento a aquello que necesitan o les inquieta sobre ellos mismos y sus realidades. Se comparte así cierto nivel de autoridad y entonces coparticipan en el diseño de la propia actividad que se abre a la creatividad.</p>
<p>"Ellos eligen y nosotros, acompañamos, escuchamos, damos seguimiento y respetamos. Cuando vemos que alguien se está molestando inmediatamente ponemos el límite, no permitimos faltas de respeto entre ellos y hacia nosotros y nosotros hacia ellos, mostramos que hay que aprender a convivir, a trabajar este tipo de temas en grupo que lleven hacia un beneficio, que son de ayuda para la mayoría o para el que quiera tomarlo [...] Como que no quiere la cosa intervenimos, ellos se dan cuenta que hablamos con la verdad, que somos francos y honestos con ellos, les decimos las cosas como tal y ellos nos dicen: 'haber usted diga, ¿qué está sintiendo? o ¿cómo manejó esto?', saben qué onda con nosotros, por ejemplo me preguntan '¿usted habla con sus hijos igual que habla con nosotros?' Igualito, lo hacemos así porque es un modo de vida. Lo que hacemos es mostrarles que si nosotros nos podemos abrir, ellos también y que nadie está juzgando a nadie, que únicamente estamos compartiendo nuestras opiniones, emociones y sentimientos. Estamos compartiendo y nos ven muy vulnerables igual que ellos, que todos estamos en la misma situación y podemos tener problemáticas similares, tengamos la edad que tengamos. Los tratamos exactamente igual a todos. Yo tiendo mucho a abrazarlos, me parece que el contacto físico es sumamente importante para que la otra persona se sienta aceptada aunque se los he dicho, yo no soy su amiga por más que nos estemos llevando bien, que nos tratemos con respeto, con cariño, que nos abracemos, que nos demos el besito de saludo o despedida, soy su maestra y lo deben tener bien claro" (P10)</p>
<p>Se abre un espacio que en primera instancia busca ser confortable y grato a los sentidos a través del alimento que se dispone para compartir. Luego, un espacio para el encuentro con el otro a partir de prácticas del habla, de escucha a nivel grupal, de cierto nivel de contacto corporal. Las relaciones que se producen en dicho espacio son horizontales, por lo que estudiantes y profesores se ven y se tratan desde los principios de igualdad y de la suspensión de juicios de valor hacia el otro, por ende hay apertura para hablar, compartir y aprender unos de otros sin que la figura de autoridad inhiba las acciones realizadas, por el contrario, ésta se legitima por la claridad en sus límites, por la coherencia en las formas de expresión, de escucha, de respeto, al tiempo que es una fuerza configuradora que habilita a los jóvenes para volverse a ver como seres importantes, con la capacidad y la posibilidad de asumir las reflexiones que se hacen sobre sí, sobre sus posibles decisiones, cambios, etc. Entre los resultados o efectos de estas prácticas están principalmente que los jóvenes a través de sus pares comparten experiencias, conocen distintos puntos de vista, circunstancias con las que pueden o no identificarse, reconocerse y de ahí formar pliegues que como en los ejemplos los lleven hacia una cura o hacia preguntas que los lleven a tomar una postura crítica frente a lo que se dice, se siente, se actúa.</p>
<p>"Gran parte de mi energía busca incidir en la importancia de la reflexión, de la toma de decisiones y asumir con entereza los riesgos; porque sí es mucho más fácil formar parte del rebaño que empezar a pensar por cuenta propia. Insisto que la reflexión filosófica contribuye a la formación de un carácter autónomo de las personas, en ese ser crítico, en ese decir por qué sí y por qué no pero de una manera razonada, fundada, argumentada; no es la mera apropiación de un conocimiento, sino conocernos a nosotros y en función de este conocimiento tomar decisiones. Les insisto mucho a los jóvenes lo que Platón señala en la Apología, que una vida sin autoexamen, es una vida que no merece ser vivida"(P4)</p>
<p>"El maestro menciona que hay un desconocimiento de sí mismo cuando no se toman las decisiones adecuadas. Yo les insisto mucho en esa parte pero con otras palabras, conciencia de lo que hago, si yo veo que lo que estoy haciendo me proporciona placer incluso, por ejemplo las drogas, que seas consciente del daño que te estás haciendo o que seas consciente del beneficio que te estás llevando a tu vida personal, eso es lo que yo les insisto. El profesor habla mucho del autoconocimiento, que es lo mismo, que finalmente es una consciencia y tiene que ver mucho con la ética personal, la que tú te creas y es lo que yo también les digo. Nos pueden dar mucha información pero mi verdadera personalidad, lo que yo soy lo voy a formar yo solo, con todo lo que tengo alrededor, por supuesto, hasta mis cuates, todos nos influimos a todos, justamente así comenzamos el año pasado, así que aquí vamos a influirnos, en buena onda. Y es rico tomándose un cafecito sabroso" (P10)</p>
<p>El profesor busca vincular en su tarea de TUTORÍA la acción reflexiva, el pensar desde un trabajo que fundamente lo pensado o reflexionado, sobre problemas, situaciones, conocimientos, con acciones que impliquen decisión, cambio definido por el propio sujeto. Para ello retoma el principio del Conocimiento de sí socrático como base de dichas acciones. Tal principio acompaña a la práctica del cuidado de sí, pues sí bien hay un diálogo con el maestro, hay un encuentro con los otros como es el caso, pero está en manos del discípulo ocuparse de sí mismo. Con el nombre de conciencia la profesora señala los pros y contras de situaciones, decisiones, etc., de tal modo que los jóvenes se percaten, a partir del trabajo de reflexión, de las posibilidades que tienen para decidir y actuar. En ambos casos se busca que los jóvenes hagan un plegamiento hacia sí mismos a partir de lo escuchado, comprendido, aprendido de otros y con toda libertad piensen, actúen y decidan para sí mismos. Este trabajo y acción es una práctica ética del cuidado de sí.</p>
<p>"Me limito a escuchar y orientar en las posibilidades que se tienen, respetando cabal y absolutamente la decisión del estudiante. Lo que he aprendido es a no juzgar, parto de mí hacia mí, de tratar de reconoceme, de respetarme, de aceptarme como soy, con mis aciertos y seguramente con mis equivocados. Esta misma relación que aplico conmigo he aprendido que es extraordinaria en relación con el otro; al no emitir juicios de valor, el otro se siente con la confianza de hablar, de mostrarse hasta donde él considera pertinente y prudente y que como retroalimentación está el espacio de escucha donde en ningún momento se le devuelven los reclamos típicos de los adultos. He descubierto que a veces el joven no está buscando que le digan qué hacer, sino un espacio donde sea escuchado y en ningún momento sea objeto de crítica o de conmiseración; el joven mismo al estar hablando descubre por sí mismo, qué es lo que quiere o qué es lo que va a hacer, que en realidad lo que necesitan es ese espacio para hablar" (P4)</p>
<p>Esta práctica de tutoría implica para los profesores en primera instancia hacer un trabajo y formación de sí mismo donde se formulan compromisos, reglas de comportamiento, formas de relación con los conocimientos y con los otros. En este sentido el espacio para el habla y la escucha grupal representa poner en juego todo aquello que los profesores han trabajado para sí mismos y que buscan que los otros aprehendan. Dos rasgos importantes prevalecen en esta práctica: No emitir juicios de valor hacia los jóvenes, reconocer su valor como personas, como seres humanos, en su dignidad, antes que por problemas, errores, desvíos, sentimientos, etc. Esta suspensión de juicio es permanente, se aplica a todos y se señala cuando no se cumple. El siguiente rasgo es orientar desde lo escuchado, hacia posibilidades de pensamiento y acción, permitiendo la expresión de libertad en los jóvenes para decidir. Así, el no definir por el otro permite que éste se constituya como sujeto ético en su relación con los otros, el mundo o el conocimiento.</p>