



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



APROXIMACIONES A LA ESCUELA COMO LUGAR: EXPERIENCIAS DEL  
ALUMNADO DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA  
NANCY SÁNCHEZ VELÁZQUEZ

ASESOR: DR. JESÚS AGUILAR NERY  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA  
EDUCACIÓN (IISUE) - UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2019.



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

Introducción .....	5
Capítulo 1. Antecedentes y planteamiento del problema .....	7
1.1 Antecedentes teóricos .....	7
1.2 Planteamiento del problema .....	19
1.3 Preguntas de investigación .....	22
1.4 Objetivos de investigación .....	22
1.5 Justificación .....	23
Capítulo 2. Marco teórico conceptual.....	26
2.1 Del espacio al lugar como referente teórico.....	26
2.2 Definición de lugar .....	32
2.3 La escuela como lugar .....	35
2.4 Las experiencias en torno al lugar.....	36
Capítulo 3. Marco contextual.....	39
3.1 El nivel medio superior en México .....	39
3.2 Nivel medio superior en el Estado de México: el caso de las preparatorias oficiales .....	41
3.3 Preparatoria Oficial del Estado de México No.15 .....	45
3.4 Infraestructura en el nivel medio superior en México.....	46
Capítulo 4. Metodología.....	54
4.1 Enfoque cualitativo .....	54
4.2 Etnografía.....	56
4.3 Sujetos de estudio: alumnos .....	58
4.4 Técnicas de recolección de datos.....	58
4.4.1 Observación no participante .....	59
4.4.2 Grupos focales.....	60
4.4.3 Croquis .....	60
4.4.4 Descripción de lo realizado .....	61
4.5 Diseño del instrumento.....	62
4.6 Análisis e interpretación de resultados.....	63
Capítulo 5. La escuela como lugar: presentación de resultados.....	66
5.1 Contexto .....	66
5.1.1 La escuela y el contexto sonoro .....	66
5.1.2 La escuela y su red de lugares .....	68

5.1.3 La escuela y los lugares de recreación juvenil.....	68
5.2 La escuela y sus lenguajes .....	71
5.2.1 El lenguaje articulado .....	71
5.2.2 “Los usamos para distinguirnos”: apodos en la escuela .....	74
5.3 Rutinas y ceremonias características .....	76
5.4 Fronteras y recortes espaciales.....	78
5.5 Relación actor-espacio .....	81
5.5.1 La escuela como espacio arquitectónico. ....	81
5.5.2 Croquis de la escuela: el alumnado y su relación con los espacios.....	87
5.5.3 Relaciones entre espacio y género.....	92
5.5.4 “No podemos expresarnos de otra forma más que rayando”: pintas en la escuela .....	93
5.5.5 Proyecciones emosignificativas en torno a la escuela .....	96
5.6 Cuerpos en la escuela.....	98
5.6.1 Cuerpos y ejercicio del poder.....	98
5.6.2 Cuerpo y estética juvenil: vestimenta y arreglo personal.....	100
5.6.3 Cuerpos femeninos y masculinos.....	101
Consideraciones finales.....	105
Referencias.....	113
Anexos.....	121

*Tú irás a la escuela.  
No serás cabeza hueca.  
Traspasarás el umbral de tu memoria  
hasta adentrarte en tu propia casa  
sin tener que tocar la puerta.  
Y contemplándote en el rostro de tu semejante  
descubrirás que desde tus pestañas,  
flechas nocturnas prendidas en el corazón de la tierra,  
desciende tu sencillez  
y asciende la grandeza de tu linaje.*

*Briceida Cuevas Cob*

*Por una pedagogía que sepa escuchar, por una pedagogía otra.*

## Agradecimientos

A mis papás, por enseñarme la valentía, la fortaleza y la autonomía para superar todo y superarme, gracias por darme su amor y apoyarme siempre, en fin, por construir parte de la persona que soy ahora, porque aún sin hablar, me están enseñando. Los amo.

A Wendy, por ser mi compañera de tragedias, pero también de las alegrías más honestas que he tenido. Definitivamente éste proceso sin ti hubiera sido mucho más complicado, te amo para siempre.

A Ricardo, por caminar la vida conmigo y por ser mi compañero, no sólo en éste trabajo sino en la vida, por escucharme siempre y ser un apoyo incondicional. Porque definitivamente tú eres mi lugar favorito, gracias por hacernos el mejor de los posibles.

A Marina, Magdalena y Xóchitl, por quererme y cuidarme siempre, por estar al pendiente de mí desde que tengo memoria, por ser mucho más que familia, las amo.

A Fernanda, por ser más que mi amiga, por ser un espejo, por enseñarme tanto de la vida, de ti y de mí misma, por darme calma cuando la necesito, por estar juntas. ¡Qué alegría habernos encontrado!

A Jesús Aguilar, por el tiempo, la paciencia, las largas conversaciones y un infinito etcétera, por ser guía, por mostrarme el lado más humano de la academia y que es posible ser compañero, sobre todo por confiar en mí y enseñarme tanto.

A mí, por demostrarme que el camino lo construye una misma, y que soy capaz de llevarme a donde mí corazón quiera.

A la Universidad, a sus maestros y maestras, por abrirme sus puertas y con ellas el mundo, por cambiarme, por hacerme definitivamente una mejor persona.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM <<clave IN401616> <<Justicia escolar en el nivel medio superior en Baja California y el estado de México>>. Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

## Introducción

Cada actividad humana requiere un lugar, un sitio determinado que posibilite su realización y lo educativo no es una excepción; en ese sentido, al pensar la educación es necesario tener ese elemento en cuenta, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los actores que son parte innegable de este fenómeno.

Entonces, la tarea de pensar lo educativo, en el sentido amplio del concepto, implica movilizar una gran cantidad de habilidades y aludir a diversas disciplinas que permitan comprender los elementos que influyen en dichos procesos y sus protagonistas, así como en los lugares en los que se llevan a cabo. Dicha tarea, no está de más decir, es uno de los quehaceres que le dan sentido a la pedagogía.

Ahora bien, de forma específica, lo que se conoce como educación formal tiene una dimensión espacial determinada, necesita de un lugar para ser; basta con pensar en este tipo de educación para que lo primero que se evoque sea un espacio, un sitio con características particulares que hacen posible su diferenciación con otros espacios.

Por lo tanto, teniendo claro que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen como condición necesaria un espacio para poder realizarse, el interés de la investigación surge al identificar la necesidad de introducir este elemento en los debates acerca de lo educativo, no sólo en términos de la infraestructura o lo material, sino añadiendo el componente social, el cual hasta hace poco se dejaba de lado. Los espacios, pues, se miraban como un escenario de fondo, que no tenían ninguna incidencia en las conductas y prácticas sociales.

A pesar de lo anterior, y con el desarrollo de diversas disciplinas como la geografía, la antropología y la filosofía, los lugares comenzaron a cobrar centralidad en términos de su influencia en los sujetos; por su parte, en el ámbito pedagógico el tema ha sido poco tratado en México, a diferencia de algunos países como España o Colombia, en los que se aborda la importancia del espacio en los procesos educativos.

En consecuencia, la investigación pretende poner en el centro del debate el lugar, como un actante<sup>1</sup> de lo educativo, el cual puede incidir en las experiencias de las alumnas y los alumnos e incluso en sus trayectorias académicas.

A partir de lo anterior, la investigación tiene como objetivo identificar los elementos que caracterizan a la escuela como lugar, así como comprender las formas en que éstas influyen en las experiencias de los y las alumnas. De igual forma, se pretende conocer las formas en que los y las estudiantes expresan la apropiación del lugar-escuela y el significado que le dan.

Para lograr lo anterior, la metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo, y se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas a partir de la etnografía, utilizando como herramientas los grupos focales, la observación no participante y la

---

<sup>1</sup> Término al que hace referencia Loredó (2009, p.119), quien plantea que “el mundo es una red de acciones cuyos nodos, a veces cambiantes, son actores o actantes, esto es, humanos o no humanos respectivamente y las transformaciones o cambios ocurren cuando esos actores o actantes (que pueden ser seres humanos, organismos o cosas) “hacen hacer”, esto es, marcan una diferencia pues instauran un nuevo curso de acción.

elaboración de croquis, que en conjunto permiten obtener información de las experiencias de los y las estudiantes.

Para dar cuenta de lo realizado, el contenido se ha estructurado en cinco capítulos:

En el capítulo 1 se presentan los antecedentes teóricos y el planteamiento del problema. Se muestran los trabajos realizados previamente en torno al tema del lugar, particularmente en el ámbito educativo, identificando las perspectivas teóricas, metodológicas y contextuales, las cuales permiten enmarcar el problema de investigación. De igual forma, se plantea la inquietud a partir de la que surgió el interés por el tema investigado, así como las preguntas y objetivos de investigación delimitados a partir del planteamiento del problema, exponiendo, por último, la justificación del estudio.

En el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico conceptual, el cual da cuenta de los principales aspectos que serán objeto de estudio de la investigación, empezando por el desarrollo teórico de diversas disciplinas para llegar al lugar como referente teórico, posteriormente se aborda la escuela como lugar y por último, el concepto de experiencia.

El capítulo 3 expone el marco contextual de la investigación, se da cuenta de las condiciones generales y particulares en las que se llevó a cabo el estudio, partiendo con la caracterización del nivel medio superior en México, para llegar a las preparatorias oficiales del estado de México y específicamente la preparatoria oficial número 15. Por último, se presenta un apartado sobre la infraestructura de los planteles de ese nivel, así como de la preparatoria que fue objeto de estudio.

En el capítulo 4 se hace alusión a la metodología para llevar a cabo el proceso de investigación, presentando las características del enfoque cualitativo y de la etnografía. También se da cuenta de la elección y las características de los sujetos de estudio, las técnicas utilizadas para la recolección de datos, el diseño del instrumento, la recopilación de la información y el modo en que se llevó a cabo el análisis y la interpretación de resultados.

En el capítulo 5, en el cual se presentan los resultados obtenidos, divididos en seis categorías que permiten responder a las preguntas de investigación que fueron planteadas en un inicio.

Por último, en el apartado de consideraciones finales se da cuenta de los hallazgos más importantes, los retos que se enfrentaron durante la elaboración, los alcances y limitaciones, así como las preguntas o líneas de investigación que deja el trabajo realizado.

La investigación, entonces, pretende ser un pretexto para preguntarse por el lugar, es decir, preguntarse por la forma en que los sujetos nos vinculamos con un espacio a partir de las prácticas que desarrollamos en él; preguntarse por el lugar es preguntarse por el mundo como un conjunto de lugares, y de acuerdo con Sagan (2003, p.14), aunque nuestro planeta no es más que una solitaria mota de polvo en la gran envoltura de la oscuridad cósmica, a pesar de eso, es el único lugar que conocemos.



## Capítulo 1. Antecedentes y planteamiento del problema

### 1.1 Antecedentes teóricos

La revisión de la literatura es un elemento útil en términos de la investigación, ya que permite ver el panorama de los trabajos que se han realizado previamente, así como sus alcances y limitaciones, por lo que es posible enmarcar el problema de investigación.

De acuerdo con Sampieri et al. (2005, p. 53) dicha revisión consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación.

En ese sentido, es necesario identificar las perspectivas teóricas, metodológicas y contextuales desde las cuales se ha abordado la idea de lugar o temáticas afines en el ámbito pedagógico, para comprender la pertinencia de la investigación propuesta.

En primer lugar, se identifica una tendencia marcada de trabajos de investigación que apuntan al estudio de las condiciones materiales del espacio escolar para advertir sobre la relación que éstas tienen con el desempeño de los estudiantes, así como para abordar el tema de la apropiación y el potencial pedagógico que dichos espacios pueden tener, tal como vemos en Rockwell (2006), Murillo (2016) y Santos (1993).

Rockwell (2006) busca responder a partir de sus experiencias en diversas escuelas: ¿qué se observa y qué se escucha en los espacios cotidianos dentro de las escuelas?, y a partir de ello pensar en tres procesos: la resistencia, la apropiación y la subversión.

Para tal propósito, comienza por hablar de la resistencia, que según la autora se manifiesta cada vez que los alumnos y alumnas se involucran realmente en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana, esto a pesar de que normalmente se define como un fenómeno que auto-condena a los alumnos al fracaso escolar.

En el marco de la investigación propuesta, la parte fundamental del trabajo de Rockwell está en el concepto de apropiación, haciendo referencia a la toma de espacios y tiempos que no están legítimamente asignados a los estudiantes. De acuerdo con ella, los alumnos y alumnas se apropian de espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela, haciendo referencia a la dimensión subjetiva que se construye del tiempo y el espacio, lo cual origina en cada sujeto una experiencia distinta del mismo lugar y el mismo momento.

Coincidiendo con la autora, en términos de la espacialidad afirma que existen espacios precisos en cada escuela, destinados para fines específicos, en donde los alumnos encuentran oportunidades de ocupar por su cuenta y reacomodar las redes de comunicación creadas por los maestros, autoridades etc., y en los que se reproducen otras prácticas culturales heredadas de generaciones precedentes. Pero la apropiación ocurre también ahí donde los adultos creen tener el control, es

decir, dentro de las aulas, por lo que estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia juvenil de aprender en la escuela.

En ese contexto, Rockwell critica los estudios clásicos, que sólo se enfatizan en el dominio de la palabra que tiene el docente, sin atender los tiempos y espacios no formales, en donde es posible hallar signos de la apropiación, que siguiendo a la autora, rebasa las trayectorias y los destinos que la institución les ha marcado formalmente.

Como parte de la subversión, hace referencia a ciertas prácticas, como ocupar momentos y lugares y su utilización para determinados juegos o conversaciones conocidas por ellos, “Los niños resisten, incluso con silencios; se apropian tiempos y turnos y a veces subvierten el orden dado” (Rockwell, 2006, p. 10).

Dicho trabajo es importante pues da visibilidad al uso de los espacios escolares, además del aula, de forma distinta a las que se plantean institucionalmente, es decir, se mira la potencialidad de los espacios para configurar formas de convivencia distintas, las cuales constituyen una experiencia de aprendizaje distinta en los alumnos y alumnas, particularmente en los tiempos y espacios no formales.

Es significativa, también, la mirada que pone la autora en las formas de expresión no verbales, aunque en este aspecto sería importante también profundizar en el vínculo existente entre las formas de expresión y los espacios; es decir, cómo pueden dar la posibilidad, o no, de que los alumnos se expresen, a través de las pintas realizadas en el mobiliario, las paredes, etc.

Por su parte, Santos (1993), en su trabajo *Espacios escolares* propone analizar el espacio escolar desde distintas perspectivas, como elemento del curriculum oculto, como instrumento didáctico, en el ámbito estético, como lugar de socialización y como territorio del significado.

Como parte del curriculum oculto, propone que el espacio en sí mismo está cargado de significaciones que es necesario hacer explícitas, desde el uso diferenciado hasta el acceso a los espacios por parte de los alumnos, por lo que se establece una jerarquía entre los actores escolares<sup>2</sup>.

Como instrumento didáctico hace referencia a la necesidad de flexibilizar los usos que se le dan al espacio, dándole apertura a otras necesidades, no sólo de la comunidad escolar, sino también de la comunidad cercana, haciéndolo un espacio cultural.

Desde el ámbito estético, afirma que a medida que se avanza en la trayectoria escolar, las aulas se van volviendo más descuidadas, pues se prioriza la funcionalidad antes que su imagen. En ese sentido propone que una forma de que

---

<sup>2</sup> Según Santos (1993, p.55) se da con frecuencia que en los centros hay servicios de profesores y de alumnos. Es una diferenciación espacial que responde a una diversidad de status (el criterio no tiene la referencia lógica del número de usuarios o la estatura de los mismos o la proximidad a los lugares en que se trabaja). Es la condición de ser profesor o alumno lo que marca la diferencia.

los alumnos y alumnas puedan sentirse como parte de este entorno sería no censurarlo y permitir que modifiquen el espacio.

Por último, como territorio de significado, el autor hace una serie de recomendaciones para lograr que un espacio escolar pueda aprovecharse por completo, atendiendo las necesidades de todos los involucrados en la escuela y haciendo particular énfasis en los alumnos, quienes son el centro del proceso educativo.

En el centro escolar se viven muchas horas, se comparten muchas actividades y se establecen muchas relaciones. Es importante que el marco que acoge toda esta actividad pretendidamente educativa sea habitable en cuanto a la convivencia, racional en cuanto a las finalidades, y democrático en cuanto al uso. (Santos, 1993, p. 58)

En ese tenor, propone que se estudie el valor del espacio como factor educativo, centrando la mirada en el tipo de sentimientos que evoca y la convivencia que propicia.

A pesar de que el planteamiento del autor es ambicioso en comparación con lo que esboza en su trabajo al no proporcionar ningún dato empírico que corrobore sus supuestos, es prudente reconocer sus propuestas en torno a darle apertura y flexibilidad a los espacios escolares, dándoles un uso más democrático, por ejemplo, abrirlos a la comunidad cercana como forma de espacio cultural, así como permitir que los alumnos y alumnas modifiquen los espacios con el fin de que se sientan parte de ellos, en otras palabras, que conviertan el espacio en su “lugar”.

Por último, Murillo et al. (2016) proponen en su artículo comprender qué ocurre en las aulas de primaria que tienen estudiantes con desempeños más bajos de lo previsto, pues mientras que existe una vasta literatura que analiza las aulas donde los estudiantes aprenden, es necesario comprender que pasa en las aulas donde los alumnos tienen bajo rendimiento escolar, línea de investigación en la que radica su aportación<sup>3</sup>.

En ese sentido, el concepto que guía su investigación es el de escuela ineficaz, entendida como aquella en la que los estudiantes obtuvieron resultados por debajo de lo esperable tanto en rendimiento, autoconcepto, satisfacción con la escuela, convivencia y comportamiento social (Murillo et al., 2016, p.56).

A pesar de que no se utiliza el concepto de lugar, centran parte de la investigación en el aula como espacio físico y los recursos de ésta, caracterizando a las escuelas ineficaces como aquellas en las que sus salones de clase están generalmente descuidados,

---

<sup>3</sup> La metodología empleada fue un estudio de casos con ocho aulas que se mostraron especialmente ineficaces en ocho países de América Latina (Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela), haciendo observación directa de las clases, grupos focales con padres y estudiantes, así como entrevistas a directores y docentes, lo cual permitió identificar los elementos más relevantes de cada escuela, contextualizando lo hallado.

salas pequeñas, poco acogedoras y con escasa ornamentación en sus paredes [...] los pupitres son insuficientes para los estudiantes que están matriculados; incluso los profesores deben cederles sus escritorios para que puedan recibir las clases. En algunas de ellas se podría considerar incluso negligencia en cuanto al mantenimiento de la limpieza. (Murillo et al., 2016, p. 65)

Los resultados y reflexiones finales de los autores fueron, en primer lugar, identificar seis grandes factores de ineficacia de las aulas: a) estrategias didácticas rutinarias y monótonas en el aula, centradas en la repetición de contenido; b) mala gestión del tiempo; c) atención a la diversidad de forma discriminatoria o excluyente; d) estrategias de evaluación que no suponen un proceso formativo; e) clima de aula desordenado y tenso; y f) el aula como espacio físico descuidado o en mal estado y sus recursos no son aprovechados.

Como se observa, el estudio de diversos contextos permitió vincular las condiciones físicas de las aulas, entre otros aspectos, con el rendimiento de los alumnos, lo cual corrobora la importancia de darle mucha más profundidad al debate sobre el espacio.

Ahora bien, es posible presentar estas investigaciones como antecedente, pues aunque el centro de la investigación no radica en el lugar, la atención que se pone a la relación de los estudiantes con la escuela como espacio físico es relevante para comprender la centralidad que puede tener el espacio en la vida escolar cotidiana y en las trayectorias de los alumnos y alumnas.

Asimismo, puede afirmarse que estas investigaciones se alejan metodológicamente de la investigación propuesta debido a que sólo en uno de los trabajos presentados se realiza un análisis empírico que permita validar las ideas planteadas.

Otra línea de investigación se encuentra en los trabajos de Ramos y Feria (2016) y Moreno (2017), quienes ponen su atención en el espacio como un campo social de interacción, en el que se desarrollan vínculos de apego y pertenencia, así como de afecto a los lugares, en ambos trabajos podemos encontrar ya la noción de lugar como una dimensión en la que interactúa el ambiente y la experiencia humana, por lo que se desarrolla una relación de afecto.

Ramos y Feria (2016) plantean en su trabajo *La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías*, que el objetivo general de su investigación es identificar experiencias mediante las cuales un grupo de estudiantes de posgrado en el área de la salud ambiental construye su sentido del lugar: vínculos de apego y pertenencia a lugares.

Consideran pertinente su estudio pues argumentan que deben tomarse acciones desde el campo educativo con la finalidad de darle más importancia al sentido de lugar de los individuos, pues de alguna forma, de ello depende nuestra calidad de vida y bienestar, por lo tanto, proponen que el lugar sea un punto crucial para el diseño de actividades de aprendizaje.

El lugar es entendido como una localización física, pero al mismo tiempo un reflejo de los sujetos que viven en él y lo habitan:

se reconoce como físico, pero, a su vez, como producto de los modos en que el ser humano lo ha organizado, es decir, refleja y acumula las huellas de las distintas generaciones que lo han habitado y transformado: es un legado histórico/ emotivo. Así, el lugar se problematiza y se considera como un ensamble especial con historia y significado, que es parte de las experiencias de la gente y solo puede ser desentrañado a partir de la comprensión de los sentidos que se le atribuyen. (Ramos y Feria, 2016, p. 86)

Ahora bien, el sentido de lugar, concepto que guía su trabajo, tiene una perspectiva sociocultural, pues afirman que sólo puede provenir de la interacción entre el ambiente natural y la experiencia humana, que según Ramos y Feria (2016, p.90) incluye factores físicos, geográficos, biológicos, sociales, culturales y políticos.

Respecto a la metodología utilizada, recurren a lo que denominan artefactos mediadores, considerando la producción de relatos y la fotografía como herramientas que permiten identificar la manera en que las personas construyen su sentido de lugar, pues las narraciones brindan la posibilidad de contar experiencias personales, así como aportar un marco para el diálogo entre emociones, razón y experiencia. Aunado a la narrativa incorporan la fotografía como un recurso para comprender el sentido de lugar, entendiéndola como un texto debido a su capacidad de comunicar. En ese sentido, recurren al análisis del discurso y de imágenes elaboradas por los participantes, de lugares con los que tienen vínculos de pertenencia y que poseen un significado especial para ellos.

Como resultado de su trabajo, afirman que la construcción del sentido de lugar es un proceso complejo que se basa en la descripción de los componentes y características físicas de los lugares, así como en las interacciones, los sentimientos, las percepciones sensoriales y los efectos de la temporalidad experimentados.

Finalizan diciendo que los textos analizados (narraciones y fotografías) dan cuenta de que el sentido de lugar de una persona trasciende la localización espacial, involucrando una posición ontológica en torno a quién es y qué hace en el sitio que habita, incorporando también, el valor social e individual que la comunidad y el individuo le otorgan al lugar y, por otra, el valor que el lugar les otorga en función de lo que son y lo que hacen en él.

El aporte de los autores es que incorporan a la conceptualización del lugar los vínculos de apego que se crean como parte de la interacción del ambiente y la experiencia, por lo que los lugares evocan sentimientos particulares que deben ser analizados, además de resaltar el valor que puede tener un lugar tanto social como individualmente, de acuerdo con las vivencias que se tengan en él.

A pesar de esto, aunque afirman que son necesarias las acciones para contrarrestar la pérdida de conciencia sobre la importancia de los lugares, no realizan propuestas concretas al respecto, más que hacerlas punto de partida para el diseño de actividades de aprendizaje, sin dar más detalles al respecto.

Por su parte, Moreno (2017), en su artículo *Pedagogía Hermenéutica del Lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela*, propone indagar sobre la experiencia de alumnos y docentes en el espacio

escolar y su relación con la ciudad, así como el desarrollo de la alteridad en la convivencia cotidiana.

La pregunta de investigación que propone como eje de su trabajo es, ¿cuál es la naturaleza de la relación entre los lugares vividos del estudiante fuera de la escuela urbana, en los que se desarrollan manifestaciones culturales e ideológicas, y las dinámicas de su interior, que permitan proponer situaciones de alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar?. Su objetivo es indagar la experiencia vivida del estudiante, a partir de la relación entre sus manifestaciones culturales y la escuela, para interpretar el camino hacia el desarrollo de la alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar.

Para tal propósito, el autor realizó un estudio en un colegio de Colombia con enfoque fenomenológico – hermenéutico, a partir de la realización de biografías narrativas por parte de dos docentes y tres estudiantes en el que se indaga sobre sus vivencias en la ciudad y la escuela.

El autor plantea que el lugar es un producto social, es decir, un entramado de relaciones y significaciones de las personas que lo habitan, por lo que retoma a Gaston Bachelard y define que un lugar es la relación de amor o afecto con los espacios que son significativos, el espacio que no nos es indiferente.

Ahora bien, en términos de la escuela, argumenta que al ser un lugar de límites, el estudiante entra en contradicción con el mundo al que está habituado, “se tiene que desentender de las dinámicas del exterior en las que también configura su identidad, para, desde ahí, ingresar al espacio cerrado de la escuela. Aquí el estudiante queda transitando entre espacios que se repelen” (Moreno, 2017, p.6).

A partir de lo anterior, sitúa a la pedagogía hermenéutica del lugar como una propuesta que busca la comprensión de los lugares de los estudiantes y en los cuales desarrollan parte de su identidad, para lo cual es necesario “que los sujetos que orientan los procesos pedagógicos en las instituciones escolares se descentren de su propia experiencia cultural para poder acceder a la experiencia espacial de los estudiantes” (Moreno, 2017, p. 7).

Como parte de las consideraciones finales, el autor concluye que los resultados arrojaron una idea esencial que consiste en que los espacios de la ciudad y de la escuela deben vincularse para fortalecer los procesos de alteridad, en donde los y las estudiantes lleguen al total respeto y tolerancia por el otro.

En conclusión, el autor propone atender la “lugaridad” de los y las estudiantes, es decir, de su experiencia espacial en el mundo cotidiano fuera de la escuela, así como entender que son culturalmente activos/as y que no necesariamente siguen el lineamiento cultural que la escuela les propone, procesos que sólo pueden darse vía la alteridad.

Este trabajo muestra algunas limitaciones, tales como la muestra tan reducida, la cual no permite generalizar ni profundizar en los resultados obtenidos, además propone a la escuela como un lugar opuesto a la ciudad que debe vincularse a ésta, pero no da propuestas al respecto.

Por otra parte, es interesante la definición de lugar en términos de la significación que tiene para quienes lo habitan, y la atención que pone en su potencialidad para configurar parte de la identidad de los sujetos, aspecto relevante para la investigación realizada.

Los trabajos presentados en este apartado, Ramos y Feria (2016) y Moreno (2017) son pertinentes como antecedentes de esta investigación, en primera instancia, por la conceptualización que se hace del lugar en términos de su trascendencia a la localización espacial, aunque sus conclusiones son limitadas al decir que un lugar es importante para el desarrollo individual y social de los estudiantes debido a los vínculos que se establecen con y en él.

En segunda instancia, resultan coincidentes en tanto que presentan el potencial pedagógico de los lugares, pocas veces tomado en cuenta, proponiendo el lugar como un recurso para que la educación sea un proceso relevante y pertinente, así como tomar conciencia del espacio en el que se desarrolla la actividad educativa.

Finalmente, en ambos trabajos es posible encontrar la idea de lugar como un producto social, por lo que la interacción entre sujetos es esencial para comprenderlos, enfoque que coincide con este trabajo de investigación, en el que la comprensión del lugar parte de la comprensión de las experiencias de los sujetos que lo habitan.

En la siguiente tendencia encontrada en la revisión documental destacan los trabajos de Heras et al. (2005), Garrido (2011), Hermida y Agudelo (2007) y Serra (2016), los cuales hacen referencia a la relación que se establece entre el espacio y la identidad. En estos casos el espacio escolar es presentado como un factor que coadyuva en la conformación de la identidad de los sujetos, por las interacciones que se presentan ahí con los demás sujetos, así como las tensiones y conflictos que puedan surgir en él.

En el trabajo de Heras et al. (2005), se presenta un estudio de las interacciones en aulas de escuela general básica mediante observación participante a docentes y alumnos de una escuela pública argentina; su objetivo consiste en identificar como se perciben unos a otros diariamente en el espacio escolar.

Para tal propósito, realizaron observaciones y entrevistas con enfoque etnográfico a cuatro aulas en un periodo de cinco meses, para luego identificar las interacciones más relevantes y el impacto que tienen en la construcción de la identidad de los alumnos y también de los docentes.

Dicho estudio afirma que en las escuelas se desarrolla una gran cantidad de interacciones constructoras de identidad, entrelazadas en secuencias de espacios muy veloces,

las interacciones donde se hacía explícita la percepción de sí y del otro tomaban en cuenta el aspecto físico y el género, en forma recurrente. Durante nuestra estadía continuada en las aulas, y mediante nuestros registros de observación, documentamos que también la condición económico-social y la pertenencia a grupos (intra y extraescolares) son atributos alrededor de los cuales se organiza la identidad. (Heras, 2005, p. 66)

Además, proponen que el establecimiento de identidades está signado por el ejercicio de poder, es decir, clasificatorio y a través del lenguaje o intimidatorio, teniendo como mediador el cuerpo.

Aunque el trabajo alude al espacio únicamente como el sitio en el que se dan las interacciones, resulta interesante pues se utiliza la misma metodología propuesta para la investigación, observaciones y entrevistas con enfoque etnográfico, además de poner la atención en el cuerpo como parte central de la experiencia de los educandos.

Por otra parte, Garrido (2011), en su trabajo *La construcción de espacio escolar y la justicia social*, se plantea como propósito reflexionar acerca de los indicios y evidencias de la promoción de la justicia e injusticia, centrándose en las experiencias de construcción de espacio escolar que les son permitidas a los estudiantes en el contexto de la educación formal.

Para tal objetivo, recurre a nociones humanísticas del espacio geográfico, en las que la subjetividad se vuelve una posibilidad de desarrollar la identidad y marcos de acción que se vuelven “indicativos de la adhesión de ciertos actores a lógicas de actuación que promueven la construcción de igualdad e inclusión en la escuela” (Garrido, 2011, p. 1).

Ante la pregunta que guía su estudio, si la justicia-injusticia social que promueven los agentes educativos impide la construcción-producción de la escuela, así como que sea habitada por estos agentes, el autor cuestiona si la escuela tiene como objetivo explícito promover las experiencias de justicia social, en las que la escuela como espacio jugaría un papel decisivo, además, afirma que ese aspecto es de los menos trabajados a nivel educativo-pedagógico, es decir, el análisis de la producción y construcción de prácticas espaciales diferenciadas<sup>4</sup>.

Aunado a lo anterior, propone la noción de “lugarización”, entendida como la producción social del espacio, con base en las relaciones filiativas, significativas, placenteras e identificatorias que los seres humanos establecen con el medio y experimentan en él, lo cual los constituye como sujetos específicos en el entramado de relaciones que se establecen en la escuela. Por lo tanto, no puede entenderse a los agentes educativos sin entender las formas que tienen de relacionarse en y con el espacio, como un reflejo de sus subjetividades y resultado de mecanismos socializadores que los enmarcan, norman y designan, por lo que su análisis permite redescubrir las prácticas sociales.

Por último, Garrido (2011) refiere que existe la necesidad de reconocernos como sujetos afectos a la producción legítima de espacios pues el “ser-ahí” es condición de cualquier fenómeno humano, todavía más, es condición de cualquier proceso educativo.

---

<sup>4</sup> Dentro de su reflexión, plantea que una parte importante de los conflictos declarados en el ámbito educativo proviene o se expresa directamente en el espacio, por lo que es preciso atenderlo en tanto que “El espacio como experiencia es el que define a los sujetos, marcándolos, configurándolos, componiéndolos. El espacio tiene una esencia cotidiana, coordina nuestras acciones y desordena nuestras intenciones” (Garrido, 2011, p. 12).



El aporte del trabajo citado es interesante en tanto que se avoca a mirar las prácticas espaciales diferenciadas y cómo promueven o no la justicia, configurando la experiencia y la identidad de los sujetos al mismo tiempo que estos pueden modificar y reconfigurar los espacios escolares establecidos. A pesar de esto, el trabajo carece de datos empíricos que fundamenten sus supuestos, pues únicamente parte de la teoría geográfica para plantearlos.

Por su parte, Hermida y Agudelo (2007), presentan una investigación de corte cualitativo en la que proponen una aproximación a los procesos de construcción de la identidad en la escuela, específicamente en el patio durante el descanso escolar, considerando las relaciones entre los sujetos, las dinámicas de poder, dominación y apropiación del territorio.

El objetivo de su trabajo es comprender la relación existente entre territorialidad, construcción de identidad y descanso escolar a partir del análisis etnográfico del patio durante el descanso escolar o receso, en términos del espacio físico, pero también mirándolo como un espacio social.

En ese sentido, sitúan al estudiante como un actor social emergente, creador de espacios y de prácticas sociales, por lo que la metodología propuesta es etnografía, llevando a cabo observación directa y grupos focales a jóvenes de educación básica secundaria y media vocacional en Colombia, en la que se proponen identificar y determinar expresiones verbales, símbolos y ritos que generan en dicho contexto, así como aquellas prácticas que expresan habitación y apropiación del territorio.

En términos conceptuales, los autores equiparan la noción de lugar con la de territorio al afirmar que comparten el estar dotados de significado por quienes lo habitan,

traspasa las fronteras de lo exclusivamente espacial, adquiriendo un sentido propio, un lenguaje determinado, unas expresiones verbales caracterizadoras, unos ritos diferenciados, y unos símbolos apropiados, todo esto reforzando la construcción de identidad, a través de las relaciones sociales que se tejen al interior de un territorio habitado. (Hermida y Agudelo, 2007, p. 30)

Es necesario, entonces, abordar los ritos y símbolos que se construyen, resignifican y fortalecen en determinado lugar, en este caso, el patio, sitio destinado para el receso, experiencia que propicia relaciones espontáneas y más libres entre los estudiantes, reforzando aspectos como la amistad, el mutuo conocimiento, el compartir dificultades, preocupaciones, etc.

Ubicando la relación entre el descanso escolar y el espacio en donde se genera, los autores afirman que en este espacio-tiempo específico se dan procesos de socialización, apropiación de territorio, debido a que es un espacio físico de arquitectura diferente al aula de clase, espacio que posibilita de manera espontánea la creación y recreación de actividades lúdicas.

Por lo que se refiere a la “habitación” y apropiación del territorio, Hermida y Agudelo (2007) plantean que a partir de la observación que realizaron, encontraron que un territorio significativo para los estudiantes y destinado para un determinado juego, puede ser apropiado por diferentes grupos, estableciendo reglas no

necesariamente explícitas o percibidas por los docentes. Además, afirman que dicha apropiación se da por factores como la edad, el grado que cursa y el posicionamiento alcanzado en el colegio.

También la pertenencia a un grupo fortalece y favorece la habitación y apropiación del territorio, haciendo frente a incluso situaciones de poder o autoridad de otras personas o grupos. A partir de lo anterior, concluyen que los procesos identitarios son resultado de fenómenos culturales y sociales, en ese sentido, afirman que

toda persona necesita de un territorio al que considera “suyo”, y en el cual puede desenvolverse, reconocerse, expresarse, relacionarse, de manera más libre, auténtica y espontánea. Esta apropiación del territorio conlleva el establecimiento de unas normas implícitas o explícitas, y que algunas veces hace uso de la violencia simbólica como mecanismo que asegure su lugar en medio de los demás. (Hermida y Agudelo, 2007, p.66)

La contribución de este trabajo es la atención que pone al patio escolar y al receso como parte de la formación de la identidad de los sujetos debido a las características espaciales del patio, el cual posibilita una convivencia distinta entre los alumnos y alumnas. Además, un elemento interesante es que añade el concepto de apropiación, reconociendo que los estudiantes pueden dotar de valor y significado a los espacios, esto a pesar de no ahondar en cómo se expresa<sup>5</sup>.

Ahora bien, el trabajo de Serra (2016) tiene como objetivo identificar experiencias educativas exitosas de alumnos de secundaria de la ciudad argentina de Santa Fe, que habitan en contextos desfavorables para la culminación de la educación obligatoria, realizando para ello entrevistas en dos escuelas locales a jóvenes de sectores socioeconómicos bajos y medios.

Dicha investigación surge del interés por conocer cómo es la experiencia educativa de jóvenes que logran finalizar el ciclo obligatorio, a pesar de enfrentarse en forma cotidiana a dificultades de distinto orden. Se observó en los estudiantes de sectores socioeconómicos bajos que perciben a la escuela como un lugar seguro, que los protege de los peligros que perciben en el barrio, además de que adquieren habilidades y conocimientos que de otra forma no podrían obtener. Además, miran la universidad como un destino a seguir a pesar de que la evidencia apunta a que hay desarticulación entre ambos. Aunado a eso, la autora afirma que la familia tiene un lugar central pues interviene en la trayectoria educativa, principalmente a través de un interés manifiesto que permite que la continuidad educativa de sus hijos sea posible.

Esta investigación es importante debido a la atención que pone en la escuela como un espacio que representa seguridad para los estudiantes, que los protege de los peligros del exterior, por lo que su valoración se vuelve mayor, particularmente en el caso de los alumnos de sectores socioeconómicos bajos.

---

<sup>5</sup> Plantean que la apropiación de determinados lugares de la institución, hace más referencia al significado que le atribuyen, que a la actividad que allí se realice, por lo que la agresión y la violencia simbólica son elementos presentes para apropiarse del territorio, lo cual configura también la identidad de los individuos.

En los trabajos presentados para este tercer tópico, podemos encontrar proximidad con lo propuesto para esta investigación pues la metodología para acercarse al fenómeno que se pretende investigar es la etnografía, a partir de la observación y las entrevistas o grupos focales a estudiantes, los cuales permiten conocer los significados que estos le atribuyen a la escuela.

Además, es relevante la idea que se propone del estudiante como configurador de espacios donde se establecen relaciones significativas que no son precisamente las propuestas por la escuela, así como la idea de espacios diferenciados o prácticas espaciales diferenciadas, marcadas por la jerarquía y las dinámicas de poder que se establecen en las escuelas, tanto por las autoridades, los maestros y los propios alumnos en función de su grado, edad, etc.

La última tendencia encontrada, es la referida a la historiografía de la arquitectura escolar, entre otros: Ortega y Saldaña (2011a, 2011b, 2013), Santa Ana (2007) y Pérez (2011), la cual ha sido ampliamente trabajada en países como España, Argentina y Chile, y que en México, a pesar de ser un tema poco estudiado, existen trabajos que hacen aportes significativos a dicho campo pues nos permiten entender el desarrollo arquitectónico escolar de nuestro país a lo largo de la historia y su vinculación con los sistemas político-económicos.

En primer lugar, encontramos los trabajos de Ortega y Saldaña (2011a, 2011b, 2013), que se presentan juntos pues abordan la constitución de un modelo de edificio escolar en la ciudad de México a partir de los congresos higiénico – pedagógicos durante el Porfiriato. Para ello se alude a la ideología del Estado porfiriano que muestra las construcciones como una muestra de la modernidad nacional. Abordan los planteamientos de médicos que trabajaban como inspectores del Servicio de Higiene Escolar de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y de Bellas Artes con el objetivo de higienizar la vida escolar, desde los alumnos hasta los edificios<sup>6</sup>, observando “la capacidad de los salones para el número de alumnos, las condiciones de iluminación, ventilación y aseo del local, y el estado de los mingitorios y excusados” (Ortega y Saldaña, 2011a, p.22).

Por otra parte, se mencionan los aportes de Félix Palavicini, ingeniero que estudió los inmuebles de escuelas industriales francesas y cuya recopilación fue de gran utilidad para la constitución del álbum escolar, que contenía las escuelas-tipo, que servirían de modelo para el diseño de nuevas construcciones escolares. Este álbum se creó bajo el argumento de que “la limpieza, la luz, el decorado, la distribución y los jardines de las escuelas producían las sensaciones y desarrollaban las facultades de los niños que –como en los pueblos cultos- les acercaban al ideal de humana perfección” (Ortega y Saldaña, 2011b, p. 111).

De acuerdo con los autores, otro instrumento que incidió en la conformación de la arquitectura escolar nacional fue el primer manual técnico para la construcción

---

<sup>6</sup> Para hacer oficiales tales normas, se publicó en 1905 un texto denominado “Elementos de Higiene Pedagógica” elaborados por José M. de la Fuente, dirigido principalmente a profesores que no contaban con el servicio de inspección en sus escuelas, pues según los autores “la salud física, moral e intelectual de los mexicanos dependía, entre otros aspectos, del estado de las edificaciones públicas y los materiales que se empleasen para su erección” (Ortega y Saldaña, 2011a, p. 29).

de edificios escolares publicado en 1916, consistía en un reglamento que proscribió la adaptación de inmuebles para la educación pública y una “cartilla gráfica” de algunos modelos ya construidos que servirían como prototipos<sup>7</sup>.

A partir de la reconstrucción historiográfica hecha por los autores, concluyen que la conformación de una arquitectura nacional escolar en México fue el resultado de un proceso de sistematización del conocimiento científico-técnico relativo a la construcción de los edificios escolares, por lo que la erección de un nuevo orden institucional en los ámbitos científico y educativo hizo posible la confección de un dispositivo o manual técnico para la construcción de escuelas acorde a las pero también de ideas de “modernización” y de higiene o de un sujeto proyectado mediante la intervención sobre el espacio desde la perspectiva gubernamental.

Por su parte, en el trabajo de Santa Ana (2007), se presenta un análisis de los edificios destinados a la educación en el Porfiriato, tiempo en que se dedicó atención y recursos a la construcción de escuelas modernas, así como en la etapa posterior a la revolución, en la que los ideales revolucionarios y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 favorecieron las construcciones con estilo neocolonial<sup>8</sup>.

En esta etapa también se dio un impulso a la educación rural, propiciando que estas escuelas fueran un medio para elevar el nivel de vida de las comunidades por lo que “[las escuelas] se diseñaron con áreas para la enseñanza, cuidado y crianza de animales [...] zona de cultivo y talleres para el aprendizaje de industrias locales” (Santa Ana, 2007, p. 72).

La autora concluye que la aplicación de las tendencias pedagógicas contemporáneas a los espacios arquitectónicos está ausente en el diseño de las nuevas aulas en México, pues se continúa con los mismos modelos de años atrás, y que a pesar de que algunos modelos contemporáneos en los que colaboran arquitectos y pedagogos pueden resultar costosos, es posible adaptarlos a la realidad mexicana.

Por último, el trabajo de Pérez (2011) aborda en lo general la vida y obra de Juan O’gorman, pero se hace énfasis en las contribuciones que hizo a la arquitectura escolar funcionalista, la cual garantizaba la estabilidad y seguridad estructural de los edificios, “así como los aspectos funcionales y de confort; consideraba los niveles de iluminación, asoleamiento y ventilación más adecuados para las actividades de enseñanza” (Pérez, 2011, p. 73).

---

<sup>7</sup> En dicho instrumento se incluían proposiciones específicas o “sugerencias sobre el lugar, el terreno, la superficie, la orientación, la iluminación y la ventilación de una escuela, y las cuales en conjunto conformaban un modelo de edificio escolar *ad hoc* que podría adaptarse convenientemente a diferentes localidades del país” (Ortega y Saldaña, 2013, p.70), además se sugería que el edificio escolar debía construirse de acuerdo con el nivel que se impartiría.

<sup>8</sup> Para 1930, con el sistema económico socialista, se diseñaron escuelas para sectores desfavorecidos, principalmente en barrios populares y pueblos en los que Juan O’gorman introdujo un nuevo estilo de arquitectura, empleando concreto y acero, materiales que no se acostumbraban en la época.

La autora, además, hace un análisis de lo que propone O'gorman para el diseño de las escuelas, los murales y la vegetación como parte de su idea de "espacio construido", por lo que sus propuestas arquitectónicas incluían el diseño de jardines, en los cuales incorporó algunas cactáceas usadas desde épocas prehispánicas como elementos de delimitación, los cuales estructuraron paisajes con rasgos de la cultura mexicana como parte fundamental del nacionalismo.

Una vez hecha la revisión documental, es posible decir que el análisis y comprensión del espacio escolar tiene múltiples dimensiones, ya sea a partir de sus características físicas – arquitectónicas, como un espacio de interacción, generador de identidad o desde la propia noción de lugar y representa un tema que al menos en el contexto mexicano no ha sido reflexionado de forma amplia, pues se atienden temas particulares, corriendo el riesgo de colocar al espacio como un escenario de fondo que no tiene influencia en las prácticas escolares cotidianas, por lo que su estudio desde la pedagogía requiere mayor profundidad y rigurosidad.

En ese tenor, las investigaciones revisadas aportan la posibilidad de mirar los elementos constitutivos de un lugar, los fenómenos que se suscitan en él, así como las metodologías pertinentes para abordar tales elementos.

Ahora bien, la investigación puede situarse especialmente en la segunda y tercer tendencia debido a la conceptualización similar del lugar como una zona de interacción en el que se desarrollan vínculos entre el ambiente y la experiencia de los sujetos, desarrollando relaciones que dotan de gran potencial pedagógico a los espacios.

Asimismo, se sitúa en estas tendencias por la relación que se establece entre las prácticas que acontecen en los espacios escolares y la conformación de la identidad, fundamentalmente por la metodología con la que se aborda, la etnografía. Igualmente es notable la idea del estudiante como configurador de espacios, pues en el caso de la investigación, el interés está únicamente en los estudiantes y en sus vivencias en la escuela.

Por último, es preciso resaltar que no se encontraron investigaciones como la propuesta en este trabajo en México, ni del nivel medio superior, en las que se identifiquen los elementos que caracterizan a la escuela como lugar y a partir de ello comprender su influencia en las experiencias de los alumnos y alumnas en la escuela, por lo que el trabajo evidencia la falta de atención en este ámbito y significa una contribución tanto en el nivel como en el país, incorporando además una perspectiva no sólo desde la geografía, sino teorizando desde el ámbito pedagógico, lo cual puede enriquecer la comprensión del fenómeno educativo, de la escuela como lugar y de la interacción que se da dentro de ella.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Todo proceso de investigación surge a partir de una idea, de una inclinación o curiosidad por un tema específico, la cual puede considerarse como una inquietud. De acuerdo con Mills (2003, p.28) la inquietud se entiende como un interés que tiene relación con el yo del investigador y con las áreas limitadas de vida social que conoce directa y personalmente, por lo que enunciar esa inquietud corresponde al

individuo como entidad biográfica, es decir, tiene su inicio como un asunto privado y personal.

En ese tenor, la inquietud por comprender las experiencias de los estudiantes en la escuela a partir de la noción de lugar surge en un principio, como parte de la participación en un proyecto del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, centrado en identificar algunos fenómenos en planteles de distintos subsistemas del nivel medio superior del sistema educativo mexicano, específicamente en el Estado de México.

Durante dicho proyecto, fue posible observar que algunos espacios de cada plantel eran de gran relevancia para los alumnos y alumnas, al grado de que se apropiaban de ellos, nombrándolos e incluso impidiendo que otros estudiantes se acercaran o estuvieran ahí. Además de eso, durante algunas conversaciones informales con estudiantes participantes del proyecto, resaltaba la idea de que la escuela era un espacio importante para ellos por las posibilidades que les otorgaba en términos de preparar su tránsito hacia la educación superior, encontrar trabajos mejor remunerados, así como alejarse de ambientes violentos de su comunidad, pero también por el hecho de que ahí pasan gran parte de su tiempo.

Aunado a lo anterior, la investigación nació del interés por conocer las dinámicas que se dan dentro de las instituciones escolares, así como de comprender la interacción cotidiana desde la perspectiva de los propios alumnos y alumnas, particularmente en el nivel medio superior, el cual es sumamente importante pues es una etapa en la que los estudiantes se encuentran en la consolidación de su juventud, por lo que dicha interacción también está influida por las características heterogéneas de la población que participa de este nivel educativo.

Ahora bien, las inquietudes, que surgen de forma personal y privada, pueden tornarse en un problema a partir de su planteamiento y delimitación teórica y/o empírica;

los problemas se relacionan con materias que trascienden del ambiente local del individuo y del ámbito de su vida interior. Tienen que ver con la organización de muchos ambientes dentro de las instituciones de una sociedad histórica en su conjunto. Un problema es un asunto público (Mills, 2003, p.28)

Es decir, para poder comprender un fenómeno, es necesario acotarlo, no sólo de forma teórica, sino empíricamente, por lo tanto, debido a la multiplicidad de orígenes, intencionalidades, métodos, etc., de los subsistemas de educación media superior, la interacción que se da en cada uno de estos planteles puede ser completamente distinta y debido a su complejidad es necesario particularizar en algún aspecto para poder entenderlo con mayor profundidad.

Por tal motivo, teniendo el enfoque en el nivel medio, la pregunta central giraba en torno al significado que los estudiantes daban a la escuela en tanto que era un espacio habitado por ellos durante largos periodos. Se pretendía, entonces, comprender la forma en que los alumnos y las alumnas se relacionaban con la escuela en términos prácticos y simbólicos para dar cuenta de cómo la significan, partiendo además de que la escuela seleccionada se encontraría en un contexto de

vulnerabilidad (pobreza, violencia, drogas, etc.), lo cual generaría una significación distinta.

La idea inicial, entonces, era que la escuela a través de diversas herramientas y elementos constitutivos de la propia institución, podía erigirse como un lugar significativo para los alumnos, lo cual tenía como consecuencia convertirse en un espacio que los protege de los riesgos a los que pueden estar expuestos en contextos vulnerables, logrando incluso, que pudieran alejarse de estos ambientes nocivos.

Tal objetivo se vio rebasado, ya que responder a ello implicaba una aproximación metodológica mucho más duradera, pues requería conocer las trayectorias individuales de cierto tipo de estudiantes, por lo que se decidió centrar la mirada en el plantel de una forma más panorámica, profundizando en la caracterización que el marco teórico sugirió a partir de la noción de lugar, la cual propone un enfoque de análisis distinto para el fenómeno de habitar un espacio, pues "...el lugar es, para una gran mayoría de la humanidad, la forma más común y sentida de vivir y modular el espacio" (Vergara, 2013: 14). Dicha inclinación por la idea de lugar tiene relación con su perspectiva antropológica, la cual representa una forma distinta de mirar los fenómenos educativos, por lo tanto, se presenta como una herramienta para la pedagogía.

En ese sentido, el lugar se perfila como un concepto mucho más pertinente para el análisis, pues se reconoce como un elemento que también configura la vida en sociedad, por lo tanto resulta de gran relevancia para explorar las dinámicas sociales pues "el lugar no es sólo un territorio determinado por límites geográficos, es también imaginado como parte de una experiencia vital, donde las relaciones entre individuos generan formas de actuar, habitar, pensar, sentir y conocer" (Garzón, 2008, p.96).

Entonces, el lugar debe ser entendido más allá de un espacio que puede ser ocupado por un objeto, pues de acuerdo con Simmel (1986, p.646) es un espacio ocupado por una serie de relaciones entre individuos, es un producto de experiencias individuales y colectivas,

el lugar emerge como un producto social configurado por medio de la yuxtaposición de recorridos, desplazamientos, discursos, prácticas, etc., configurando a la vez dinámicas sociales. Así, el lugar comienza a ser entendido como parte constitutiva de la vida colectiva y no solamente como marco estático de ésta (Garzón, 2008, p. 95)

Por tal motivo, se propone dicho concepto como el punto de partida para la investigación, pues toma en cuenta una amplia gama de elementos que constituyen la experiencia de habitar un espacio, desde los aspectos físicos hasta los factores más subjetivos y de índole social.

Al hacer referencia al concepto de lugar y su utilización en las ciencias sociales, generalmente se encuentran trabajos de tipo descriptivo, en los que se da cuenta de la relación cultural entre un grupo y una zona en particular, pudiendo ser la zona un bar, una comunidad, una ciudad, etc. También abundan trabajos de tipo teórico-conceptual, en los que se intenta definir dicha noción y diferenciarla de otros

tópicos, tales como el espacio, el territorio, la región, etc., tareas llevadas a cabo generalmente desde ciencias como la antropología, la sociología o la geografía.

Por otra parte, en lo que respecta al ámbito educativo, a pesar de que en las investigaciones sobre la escuela y los procesos que se llevan a cabo dentro de ella, se le ha quitado centralidad al espacio, invisibilizándolo o poniéndolo únicamente como un escenario de fondo, al entender el lugar como un espacio con características físicas particulares, habitado por personas que son condicionadas y condicionantes del espacio y que lo dotan de elementos como el lenguaje, los sonidos, jerarquías, prácticas, etc., que lo vuelven único, implica no sólo investigar las concepciones teóricas, sino darles aplicabilidad para poder ser observadas.

En ese tenor, reflexionar acerca de este tópico y su importancia e impacto en el ámbito educativo significa también comprender las relaciones entre el espacio y la dinámica e interacción que existe entre los y las jóvenes del nivel medio superior, intereses de los cuales parte la investigación.

A partir de lo anterior, tanto la pregunta como el objetivo de investigación se modificaron para comprender las experiencias del alumnado de nivel medio superior en torno a los elementos que configuran a la escuela como lugar, pues en primera instancia se reconoce que “La escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir” (Trilla, 1985, p.23).

En consecuencia, se propuso una investigación de corte cualitativo en un bachillerato en el que por medio de la metodología etnográfica se puedan identificar los elementos que caracterizan a la escuela como lugar, así como la forma en que estos influyen en las experiencias de los y las estudiantes.

De este modo, para dar respuesta a la pregunta planteada, es necesario en un primer momento, dar cuenta de los factores que conforman un lugar, hacerlos observables, así como caracterizar a los actores que lo habitan, pues al ser parte de este, son indispensables para comprenderlo en su totalidad.

De lo anteriormente dicho se derivan los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

### **1.3 Preguntas de investigación**

- ¿Qué elementos caracterizan a la escuela como lugar?
- ¿De qué formas influye la escuela como lugar en las experiencias escolares de los y las alumnas?
- ¿De qué formas expresan los alumnos y alumnas la apropiación del lugar-escuela?
- ¿Qué significado le dan los alumnos y las alumnas a la escuela como lugar?

### **1.4 Objetivos de investigación**

- Identificar los elementos que caracterizan a la escuela como lugar.
- Comprender las formas en que la escuela como lugar influye en las experiencias escolares de los y las alumnas.
- Conocer las formas en que los alumnos y alumnas expresan la apropiación del lugar-escuela.



- Reconocer el significado que le dan los alumnos y alumnas a la escuela como lugar.

### **1.5 Justificación**

A partir de la revisión de la literatura sobre el tema en cuestión, es posible afirmar que las investigaciones en torno a la escuela como lugar son pocas en México, por no decir nulas, en comparación con otros países en los que se tienen algunos avances al respecto, tales como Colombia, Costa Rica y España, lo que permite confirmar la importancia de la investigación propuesta, no sólo para el país, sino para la UNAM, pues no existe ningún trabajo de esta índole en la institución.

De forma particular, en el área de la investigación educativa, se encontró que en lo que respecta a los espacios escolares, se atienden únicamente las condiciones materiales de los planteles, es decir, se centran en la infraestructura y en su posible relación con el desempeño de los y las estudiantes, o como un campo social de interacción en el que se reproducen ciertas dinámicas. En ese sentido, las investigaciones al respecto se han centrado en mirar sólo una parte del fenómeno por lo que el trabajo aquí planteado propone mirar en conjunción los elementos ya mencionados, así como otros que configuran a la escuela como un lugar.

Aunado a lo anterior, la investigación realizada representa un aporte en términos metodológicos pues, de los trabajos encontrados, solamente tres llevan a cabo labor empírica que respalde sus afirmaciones. En ese tenor, el trabajo de campo y particularmente la etnografía, permiten generar un análisis más profundo, en este caso, de la escuela como lugar, pues se conjuga la perspectiva del investigador gracias a las observaciones realizadas, con la mirada de los propios actores sobre sus vivencias a partir de las entrevistas realizadas.

Por tales motivos, se pretende que la investigación dé apertura a un nuevo campo de estudio que enriquezca las ciencias sociales pues se deja de lado la percepción generalizada sobre el espacio escolar como un simple escenario o telón de fondo, intentando comprender el impacto que genera en las experiencias de los y las alumnas, por lo que es imprescindible investigarlo a partir de la visión pedagógica en México.

Para la pedagogía, entonces, puede convertirse en un área de investigación de suma importancia, pues identificar las vivencias de los alumnos en torno a la escuela como lugar coadyuva a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la interacción entre alumnos y alumnas, así como fenómenos tales como el acoso escolar, la violencia, el consumo de drogas, etc., y la influencia de la organización espacial para que estos se lleven a cabo. De igual forma permite identificar rutas de acción para que el espacio se convierta más bien en una herramienta que se use a favor del desarrollo de las y los alumnos, que potencialice los procesos que tienen lugar en él.

De forma más específica, la investigación resulta pertinente y relevante por diversos motivos, en primer lugar, porque se trata de una investigación enfocada en el nivel medio superior, tomando en cuenta la complejidad y las particularidades de este, así como el contexto en el que se encuentra inscrito el plantel estudiado.

En ese sentido, al centrarse en una preparatoria oficial del Estado de México, también es importante señalar que este subsistema ha sido muy poco atendido, por lo que este trabajo puede significar una pauta para poner atención en estos planteles, los cuales representan el subsistema más grande del Estado de México, es decir, cuentan con muchos espacios educativos que atienden a una gran cantidad de jóvenes, por lo que es significativo dar cuenta de lo que sucede en sus establecimientos.

Además de la importancia del nivel y el subsistema que son objeto de este estudio, otro aporte de la investigación consiste en poner la atención en la mirada de los y las jóvenes, ya que solamente uno de los trabajos encontrados recaba las vivencias y la perspectiva del alumnado. Es imprescindible, entonces, darle voz a los y las estudiantes, más allá de lo académico, partir de sus vivencias cotidianas en los diferentes espacios escolares como una forma de comprender los fenómenos que se dan en la escuela.

De acuerdo con el INEE (2018) en un estudio encargado de evaluar las condiciones físicas de los planteles de educación media superior del país, realizado en 2016, además de evaluar la infraestructura, se cuestionó a los estudiantes si se realizaban consultas para conocer su opinión sobre temas relacionados con sus planteles, obteniendo que 78% de los planteles no lo hacen, tan sólo el 21% pide su opinión.

En el caso de las preparatorias estatales, el 82% de escuelas no realiza ningún tipo de consulta a los estudiantes, mientras que el 18% si lo hace, es decir, tanto en el ámbito nacional como en el estatal, es muy poca la atención que se pone a la percepción de los estudiantes sobre la escuela, por lo que es imprescindible empezar a cuestionarse acerca de sus necesidades.

Ahora bien, es necesario decir que el trabajo de campo fue de aproximadamente seis meses, lo que permitió tener una aproximación más profunda a la cotidianeidad escolar, así como comprender de forma cercana las interacciones que se dan entre alumnos, profesores, administrativos, etc., y conocer parte de la dinámica que caracteriza al plantel, por lo que la información proporcionada es de primera mano, reunida a través de medios propios tales como la entrevista y la observación no participante.

A pesar de que es un trabajo que no puede ofrecer generalizaciones o afirmaciones que puedan extenderse a otros planteles u otros contextos, se plantea como un primer acercamiento al fenómeno del lugar en el ámbito educativo, lo cual ayudará a mirar cómo la interacción entre los distintos actores escolares se ven influidos por factores que quizá no suelen tomarse en cuenta en otro tipo de estudios, por lo que se pretende que pueda poner en el horizonte de investigadores, profesionales de la educación, pero también de tomadores de decisiones, los elementos propuestos por esta investigación.

Las consideraciones anteriores justifican el desarrollo de esta investigación y es prudente decir que desde la pedagogía se pueden aportar elementos de gran valor para el abordaje teórico y empírico de este tópico, los cuales permitirán entender de forma mucho más clara la potencialidad de la escuela como un espacio

que permite la creación de lazos, de una identidad particular, pero también de condiciones para la equidad de los y las estudiantes.

## **Capítulo 2. Marco teórico conceptual**

Para lograr la comprensión de un fenómeno, es necesario crear un andamiaje conceptual que le dé sustento a lo que trata de explicarse, que ante lo complejo de la realidad permita “comprender y/o explicar [...] los principales aspectos que serán objeto de estudio en la investigación cualitativa, así como las posibles relaciones que existan entre ellos” (Miles y Huberman en Rodríguez, 1999, p. 88).

Además, dicho andamiaje tiene como objetivo proporcionar un marco de referencia que posibilite la interpretación de los posibles resultados que arroje la investigación, por lo que también sugiere formas particulares de análisis, pertinentes al problema que se está estudiando. Tenemos, entonces, que es una estructura teórica que nos permite acercarnos al fenómeno que pretendemos comprender.

### **2.1 Del espacio al lugar como referente teórico**

Los debates acerca del entorno de los seres humanos, sea este natural o modificado, han tenido parte en distintas esferas académicas, principalmente en la filosofía y en la geografía, siendo esta última el referente al que se le dedicará más atención debido al acento que pone en el aspecto social, en ese sentido, en este apartado se dará cuenta de la transformación que ha tenido esta conceptualización a lo largo del tiempo hasta llegar al lugar como referente teórico central.

Dicho desarrollo se realizará siguiendo el recorrido histórico que proponen Delgado (2003); Ramírez y López (2015) y Bonilla (2012), partiendo desde algunas interpretaciones filosóficas, pasando por la geografía regional, la geografía espacial, hasta llegar a la geografía radical y por último a la geografía humanística, teniendo en cuenta que “la diversidad de planteamientos deriva, principalmente, del momento histórico en que se plantean los conceptos, de la disciplina que los usa y de la corriente filosófica y/o teórica con la cual se vinculan” (Ramírez y López, 2015, p. 22).

Los estudios sobre el espacio no habían cobrado relevancia en la teoría social hasta hace unas décadas, pues “[el espacio] como contexto físico ha generado un amplio interés filosófico y largas discusiones sobre sus propiedades absolutas y relativas (...), sus características como <<contenedor>> ambiental de la vida humana, su geometría objetivable, y sus esencias fenomenológicas” (Soja, 1989, p. 87).

Es decir, aunque se le tomaba en cuenta desde el aspecto social, más bien era referenciado por sus características desde disciplinas como la física y la filosofía, teniendo como ejemplo a autores como Newton, Kant y Einstein, que junto con otros teóricos dieron las bases para darle sentido a la idea del espacio.

Posteriormente, con el avance de los estudios geográficos, fue esta disciplina la que se apropió de dicho concepto, teniendo fuertes debates al respecto como consecuencia de sus aproximaciones tan disímiles, “el espacio es, tal vez, el tema de discusión más importante, tanto en la geografía como en las ciencias sociales contemporáneas, pero [...] al mismo tiempo, su discusión es una de las cosas más confusas y contradictorias” (Delgado, 2003, p. 13).

Entonces, dado que el espacio y posteriormente el lugar, son nociones abordadas con mayor atención desde la geografía, resulta pertinente hacer un breve recuento de lo que esta disciplina ha dicho al respecto y como es que se han transformado estos conceptos.

#### a) Geografía regional

De acuerdo con Delgado (2003, p. 25), la tradición regional fue la que dominó el panorama de la disciplina geográfica desde su consolidación hasta mediados del siglo XX y su preocupación central estaba en los elementos y en los procesos de transformación de los paisajes, pero su referencia al espacio apenas tenía que ver con el lugar donde están las cosas en la superficie terrestre.

Esta tradición se enfocaba en estudiar porciones o regiones de la superficie terrestre y describirlas a manera de monografía con el objetivo de efectuar comparaciones; en ese sentido, región y espacio se utilizaban como sinónimos, pues partía de la “descripción de las características físicas, complementada con la descripción de la estructura de la población y de sus actividades económicas” (Ramírez y López, 2015, p. 102), es decir, la región se entendía a partir de la interacción del agente social con la naturaleza.

Se daba por entendido, entonces, que los elementos mencionados, foco de atención de la geografía regional, sucedían dentro del espacio, sin que este tuviera influencia alguna, por lo que las relaciones entre los espacios o regiones tenían que ver únicamente con lo que se suscitaba dentro de ellos.

En este paradigma, el análisis estaba basado en una idea de espacio como “absoluto, como contenedor de paisajes o de objetos en interacción, pero el espacio mismo no era objeto de reflexión” (Delgado, 2003, p. 20), pues se tomó el concepto usado por las ciencias físicas.

Durante la primera mitad del siglo XX, la geografía regional prevaleció bajo el supuesto de la región “como un lugar único, una porción específica de la superficie terrestre que posee una individualidad geográfica y que es diferenciable del espacio que la rodea” (Ramírez y López, 2015, p. 101).

Al no ser el espacio un asunto central para la disciplina, no era ésta la única que se encargaba de su análisis, “se sabe que hasta los comienzos de la “revolución cuantitativa” el espacio no fue una categoría central para la geografía, ni mucho menos su objeto de investigación reconocido” (Delgado, 2003, p. 20). Lo cual sucedería hasta la segunda mitad del siglo XX.

#### b) Geografía espacial

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, se produjo un cambio como consecuencia de la industrialización de las sociedades, la urbanización y con ello el surgimiento de un nuevo sistema mundo más complejo en el que la geografía regional ya no resultaba vigente y mucho menos útil, ya que “se empeñaba en compartimentar el espacio terrestre en unidades físicas, históricas o político administrativas” (Delgado, 2003, p. 29).

De acuerdo con Gasca (2009, p. 24), se criticaron los supuestos teóricos, así como las limitaciones metodológicas en las que la geografía regional se basaba, es decir la ambigüedad de la delimitación de las regiones y la escasa aplicación de las monografías regionales, además, teniendo en cuenta las nuevas relaciones económicas y políticas, se demandaba de la geografía un conocimiento más estratégico, por esta razón la tradición de hacer estudios regionales fue abandonada o se tuvo que readaptar a este nuevo contexto.

A raíz de las críticas en torno a la funcionalidad de esta tradición, se genera una forma distinta de concebir los fenómenos del entorno y a la geografía misma, conocida como geografía cuantitativa o “nueva geografía”, la cual se consolidó en los años sesenta, “postulando técnicas y procedimientos objetivos, un vocabulario lógico-matemático universal amparado en la estadística y la probabilidad y, esperanzadoramente, con la capacidad de elaborar modelos que rápidamente reorganizarían al mundo” (Edin, 2014, p.5).

En este nuevo discurso geográfico, el espacio comenzó a tomar centralidad, “pone su mayor interés en los asuntos relacionados con la organización espacial” (De Souza, 1992), en otras palabras, la forma en la que los sujetos y las colectividades modifican y estructuran el espacio para que este se ajuste a sus necesidades.

Por su naturaleza cuantitativa, se enfocaba en el análisis e interpretación de las “decisiones de localización y de movimiento, al igual que las estructuras espaciales relacionadas con patrones de uso del suelo, localización industrial, asentamientos humanos, etc.” (Delgado, 2003, p. 42), las cuales se apoyaban con técnicas estadísticas con el objetivo de generar leyes y modelos aplicables a cualquier contexto.

Mientras se consolidaba esta nueva geografía con autores que menciona Delgado (2003), fueron esenciales para que se instituyera, tales como Harvey, Abler, Adams y Gould, Hagget, Lounsbury y Aldrich, entre otros, los teóricos pertenecientes al marxismo, la fenomenología y las epistemologías posmodernas comenzaron a criticar esta corriente desde los años setenta, haciendo referencia a diversos asuntos;

su pretendida objetividad, a su marcado carácter abstracto, lo mismo que a su alejamiento de la realidad social y sus compromisos con los intereses de las clases sociales en el poder. Haber concentrado sus esfuerzos científicos en las estructuras espaciales como si ellas fueran autónomas, autosuficientes y ahistóricas. (Delgado, 2003, p. 69)

En otras palabras, siguiendo a Soja (1989, p. 96), desde esta “nueva geografía” la espacialidad de la vida social quedaba externalizada y neutralizada en términos de su impacto en los procesos históricos y sociales y era contemplada como poco más que un telón de fondo o un escenario.

### c) Geografía radical

Ante la crítica de la nueva geografía positivista propuesta, surge en los años sesenta y setenta en Estados Unidos lo que se conoce como geografía radical,

una orientación más preocupada por los problemas sociales que llega a utilizar, si es necesario, el método cuantitativo para resolver dichos problemas, pero a la vez, generando en la geografía nuevos conceptos, nuevas teorías y nuevos métodos de estudio y análisis que pasan a consolidar una base teórica, filosófica y hasta ideológica en un nuevo paradigma geográfico. (Beraún, 2006, p. 375)

Este nuevo enfoque, busca ser uno mucho más comprometido con los problemas a escala local y nacional, dándole una práctica social a la geografía, e intenta constituir “como toda ciencia en esencia constituye, una alternativa en el cambio social hacia una forma más digna e igualitaria de vida” (Beraún, 2006: 376). Estos planteamientos cobran sentido con la postura primero socialista y luego marxista que asumen los geógrafos radicales, llamados así por su postura crítica frente a la geografía institucionalizada.

Debido a la gran influencia de los postulados marxistas, que a pesar de que en sus obras Marx trata poco el tema del espacio, se adhieren a sus propuestas teóricas y como rasgo distintivo, privilegian la dimensión social “en la que las relaciones espaciales son entendidas como manifestaciones de las relaciones sociales de clase en el espacio geográfico, producido y reproducido por el modo de producción” (Delgado, 2003, p. 79).

Entonces, tenemos que en este paradigma el espacio cobra una dimensión distinta, ya no se concibe como un mero contenedor de objetos geográficos, ahora el propio espacio y sus formas son efecto de la dinámica de la sociedad, por lo que no se explican por sí mismos, es necesario darles una interpretación.

En ese sentido, de acuerdo con Delgado (2003, p. 80), la geografía debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, en lugar de centrar su interés sobre el espacio mismo y sus formas, teniendo en cuenta las condiciones históricas que lo generaron.

Siguiendo a Gintrac (2013) los teóricos más destacados en este enfoque son Richard Peet, David Harvey, Edward Soja y Milton Santos, los cuales buscaron darle un enfoque distinto a lo que se proponía, sin embargo, tuvieron críticas de diverso orden entre las que destaca el no contemplar en su análisis formas de diferenciación social más allá de las clases sociales, por ejemplo, de género, problemas étnicos, discriminación de homosexuales, etc.

#### d) Geografía humanística

Atendiendo los aspectos ignorados por la geografía radical y agregando formas de análisis diferentes, surge lo que autores como González (2003) han denominado geografía humanística, que ante el dominio de los geógrafos positivistas y marxistas, opta por formas distintas de conocimiento, tales como el existencialismo y la fenomenología, reintegrando la subjetividad humana al análisis geográfico.

Siguiendo a (González, 2003, p. 995) surge una visión más humanizada que destaca los aspectos humanos a partir de los significados, intenciones o propósitos, valores y principios del grupo humano, en ese sentido, la metodología propuesta atiende a las relaciones entre el hombre y su medio, permitiendo comprender el “espacio geográfico vivido” más que buscar leyes o modelos generales,

analiza los fenómenos sociales, económicos y políticos en sí mismos y en su relación con el territorio. Analiza las condiciones de la población; su ubicación en el espacio; los aspectos fundamentales del proceso de producción-distribución-consumo; las relaciones del hombre con el Estado y las relaciones entre los Estados. (Coll-Hurtado, 2013, p. 18)

Ahora bien, desde el existencialismo, se da “énfasis en la experiencia interna, por la valoración del conocimiento logrado por la participación más que por la observación, y por el privilegio de la subjetividad sobre la objetividad” (Delgado, 2003, p. 104). En estos términos, el espacio adquiere una dimensión distinta, en la que el sujeto es el centro, y como tal, el cuerpo cobra centralidad como una forma de participar en el mundo, pues, de acuerdo con Delgado (2003, p. 104), esta participación en el espacio como cuerpos concretos implica la necesidad inherente a la existencia de organizar el espacio en términos de la propia existencia y del cuerpo mismo como medida y referencia de todas las cosas.

Por otra parte, la mirada fenomenológica resulta de gran trascendencia para la geografía, ya que a partir de ubicar la relación entre el ser y el espacio como una experiencia que es posible comprender “valida la importancia de regiones geográficas como el hogar, el lugar de trabajo, en fin, aquellas en las que se da la relación entre el ser y el espacio” (Delgado, 2003, p. 105).

En ese sentido, la geografía humanística resulta particularmente relevante, pues con el surgimiento de esta, cobra relevancia la noción de lugar, la cual “llevaba ya algunos años debatiendo cómo superar la distancia entre el énfasis socio-económico (que emblematicaba la geografía radical) y el acento en lo personal e individual” (Benach y Albet, 2010, p. 260).

Resulta importante pues el lugar, ya que es esencial para la existencia humana, desde este enfoque, tenemos que en él se experimenta la vida cotidiana, se vuelve “un objeto cargado de significados, que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo” (Delgado, 2003, p. 111).

A manera de cierre, de acuerdo con Low (2017) la comprensión del concepto de espacio giraba en torno a dos nociones alternativas, una definición del espacio como algo que es absoluto y real, por lo tanto una "cosa" que nos permite posicionarnos, o un concepto relacional en el que el espacio no existe excepto en relación con el tiempo, la experiencia, el pensamiento, los objetos y los acontecimientos.

#### e) El lugar como concepto complementario al espacio

Aunque el surgimiento del concepto de lugar puede remontarse a épocas como la griega, este ha tenido un desarrollo mucho más significativo a partir del siglo XX, por lo que es necesario profundizar en las distintas visiones que se han generado del concepto.

En primera instancia, a partir de lo planteado por la geografía regional, es posible decir que la idea de región, se vuelve sinónimo de lugar a partir de lo que plantea esta perspectiva, pues “en las universidades norteamericanas, como en las de Europa occidental, se esperaba que los geógrafos estudiaran aspectos



ambientales y humanos de los lugares en particular, y con ello se fortalecieron los estudios de la llamada geografía regional” (Cresswell en Ramírez y López, 2015, p. 168).

En consecuencia, es posible ver que el estudio de los lugares se correspondía con el de regiones, aunque este último era el concepto fundamental, posteriormente dicha perspectiva se modificó pues con el cambio de paradigma a uno mucho más cuantitativo en geografía, ocasionó que la categoría de lugar quedara desplazada durante décadas, “Entre las razones más importantes se encuentra que durante este periodo, se hizo más grande la separación entre la geografía física y la humana, los estudios fueron más especializados” (Ramírez y López, 2015, p. 164).

Lo anterior se debió a que la prioridad era encontrar leyes y modelos generales aplicables en cualquier contexto, lo que llevó a dejar de lado las particularidades de las regiones, incluidos los aspectos culturales, en todo caso, su uso era impreciso pues “en el marco de la geografía moderna, se aludía a un punto específico de la superficie terrestre” (Ramírez y López, 2015, p. 163).

Con el surgimiento de la geografía crítica o radical, que cuestionaba los supuestos de la geografía positivista, la idea del lugar cobró una relevancia distinta, pues se ponía en el centro el interés de la relación de lo local con lo global,

no era la singularidad y la unicidad de los lugares lo que era relevante, sino la forma en que se vinculaban con otros lugares, la forma como se producían las interconexiones globales y la interdependencia, en el marco del desarrollo del capitalismo contemporáneo. (Ramírez y López, 2015, p. 167)

Con la llegada de la globalización el debate se intensificó, teniendo a David Harvey y a Doreen Massey como principales exponentes desde la geografía en torno a la categoría de lugar, el primero proponía que el lugar se construye y se experimenta “como artefacto material ecológico y como una red intrincada de relaciones sociales. Son el foco de la imaginación y las creencias, ansias y deseos” (Harvey en Ramírez y López, 2015, p. 169).

Por otra parte, Massey explica que hay una diferencia clara entre espacio y lugar, pues este último no es estático, se conceptualiza a partir de la interacción social, mientras que el primero “referiría a una dimensión de la existencia y el lugar, a la manera como dimensionamos nuestro diario quehacer en identidad con el entorno social y territorial en donde nos desarrollamos” (Ramírez y López, 2015, p. 171).

Ahora bien, con la geografía humana, el lugar adquiere una connotación distinta, agregando el aspecto subjetivo a su análisis, “recuperó la dimensión cultural [...]. El lugar se conceptualizó como ámbito de articulación de las percepciones sociales y de las formas de habitar” (Ramírez y López, 2015, p. 164).

En ese tenor, la idea del significado de lugar fue desarrollada por autores como Yi-Fu Tuan, quien acuñó el término *topofilia* para describir las percepciones, la afectividad, las actitudes y las valoraciones que desarrolla la gente ante los lugares, esto desde el paradigma fenomenológico, en donde “el lugar está

íntimamente relacionado con la búsqueda del significado. En este ámbito, la experiencia, las percepciones, las interpretaciones, las sensaciones y la memoria son constitutivas del lugar” (Ramírez y López, 2015, p. 165).

Por último, es pertinente agregar la noción de los no lugares propuesta por Marc Augé, pues a partir de esta categoría da pautas para establecer las características de los lugares<sup>9</sup>.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que espacio y lugar, sin ser sinónimos, son dos conceptos que se articulan en la geografía humanística de tal forma que no es posible que se puedan comprender el uno sin el otro.

A modo de cierre, es preciso aclarar que la elección de la categoría de lugar se debe a que su análisis adquiere una connotación más cultural, que toma en cuenta las prácticas, los significados y las experiencias particulares de los sujetos, dándole un sitio para su comprensión y la del lugar mismo, además

el lugar se constituye a través de una práctica social reiterativa –el lugar se hace y rehace diariamente. El lugar provee un templete para la práctica- un escenario para el performance. Reflexionar el lugar como escenario y práctica puede ayudarnos a pensarlo en formas radicalmente abiertas y no-esencialistas donde está constantemente disputado y reimaginado en formas más prácticas. El lugar es la materia prima para una creativa producción de la identidad. El lugar provee de condiciones de posibilidad para una práctica social creativa. El lugar, desde esta perspectiva, se convierte en un evento más que una cosa ontológica y segura basada en nociones de autenticidad. El lugar como evento está marcado por la apertura y el cambio en lugar de los límites y la permanencia. (Ramírez y López, 2015, p. 171)

Entonces, mientras el espacio es un concepto un tanto más abstracto e incluso se antoja intangible, requiere la noción de lugar para darle el significado y la especificidad que cada colectividad y cultura le otorga.

## 2.2 Definición de lugar

Una vez que se ha planteado la evolución del concepto de lugar, es preciso tener un constructo claro que permita el desarrollo de la presente investigación. En ese sentido, y tomando en cuenta la complejidad de articulaciones sociales, materiales, subjetivas, etc., que se vinculan al lugar se tomará el concepto que propone Vergara (2013), en el que ofrece una visión amplia de dicha noción.

Entonces, para los fines de la investigación, se entiende como lugar,

El espacio que, circunscrito y demarcado, “contiene” determinada singularidad *emosignificativa* y expresiva; es el espacio donde específicas prácticas humanas construyen el *lazo social*, (re)elaboran la memoria a través de la imaginación

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Augé (2000, p.83) la noción de no lugar hace referencia a espacios transitorios, caracterizados fundamentalmente por la movilidad de los agentes que pasan por ellos y en donde, se supone, están carentes de los tres elementos contemplados como característicos de los lugares, es decir: la identidad relacional e histórica [...] las emociones marcadas por la memoria, los afectos y la apropiación de los agentes que en ellos circulan.

demarcándolos por el afecto y la significación: en su imbricada función de *continente*, es tanto un posibilitador situado, como también punto de referencia memorablemente proyectivo, depositario y crucero de códigos y posibilidades, de permanencia y cambio. Está demarcado por límites físicos y/o simbólicos, tiene un lenguaje específico, una fragmentación interior ocupada por la *diferencia-que-complementa*, actores estructurantes y estructurados con jerarquías variables, y propicia y produce unas formas rutinarias y ritualizadas de experiencia que (re)construye la identidad [...] Con-forma a los lugareños, aunque no elimina el surgimiento de contradicciones y conflictos. Su constitución nunca es exclusivamente física y utilitaria, sino también expresiva en el sentido *significativo, simbólico y estético*, es decir, *imaginario*, además de pragmático o *funcional*. Un mundo que haciéndolos nosotros, nos condicionan en nuestras ensoñaciones y relatos, en las prácticas cotidianas. (Vergara, 2013, p. 35)

A partir de la definición anterior, es necesario ampliar algunos aspectos que propone el autor para lograr la comprensión de un lugar, destacando que hace mención tanto del sentido físico o material como del aspecto social e individual que un lugar contiene, por lo que su análisis no puede carecer de estos ámbitos.

En primer lugar, tenemos que un lugar se caracteriza por las emociones, así como por los significados que produce en sus habitantes, reflejando el vínculo entre estos, ahora bien, es importante decir que un lugar no necesariamente provoca afecto en quienes lo habitan, puede provocar cualquier clase de emoción de acuerdo a las experiencias vividas en él, en ese tenor, la característica del lugar es que nos *afecta*, “un *lugar* es singularizar el espacio, recortarlo con emosignificaciones, practicarlo, nominarlo, demarcarlo, delimitarlo, quererlo u odiarlo” (Vergara, 2013, p. 31).

Además de esto, los lugares se caracterizan por la construcción del lazo social que es posible gracias a las prácticas humanas que se dan ahí, por lo que se vuelve un estructurante de la realidad social, debido a la posibilidad del intercambio entre los actores presentes.

Aunado a lo anterior, la experiencia y el intercambio presentes en un lugar tienen lenguajes específicos, lenguajes que van más allá del lenguaje hablado o escrito, son formas de expresión que se vuelven distintivos del lugar en el que nos encontramos, siguiendo a Vergara (2013, p. 41) existen diferentes soportes significantes: hablas (sociolectos), cuerpos, materialidades, edificaciones, dimensiones, objetos, etcétera, pues estar en el *lugar* otorga a las palabras y las cosas un sentido que el sintagma *lugareño* condiciona.

Entonces, es posible afirmar que un lugar tiene su propia forma de expresarse, a partir de los objetos, pero también de los sujetos, generando un ambiente característico y propio. Si por ejemplo, pensamos en un mercado y posteriormente en una oficina, es evidente que tanto las personas como los objetos, así como el espacio, son totalmente distintos, incluso los sonidos y los intercambios entre los actores que pueden percibirse de uno y otro son completamente diferentes, ya que tanto el mercado como la oficina están pensados para actividades diferentes, lo cual le da su particularidad a cada uno.

Estos rasgos particulares de cada lugar se encuentran, como se mencionó, en diversos objetos y en los sujetos, así como “en el lenguaje articulado [...], los cuerpos que lo habitan, la estructura arquitectónica, el sistema de objetos, la *gramática* de las prácticas, texturas, olores, colores, sonoridades, silencios e intervalos, imágenes, decorado, etcétera” (Vergara, 2014, p. 43).

En consecuencia, al relacionarnos de forma continua con un lugar, con las particularidades que lo definen, así como con los actores que se encuentran ahí, comenzamos a crear vínculos, una relación emosignificativa con los sujetos, pero también con el lugar en sí, como un espacio que proyecta nuevos intercambios y marca las “trayectorias biográficas, por lo que el *lugar* no sólo es el espacio recortado sino las relaciones que posibilita” (Vergara, 2013, p. 147).

Por otra parte, un lugar contiene una fragmentación interior, es decir, límites físicos y/o simbólicos (muros, puertas, rejas, candados, etc.), que se relacionan en buena parte con el establecimiento de jerarquías entre los actores que pertenecen a un lugar, en otras palabras, el acceso a los espacios depende en gran medida de la jerarquía que se tenga, “es pues el *lugar* un operador eficaz de las ubicaciones sociales, define las reglas de su ocupación diferencial” (Vergara, 2013, p. 97). Si volvemos al ejemplo de la oficina, podríamos observar que aquel que pertenece a la jerarquía más alta, el director o el gerente, pueden entrar a cualquier lugar sin ningún problema, mientras que alguien que recién entró o de jerarquía más baja, no podría acceder a ciertos espacios o tendría que solicitar permiso para hacerlo, “En general cuanto más elevado es el rango de una persona, el territorio de la persona tendrá dimensiones más importantes y será más grande el control que ejercerá más allá de las fronteras de dicho territorio” (Goffman, 1971, p. 40-41).

Aunado a los límites y las jerarquías, el papel de las rutinas es fundamental en la caracterización de un lugar, pues a partir de estas es que se “indica qué se nos permite –o prohíbe– hacer, qué papeles y qué personajes podemos realizar dentro de él como expresión de relaciones sociales contenidas y promovidas por el lugar” (Vergara, 2013, p. 20).

Tenemos entonces, que a cada lugar le corresponden rutinas determinadas y formas de interactuar particulares, ciertas rutinas que lo van constituyendo y que constituyen a los actores que se encuentran en él pues se adhieren a dichas prácticas, lo cual no impide el surgimiento de contradicciones o resistencias, siguiendo a Vergara (2013, p. 76) existe un condicionamiento de las prácticas por el espacio estructurado en la *forma-lugar* sobre los actores que pertenecen o permanecen en él, estableciendo una estrecha relación *continente-actor*, en una articulación mutua que los implica.

Tal condicionamiento, que empuja a los actores a comportarse de formas que corresponden con el lugar en el que se encuentran, va forjando una identidad supeditada a este, pues “como espacio demarcado y estructurado espacializa las prácticas y significaciones que se densifican en la *biografía* y la *historia* de los sujetos y grupos en un juego mutuo de condicionamientos” (Vergara, 2013, p. 140).

A manera de cierre, podemos decir que la comprensión de un lugar requiere un análisis profundo, tanto de las condiciones físicas – materiales de este, los

objetivos de su estructura y distribución, así como de los fenómenos que se dan dentro, sin dejar de lado las experiencias concretas de los sujetos pertenecientes a dicho lugar, así como del cúmulo de significaciones y demás aspectos subjetivos que le imprimen una identidad particular.

En ese sentido, y dado que el lugar que será objeto de estudio en esta investigación es la escuela, resulta importante ahondar en sus características como lugar.

### **2.3 La escuela como lugar**

La escuela, como espacio en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido objeto de un sinnúmero de análisis de diversos tipos, desde la perspectiva de los profesores, los alumnos, las autoridades, etc. Sin embargo, el análisis de la escuela desde una perspectiva que profundice en sus particularidades como lugar, de acuerdo con la definición antes propuesta, ha sido poco atendido; los espacios se han visto como un escenario de fondo que no tiene repercusiones en los procesos educativos o en los actores que participan de ellos. Solo basta con mirar el estado del arte que se presenta, y se hace evidente la falta de atención desde la pedagogía de un ámbito que también resulta importante en el fenómeno educativo.

Ahora bien, pensar en la escuela como lugar, remite a las características que se han mencionado anteriormente, por lo que trataré de dar cuenta de las más relevantes, teniendo en primer lugar, que la escuela guarda un significado importante (no necesariamente positivo) para quienes han pasado por ahí, como parte del inicio de la socialización con nuestros pares y con agentes de autoridad, primeras amistades y por ende vínculos afectivos con otros y otras, etc.

Dicho significado se vuelve más profundo si tomamos en cuenta la visión social de esta, pues la escuela, desde el imaginario colectivo se plantea como un lugar que nos proyecta, como un espacio de posibilidad, de oportunidades para tener una vida mejor, más plena, entre otros muchos adjetivos. La escuela, quizá como ningún otro espacio, guarda significaciones, es depositaria de las expectativas a futuro de los alumnos y alumnas, así como de sus familias, su tarea se ha concebido como una proyección hacia el futuro, cada estudiante que se encuentra en la escuela está ahí para *ser*, pues “transforma los hábitos y establece nuevas referencias para las valoraciones sociales de los sujetos” (Vergara, 2013, p. 81).

En ese sentido, la escuela también marca nuestra identidad y marca nuestras trayectorias de vida, por lo que contribuye a clasificarnos y ubicarnos socialmente, característica que se relaciona también con su perdurabilidad en el tiempo, es decir, requiere de la continuidad y de la duración para instituirse como un lugar;

han pasado algunas cosas que ahora se recuerdan y que dan continuidad e identidad a través de generaciones. Lugar es el espacio en el cual se han dicho palabras importantes que han establecido identidad, definido vocación y visualizado el destino. Lugar es el espacio en el cual se han intercambiado votos, se han hecho promesas y se han logrado demandas. (Brueggemann en Vergara, 2013, p. 37)

Aunado a la idea de continuidad y duración se encuentra el establecimiento de rutinas, que en la escuela se establecen como parte de la formación de hábitos administrados formalmente por las autoridades escolares, “el lugar que ocupa la *institución total* fragmenta su espacio bajo el objetivo fundamental del control que se basa en un ordenamiento jerárquico remarcado y visible: todos deben saber quién manda y estructura las reglas del lugar” (Vergara, 2013, p. 106), es decir, el tiempo y el espacio están destinados para actividades específicas en momentos determinados, por ejemplo, el salón de clases no se usa durante el tiempo de receso, y el patio escolar se usa únicamente para actividades deportivas y/o recreativas, además, en el salón de clases debe prevalecer el silencio y la atención, mientras que en el patio se pueden permitir los gritos, las risas fuertes, el juego, etc.

A pesar de estos recortes espaciales que marcan las actividades que deben llevarse a cabo en cada uno, pueden surgir resistencias por parte de los sujetos que forman parte de dichas rutinas, “una muestra de tensión-transgresión sería el *relajo* como proceso desestructurador, pues subvierte aquello que caracteriza a un lugar serio, y si tiene éxito, desmonta, temporalmente, la función más importante del lugar, aquello que le otorga identidad” (Vergara, 2013, p. 85).

Tenemos entonces, que la escuela como lugar guarda una serie de características que no necesariamente son inamovibles, guardan contradicciones y tensiones que la ponen en conflicto, pero a pesar de esto, puede cumplir la función de resguardar de contextos vulnerables o violentos a quienes asisten a ella<sup>10</sup>, “Estos *lugares* tienen por finalidad proteger a los *lugareños* de su contexto social, trabajarlos para extraerlos de la dinámica del entorno social y territorial” (Vergara, 2013, p. 150).

La escuela, entonces, puede considerarse también como un espacio que al “sacar” a los alumnos de su contexto cotidiano y adentrarlos en un tiempo y en unas rutinas distintas a las que tienen en la familia o en otros ámbitos, va configurando en ellos formas distintas de actuar y de relacionarse, una identidad particular que se expresa al estar inmerso en el ambiente y el ritmo escolar.

Por tanto, es preciso mirar la escuela desde la perspectiva del lugar antes propuesta, para dar cuenta de los alcances que puede tener en términos de proporcionar a los alumnos y las alumnas un espacio de posibilidad y de proyección hacia contextos más enriquecedores, pero también de las limitaciones que se presentan en el quehacer cotidiano y las propuestas para su transformación.

## **2.4 Las experiencias en torno al lugar**

De acuerdo con Vergara (2013), un lugar se configura entre otros elementos, a partir de la co-presencia, es decir, a partir de la relación entre individuos, los cuales

---

<sup>10</sup> Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en el trabajo de Wacquant (2005) en el que plantea cómo un gimnasio puede ser un lugar que proteja a los adolescentes que habitan en un gueto en el que prevalece la violencia y la delincuencia, “el *gym* protege de la calle, y desempeña el papel de escudo contra la violencia del gueto y contra las presiones de la vida cotidiana. A modo de *santuario*, ofrece un espacio protegido, *encerrado, reservado*, donde se puede bajar la guardia entre sí” (Wacquant, 2005, p. 114).

llevan a cabo prácticas cotidianas o no, que le dan sentido como tal. En ese sentido, es posible decir que un lugar es aquel espacio donde se suceden cierto tipo de experiencias particulares y no otras. Por lo tanto, es pertinente hablar de la experiencia como concepto, pues es a partir de este que se pretende entender la escuela como lugar.

Ahora bien, al hablar de la experiencia como concepto, se puede hacer alusión a una multiplicidad de miradas desde distintas disciplinas, algunas en consonancia y otras cuantas en tensión, lo cual haría imposible crear una definición única, sin embargo, el objetivo es realizar una caracterización general de lo que se entiende por experiencia en esta investigación.

De acuerdo con Larrosa (2006, p.89) la primera cualidad de la experiencia es que es un acontecimiento externo, fuera de nuestro control, proveniente de un agente que no soy yo, por lo que no hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí.

Por otra parte, y a pesar de que la experiencia es ajena a mí, esta supone que es algo que me pasa, yo presencio dicho acontecimiento, es decir;

el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006, p.90)

A partir de lo anterior se deriva la siguiente característica propuesta por el autor, pues afirma que una experiencia afecta al sujeto que la presencia, tiene efectos en los pensamientos, sentimientos, etc., del individuo, por lo que también impacta en su subjetividad, es decir, cada persona vive cada acontecimiento de una forma única y diferente al resto.

Aunado a esto, Larrosa (2006, p.91) plantea que el sujeto de la experiencia es un territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que algo pasa, y eso que pasa deja una huella, una marca. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece.

En ese tenor, no cualquier acontecimiento es una experiencia, pues siguiendo a Díaz (1997, p.9) a diferencia de las experiencias, las cuales se organizan a través de relatos, narrativas, etc., que se comunican y se hacen públicas, las meras vivencias son aquellas que no sólo no requieren ser expresadas, sino que difícilmente serán expresadas.

En cambio, siguiendo a Larrosa, la marca de la experiencia implica un doble movimiento:

un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé (Larrosa, 2006, p.90)

Por lo tanto, las experiencias “van configurando la propia identidad personal y colectiva; van modificando, afinando y solidificando los contenidos asociados a la trama conceptual de la mente: intenciones, creencias, deseos, intereses, emociones y afectos, así como la trama conceptual del cuerpo” (Díaz, 1997, p.10), de ahí la importancia de registrarlas y darles visibilidad.

En lo que respecta a la relación entre las experiencias y los lugares, Gaviria (2014, p.49) retoma a Kant, quien afirma que el espacio no es un concepto extraído de los hechos de la experiencia externa como pensaban los empiristas ingleses, sino que, a la inversa, sólo por él es posible la experiencia, por lo tanto el espacio es una condición de existencia de la experiencia.

En consecuencia, tanto la vinculación afectiva como la significación de un lugar, son producto de las experiencias vividas en él, aquellas que marcan una diferencia y rompen con la cotidianidad, afectando a los sujetos que lo habitan.

Ahora bien, aunque la experiencia como fuente de información legítima ha sido denostada por la racionalidad científica, para el caso que ocupa esta investigación es de vital importancia profundizar en las experiencias que la escuela como lugar genera, así como el impacto que tienen en la subjetividad y en la corporalidad de los alumnos y alumnas estudiados, esto con todos los elementos que el registro de experiencias implica, siguiendo a Larrosa;

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. [...] Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (2006, p.111)

Una vez enunciadas las características de las experiencias, así como su articulación con los lugares, es preciso confirmar la importancia de registrar y dar cuenta de las narrativas de las y los jóvenes sobre sus experiencias en la escuela, pues al ser un lugar que tiene como principal objetivo formar a sus estudiantes, genera una influencia, determinante a veces, en sus trayectorias no sólo académicas, sino de vida, lo que hace necesario comprenderlas y en caso de ser necesario, desarrollar las herramientas necesarias para transformarlas.

En suma, resulta fundamental hacer visibles las particularidades de las experiencias vividas por los estudiantes, las cuales vienen definidas por las particularidades de la escuela-lugar en las que se generan, por lo tanto, es necesario conocerlas en un primer momento, para posteriormente abordar y comprender las experiencias que se suscitan dentro de ella.



### **Capítulo 3. Marco contextual**

Parte fundamental de cualquier investigación es la contextualización, es decir, dar cuenta del escenario y las condiciones generales y particulares en las que se llevó a cabo. Es necesario, entonces, situar las circunstancias en las que se pretendió identificar los elementos que caracterizan a la escuela como lugar y cómo estos influyen en las experiencias escolares de las y los alumnos.

En ese sentido, el nivel medio superior es el marco en el que se encuentran los alumnos y alumnas que fueron sujetos de estudio, y de forma particular se da un panorama general acerca de las preparatorias oficiales del Estado de México y específicamente de la preparatoria oficial número 15, en la que se llevó a cabo la investigación.

Por último, dado que la investigación presentada aborda temas sobre las condiciones físicas de la escuela, se agrega un apartado sobre la infraestructura de los planteles de educación media superior del país, así como de la preparatoria en la que se realizó el estudio.

#### **3.1 El nivel medio superior en México**

Para atender la obligación del Estado Mexicano de garantizar la educación a sus habitantes, el sistema educativo se compone de tres tipos: básico, medio superior y superior, subdivididos en niveles que van desde el preescolar hasta el posgrado, los cuales pretenden atender la diversidad de necesidades de la población.

Por su parte, el nivel medio superior está dirigido a jóvenes entre los 15 y 17 años (rango de edad típico) y está compuesto por una variedad de instituciones diferenciadas por el tipo de formación que ofrecen, sus objetivos, así como su adscripción a instancias de gobierno o particulares, las cuales de forma general buscan cumplir, actualmente, las siguientes funciones:

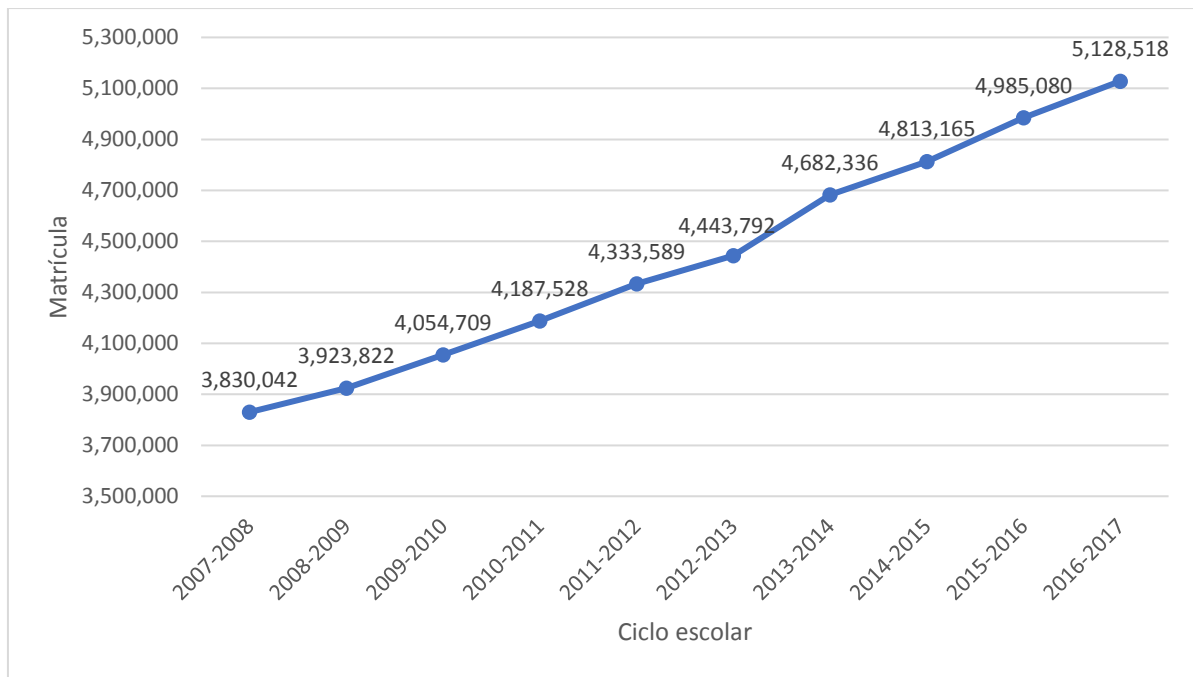
la culminación del ciclo de educación obligatoria; el carácter propedéutico para aquellos estudiantes que optan por continuar estudios en el ciclo de educación superior; la preparación para ingresar al mundo del trabajo; y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas (SEP, 2017, p.46)

Dicho nivel se compone de tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El bachillerato general tiene una duración de dos a tres años y ofrece una formación general y propedéutica que permite a los estudiantes elegir de acuerdo con sus intereses, pues es requisito indispensable para continuar con el nivel de educación superior. De acuerdo con el INEE (2018, p.41) el bachillerato tecnológico cumple dos propósitos: preparar a los estudiantes para ingresar a la educación superior y formarlos en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales o industriales. Por su parte, el modelo profesional técnico prepara a sus estudiantes como técnicos especializados con habilidades para insertarse en el mercado de trabajo.

El nivel medio superior fue el último en obtener el carácter de obligatorio tras la reforma del artículo 3ro y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2012 (DOF, 2012), estableciendo la obligación del Estado de impartirlo pues “La obligatoriedad de la educación media se presenta como respuesta a una justa demanda social y como avance fundamental para enfrentar el problema de la desigualdad, la pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país” (INEE, 2011, p.16).

En ese tenor, de acuerdo con el INEE (2018, p.14), la educación media superior es el tipo educativo que ha registrado el mayor crecimiento sostenido en los últimos quince años, en los que la matrícula pasó de más de 3.1 millones de alumnos a más de 5.1 millones, lo cual representa el 14% de los estudiantes que componen el sistema educativo nacional, tal como se observa en la gráfica 1.

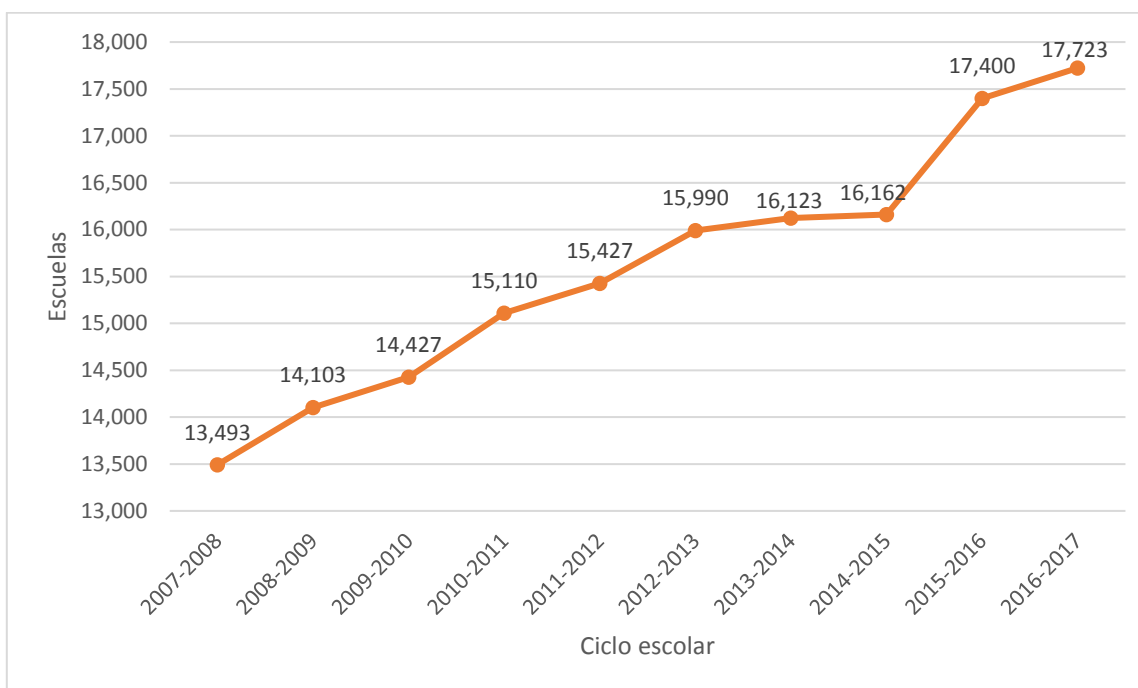
Gráfica 1. Matrícula de nivel medio superior: ciclos 2007-2008 a 2016-2017



Fuente: Elaboración propia con base en Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2016). Estadísticas Históricas 1893-2015. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN\\_estadistica\\_historica\\_nacional.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf)

Por su parte, el número de escuelas también ha aumentado considerablemente como respuesta al decreto de obligatoriedad, así como a la creciente demanda de estudiantes de este nivel, tal como se muestra en la gráfica 2.

Gráfica 2. Escuelas de nivel medio superior: ciclos 2007-2008 a 2016-2017



Fuente: Elaboración propia con base en Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2016). Estadísticas Históricas 1893-2015. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [http://www.snie.sep.gov.mx/descargas/estadistica/SEN\\_estadistica\\_historica\\_nacional.pdf](http://www.snie.sep.gov.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf)

En ese tenor, podemos ver que el aumento constante en la matrícula, así como en el número de escuelas, da cuenta de la relevancia que ha cobrado este nivel en los últimos años, destacando como una posibilidad de desarrollar el potencial individual y colectivo de los y las jóvenes, hacerlos menos vulnerables ante contextos difíciles y brindarles la oportunidad de acceder a mejores empleos, contribuyendo a generar una sociedad más próspera, pues;

Es en la juventud donde las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y responsabilidades que asuman en la vida adulta —y el futuro del país— dependerán, en buena medida, de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde (INEE, 2011, p.10)

### 3.2 Nivel medio superior en el Estado de México: el caso de las preparatorias oficiales

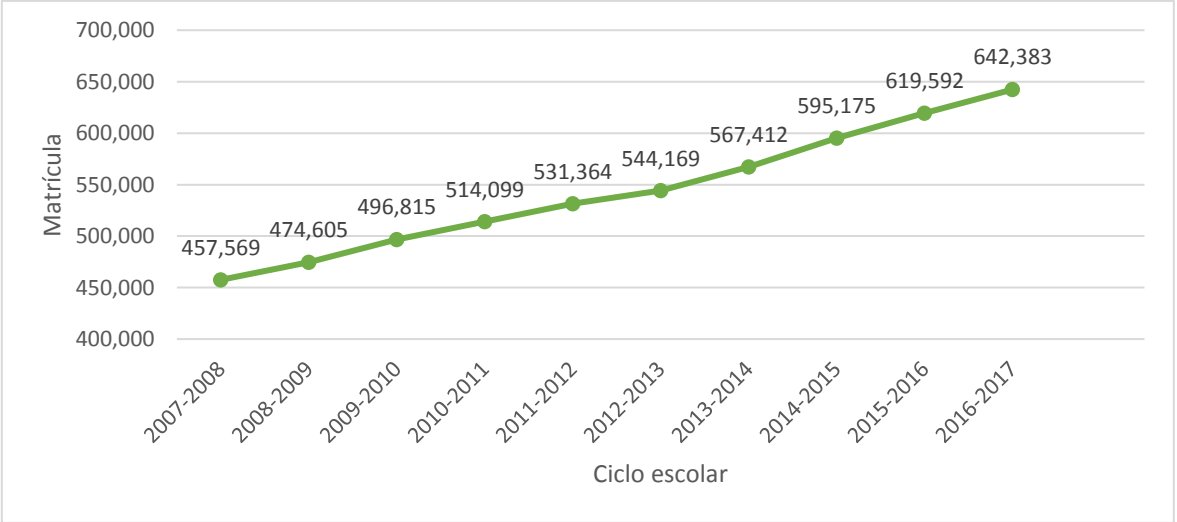
En el caso del Estado de México, la oferta comprende los tres tipos de bachillerato: general, tecnológico y bachillerato con educación profesional técnica, ofrecido por diversas instituciones y en diferentes modalidades.

Debido a su distribución geográfica, así como a la gran concentración de población, el acceso a dicho nivel se divide en dos zonas, la primera corresponde a los 22 municipios que forman parte del área metropolitana debido a su cercanía con la Ciudad de México. Los estudiantes de estos municipios deben realizar el examen

creado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) para acceder a alguna de las instituciones que integran dicha comisión. Por otra parte, la segunda zona comprende los 103 municipios restantes, en este caso el encargado de realizar y calificar el examen es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), quien distribuye a los estudiantes en las diversas instituciones de acuerdo con los resultados obtenidos en el examen.

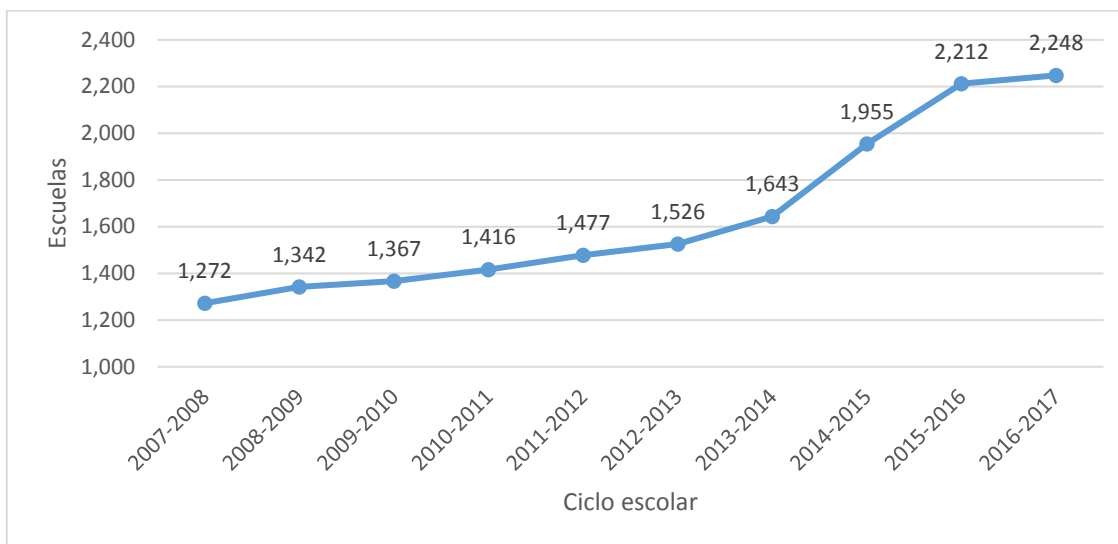
A pesar de dicha división, y de que una parte de los alumnos del Estado de México es asignada en instituciones que se encuentran en la Ciudad de México, tanto la matrícula como las escuelas concentradas en el Estado de México han ido aumentando de forma paralela a las cifras nacionales, tal como se muestra en las gráficas 3 y 4.

Gráfica 3. Matrícula de nivel medio superior en el Estado de México: ciclos 2007-2008 a 2016-2017



Fuente: Elaboración propia con base en Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2016). Estadísticas Históricas 1893-2015. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN\\_estadistica\\_historica\\_nacional.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf)

Gráfica 4. Escuelas de nivel medio superior en el Estado de México:  
ciclos 2007-2008 a 2016-2017



Fuente: Elaboración propia con base en Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2016). Estadísticas Históricas 1893-2015. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN\\_estadistica\\_historica\\_nacional.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf)

Ahora bien, como parte de la diversidad de instituciones que ofrecen educación de nivel medio superior en los diversos estados de la república, de forma independiente, cada estado crea instituciones que están sujetas y organizadas acorde con la normatividad estatal. La mayoría son centralizadas de los estados e imparten bachillerato general de formación propedéutica y algunos imparten bachillerato tecnológico.

En lo que corresponde al Estado de México, de acuerdo con Gutiérrez (2009, p.178) los antecedentes de la educación media superior estatal se encuentran en las preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), los Institutos Tecnológicos Regionales, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y algunas escuelas particulares, esto independientemente del bachillerato diluido en los cuatro años de la carrera que se impartía dentro de las escuelas normales.

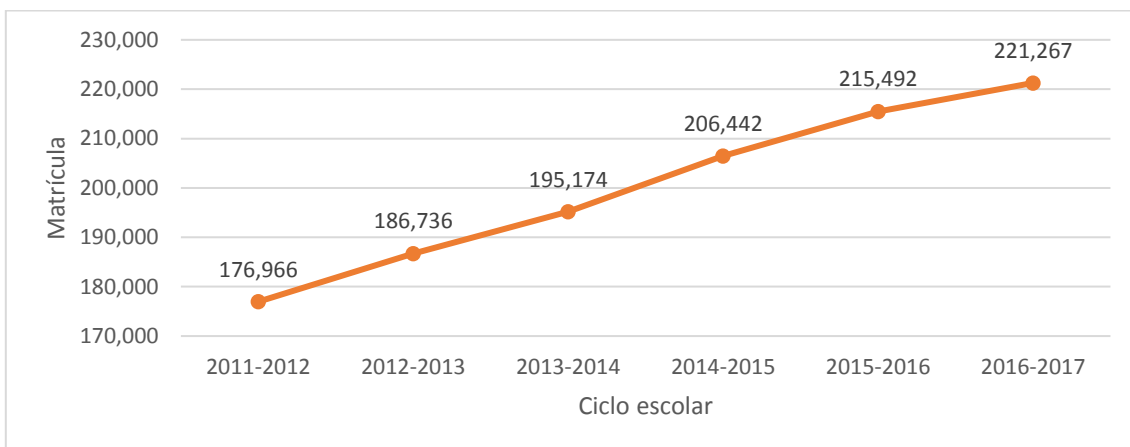
Las preparatorias estatales surgieron a partir de 1981 como preparatorias del Estado de México (EPEM) durante una coyuntura en la que la población aumentaba y la matrícula de las escuelas crecía, por lo que como parte del modelo educativo desarrollista respondieron a la demanda de fuerza de trabajo capacitada del estado, pues su economía se concentraba en el sector industrial y de servicios (Gutiérrez, 2009, p.179).

Dichas escuelas tienen sus precedentes curriculares en los planes de estudio de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), para posteriormente crear el plan de estudios “Estado de México” que permaneció hasta 1994, fecha en que se introduce el plan de estudios de las preparatorias de la UAEM y por último, en 2007 se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con la

cual se pretende “construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que respete las diferencias, homologue las condiciones y características de los planteles, y proporcione un Marco Curricular Común (MCC) para la formación de los alumnos” (Lozano, 2015, p.109), por lo que las preparatorias oficiales del estado de México ofrecen una formación de tipo general centrada en las siguientes áreas: matemáticas, humanidades, comunicación, ciencias sociales y ciencias experimentales.

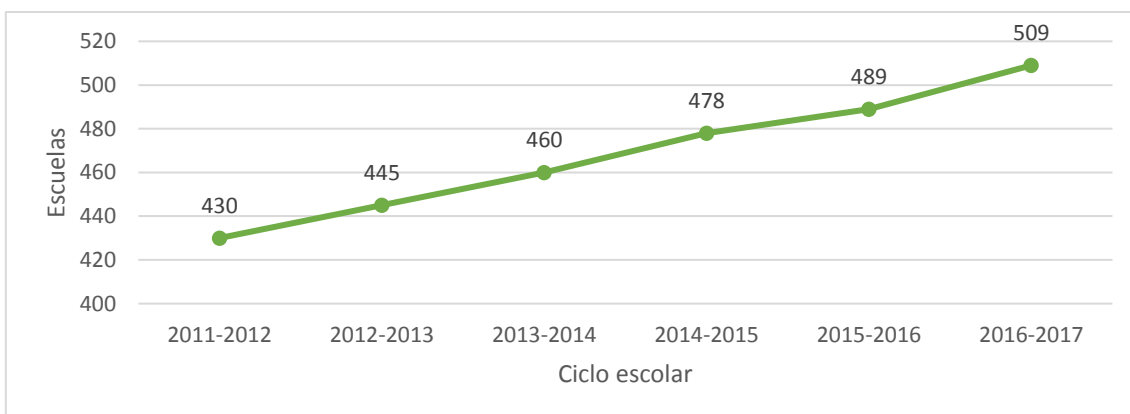
A pesar de ser una institución relativamente reciente, tanto la matrícula como el número de escuelas han ido en aumento desde su creación, tal como se observa en las gráficas 5 y 6.

Gráfica 5. Matrícula de las Preparatorias Oficiales del Estado de México: ciclos 2011-2012 a 2016-2017



Fuente: elaboración propia con base en Dirección General de Educación Media Superior. (2018). Estadística Básica. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Disponible en: <http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Alumnos/EMS/Estad%C3%ADstica%20b%C3%A1sica%2C%20Direcci%C3%B3n%20General%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior%20.pdf>

Gráfica 6. Escuelas de las Preparatorias Oficiales del Estado de México: ciclos 2011-2012 a 2016-2017



Fuente: elaboración propia con base en Dirección General de Educación Media Superior. (2018). Estadística Básica. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Disponible en: <http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Alumnos/EMS/Estad%C3%ADstica%20b%C3%A1sica%2C%20Direcci%C3%B3n%20General%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior%20.pdf>

### **3.3 Preparatoria Oficial del Estado de México No.15**

La Escuela Preparatoria Oficial No.15 se encuentra ubicada en el municipio de Chicoloapan, Estado de México, entre las calles Leona Vicario y Moctezuma Centro, en la zona central del municipio, el cual colinda con la parte oriente de la Ciudad de México.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (2010) el municipio en el que se encuentra la escuela tiene un grado de marginación muy bajo, por lo que puede catalogarse como urbano. En los alrededores se encuentran al menos dos plazas comerciales y la mayoría de las calles que se encuentran alrededor están pavimentadas y cuentan con los servicios básicos.

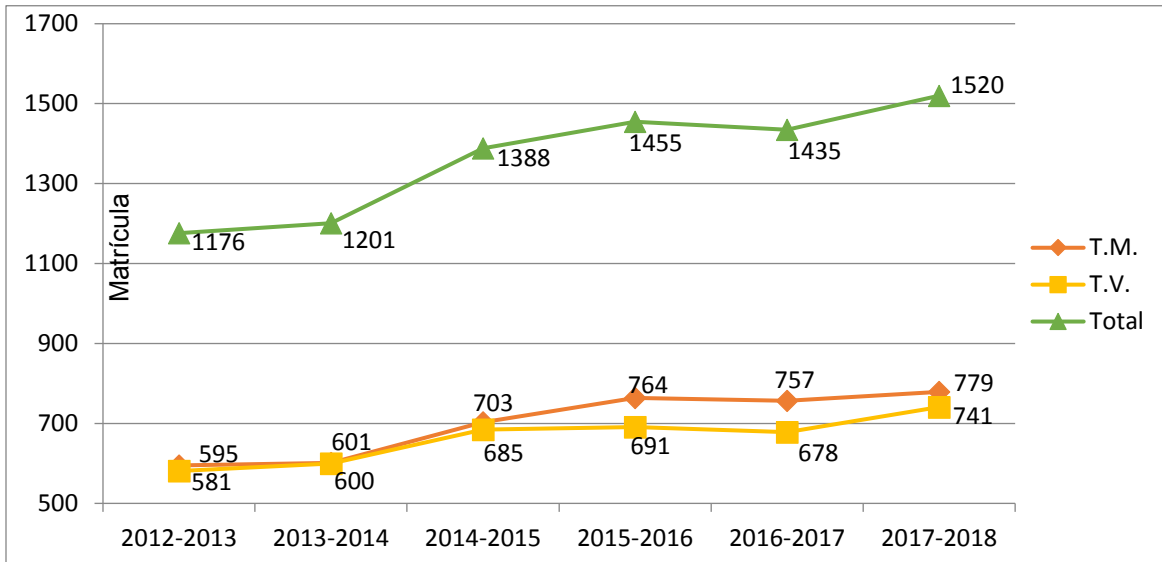
A pesar de esto, fue posible observar que algunos de sus habitantes aún se perciben de forma distinta, pues es común escuchar de algunas personas que “van al pueblo” o que “bajan en el pueblo” al indicárselo al chofer de alguna combi, incluso los operadores de estas preguntan si “alguien va al pueblo” haciendo referencia al centro del municipio, lo que da cuenta de su urbanización reciente.

Las vías de transporte para llegar a la escuela son principalmente de uso colectivo, tales como combis y algunos camiones, pues la escuela se encuentra cercana a la carretera federal México-Texcoco que conecta con otros municipios como los Reyes o Chimalhuacán, en los que se encuentran unidades habitacionales de reciente creación y de acuerdo con información proporcionada por las autoridades escolares, es de donde proviene buena parte de los alumnos de la escuela. Además de estos transportes, es posible encontrar mototaxis en las áreas cercanas, transporte que usan los estudiantes que viven en las zonas próximas a la preparatoria.

Para acceder a la preparatoria oficial no.15 es necesario que los estudiantes realicen y obtengan el puntaje mínimo en el examen que realiza el CENEVAL pues Chicoloapan forma parte de los 103 municipios que no se consideran dentro de la zona metropolitana.

El plantel imparte bachillerato general en turnos matutino y vespertino, y según los datos proporcionados por la administración de la escuela, la matrícula de ambos ha tenido un crecimiento moderado pero constante, tal como se muestra en la gráfica 7.

Gráfica 7. Matrícula por turno y total: ciclos 2012-2013 a 2017-2018



Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la administración del plantel.

Dicha matrícula puede explicarse debido a su cercanía con la zona metropolitana, pues una cantidad importante de jóvenes que residen en esa área se trasladan hacia la zona conurbada para recibir educación media.

En términos de la infraestructura, a la que se hará referencia en apartados posteriores, se percibe que se encuentra en buenas condiciones, sin embargo, al ser un plantel relativamente pequeño en términos de espacio, la mayoría de los grupos se encuentran a su máxima capacidad.

Por último, en lo que respecta a la organización escolar, la escuela está compuesta por los siguientes trabajadores: para los dos turnos existe 1 directora y 1 subdirectora, así como una pedagoga que funge como coordinadora académica y 72 profesores y profesoras. En el turno matutino cuentan con 7 secretarías, 1 bibliotecaria, 8 orientadores y 4 intendentes, mientras que en el turno vespertino laboran 4 secretarías, 1 bibliotecaria, 8 orientadores y 4 intendentes. Resulta preocupante que ninguno de los dos turnos cuente con servicio médico o de enfermería que atiendan alguna emergencia que pueda presentarse.

Otro aspecto interesante es el número de orientadores en cada turno pues, aunque parecieran demasiados, esto permite una atención más especializada, ya que se distribuyen por grados, lo que posibilita un mejor acompañamiento académico de los alumnos.

### 3.4 Infraestructura en el nivel medio superior en México

Como parte de los elementos de análisis planteados para la investigación, que sitúa a la escuela como lugar, se encuentra la infraestructura, entendida como el conjunto de condiciones físicas y materiales del espacio que permiten su funcionamiento adecuado. En ese sentido, existe una serie de atributos necesarios



e indispensables para que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan llevarse a cabo de manera exitosa.

En México existe la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) desarrollada y aplicada en 2,991 planteles de todas las modalidades de todo el país en 2016 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Se trata de una evaluación representativa a escala nacional que da cuenta de las necesidades básicas que debe tener una escuela y que se consideran el “piso mínimo” para cumplir con el derecho a recibir educación;

condiciones con las que las escuelas deben contar, independientemente del lugar en el que se ubiquen, el tipo de servicio que ofrezcan y la población que atiendan. El cumplimiento de dichas condiciones permite considerar que el derecho a la educación de calidad se ejerce de manera aceptable en la educación obligatoria (INEE, 2018, p.7)

De acuerdo con el INEE (2018, p.14) la ECEA obtiene información y evalúa por medio de indicadores las condiciones de las escuelas, las cuales se agrupan en siete ámbitos generales: infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, mobiliario escolar y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje, materiales de apoyo educativo, personal que labora en el plantel, gestión del aprendizaje, organización y gestión escolar, y convivencia escolar para el desarrollo personal y social. Para los fines de esta investigación únicamente se abordarán los resultados de los primeros dos ámbitos, pues son los que corresponden a las condiciones materiales de los planteles. Se presentarán los resultados nacionales, así como el caso de las preparatorias estatales y específicamente de la preparatoria oficial del Estado de México no. 15 (EPOEM), para dar una perspectiva del escenario en que se realizó la investigación.

En primer lugar, la infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes hace referencia a una serie de recursos físicos que garantizan el bienestar de los alumnos y alumnas en la escuela, poniendo énfasis en que los espacios en los que se impartan los servicios educativos estén construidos para esas finalidades.

Como parte de la evaluación resultó que 63% de los planteles del país fueron construidos para ese nivel educativo, 21% fueron edificados para atender otro nivel y 16% son espacios que fueron adaptados (por ejemplo, antes eran una casa, bodega, local, etc.). En lo que respecta a las preparatorias estatales, 73% de planteles fueron construidos para ese nivel, mientras que 21% estaban destinados para atender otro nivel escolar y el 6% son lugares adaptados. Para el caso de la EPOEM 15, el plantel fue edificado para atender ese nivel, siendo además un plantel de poca antigüedad, por lo que sus instalaciones se encuentran en buenas condiciones.

Por otra parte, se evaluaron las características físicas de los planteles, las cuales pueden favorecer o no la experiencia de los estudiantes y abonar a su seguridad; por lo tanto se valoran los tipos de riesgo que puedan existir, tales como vidrios rotos, instalaciones eléctricas, hidráulicas y mobiliario en mal estado, alumbrado insuficiente, entre otros, resultando lo siguiente: del total nacional de

escuelas incluidas en el estudio, los casos más frecuentes son falta de cubiertas exteriores para realizar actividades o resguardarse del sol con un 51%; alumbrado insuficiente en espacios abiertos del plantel con 45% y pisos en mal estado con el 24%, por lo que a pesar de que la mayoría de planteles se encuentra en buen estado, aún se presentan algunas carencias que presentan riesgos para las comunidades de cada escuela. Lo mismo sucede en las preparatorias estatales, en las que el 66% carece de cubiertas para protegerse del sol, 60% tiene alumbrado insuficiente y el 34% presenta techos en mal estado.

En lo que respecta a la EPOEM 15, se pudo apreciar que cuenta con una cubierta instalada en el patio central para proteger a los alumnos del sol o de la lluvia; a pesar de esto, las canchas en las que se llevan a cabo actividades deportivas no cuentan con esta protección. En términos del alumbrado, es adecuado en la parte central de la escuela, pero en las zonas periféricas es insuficiente por lo que algunas zonas quedan oscuras por la noche. Por su parte, los pisos de toda la escuela se encuentran en excelentes condiciones, pues se observó que les dan mantenimiento de forma constante. Se puede afirmar que en general, no presenta características que pongan en riesgo a la comunidad escolar.

Otro elemento importante es la accesibilidad a los planteles, es decir, que el espacio cuente con la estructura necesaria para que alumnos y alumnas con necesidades distintas puedan ingresar de manera cómoda y sin complicaciones. Considerado como un elemento básico que las instalaciones permitan la movilidad de personas con discapacidad, los resultados dan cuenta de que más de la mitad de los planteles en el país, 55%, no cuenta con rampas de acceso, mientras que sólo el 45% sí las tiene. En este caso, destaca también el caso de las preparatorias estatales, en las que 66% no cuenta con este tipo de apoyo pues tan sólo 34% cuentan con ellas.

Aunado al ámbito de la accesibilidad se encuentran los baños, los cuales deben contar con los aditamentos necesarios para garantizar el acceso a personas con dificultades para moverse, tales como agarraderas, puertas amplias, etc. Sin embargo, de acuerdo con el INEE (2018, p. 36) sólo 3 de cada 10 planteles del país cuentan con sanitarios adecuados pues el 70% carece de este tipo de adecuaciones, cifra que se mantiene en los bachilleratos estatales.

En lo concerniente a la accesibilidad, la EPOEM 15 se mantiene en el promedio nacional pues no cuenta con las adecuaciones necesarias para dar acceso a personas con dificultades de movilidad pues no existen rampas de acceso ni baños con instalaciones adecuadas.

El acceso al agua y la energía eléctrica también son condiciones indispensables para el desempeño exitoso de las actividades escolares, la primera como un elemento que incide en la higiene de los espacios y de los propios alumnos, mientras que la electricidad permite desarrollar las actividades en un ambiente adecuado y seguro, así como el acceso a aparatos tecnológicos, tales como equipos de cómputo. La ECEA indicó que 72% de los planteles tienen agua potable todos los días de la semana, 17% tres o cuatro días a la semana y 11% uno o dos días a la semana. Por su parte, las preparatorias estatales registraron que 57% cuentan

con agua todos los días, 26% tres o cuatro días y 17% uno o dos días, por lo que la carencia de agua es mayor en comparación con el total nacional.

Además, el 90% de planteles registró que cuenta con suficiente energía eléctrica para el desarrollo de sus actividades, el 8% indicó que no es suficiente y el 2% no cuenta con energía eléctrica, cifras que se mantienen en los bachilleratos estatales. En ese sentido, es posible notar que aún existen carencias en términos de los recursos básicos para desempeñar las actividades escolares en un ambiente digno e inclusivo, con espacios suficientes, accesibles y seguros.

Durante el periodo de investigación, fue posible registrar que la EPOEM 15 cuenta con ambos servicios, agua potable y energía eléctrica de forma totalmente regular. Se cuenta diario con agua en todos los espacios en que es necesaria, como sanitarios y laboratorio, lo mismo que la electricidad.

En segundo lugar, se encuentra el ámbito denominado mobiliario escolar y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje, que hace referencia a los recursos materiales que deberían acompañar los procesos educativos, tales como el mobiliario y el equipamiento de apoyo, que funcionan como complementos ineludibles para los espacios escolares, los cuales deben ser suficientes y adecuados para posibilitar y potenciar el trabajo de la comunidad escolar.

Por lo anterior, el primer aspecto tomado en cuenta por la ECEA para dicho ámbito son las aulas, pues es el espacio esencial de una escuela, donde se llevan a cabo los procesos educativos más importantes, además, es el sitio en donde los alumnos y alumnas pasan la mayor parte del tiempo por lo que deben tomarse en cuenta aspectos como el tamaño, la iluminación, la limpieza, entre otros.

El 70% de planteles reportaron aulas suficientes en relación con el número de grupos, el 28% reportó que son insuficientes y 2% no cuenta con aulas suficientes para todos sus alumnos, cifras que se mantienen en el caso de las preparatorias estatales. Aunado a estas cifras, se evaluó el tamaño de las aulas en relación con la cantidad de estudiantes atendidos en cada una, obteniendo que el 71% son suficientes mientras que el 29% son insuficientes. Por su parte, en los bachilleratos estatales se obtuvieron resultados menores, pues el 58% indicó que son suficientes y 42% son insuficientes, es decir, en casi la mitad de las preparatorias estatales el espacio de las aulas no es suficiente para dar cabida al número de estudiantes, lo cual representa un grave problema que puede influir de forma perjudicial los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el caso de la EPOEM 15, aunque las aulas si son suficientes en relación con el número de grupos, estas no tienen el tamaño adecuado para atender a la cantidad de alumnos que tiene cada grupo. Se pudo observar que durante las clases, los estudiantes deben reducir casi por completo el espacio que tienen entre butacas para que todos puedan caber, incluso en algunos casos el docente cede su escritorio para que sea usado por algún alumno o alumna sin pupitre.

Por su parte, la ventilación de las aulas es un elemento significativo para que tanto alumnos como profesores se encuentren en un ambiente de comodidad e higiene. De acuerdo con la evaluación 68% de los planteles tienen ventilación adecuada en todas las aulas, 25% en la mitad o más de la mitad de ellas, 6%

ventilación adecuada en menos de la mitad de las aulas y 1% inadecuada en todas. Para el caso de las preparatorias estatales la cifra se encuentra por encima de la media nacional pues se registró que 79% de las escuelas tiene ventilación adecuada en todas sus aulas, 17% ventilación adecuada en más de la mitad, 3% ventilación adecuada en menos de la mitad y 1% ventilación inadecuada en todas las aulas. En este caso cabe resaltar que las preparatorias estatales fueron las que obtuvieron los mejores resultados en términos de la ventilación, en comparación con las otras modalidades de bachillerato.

Igual que la ventilación, la temperatura de las aulas es un factor que puede influir de forma negativa o positiva en las actividades escolares por lo que también se evalúa. De acuerdo con el INEE (2018, p.50), de los planteles evaluados sólo 1 de cada 3 estudiantes reportaron temperatura adecuada en todas sus aulas (31%), 48% que es adecuada en la mitad de las aulas o más, 16% que es adecuada en menos de la mitad y 5% que es inadecuada en más de la mitad de ellas; obteniendo el mismo porcentaje en las preparatorias estatales, es decir, es un tema que tanto a nivel nacional como estatal debe atenderse pues una buena parte de planteles presentan este problema.

En el plantel estudiado en esta investigación la ventilación es adecuada en la mayoría de las aulas, pues cuentan con ventanas amplias que permiten el paso del aire, a pesar de esto, la temperatura llega a ser alta durante el mediodía y hasta el atardecer, lo cual dificulta las actividades de alumnos y docentes pues el predio que se encuentra a un costado es una empresa distribuidora de pollos, por lo que a esas horas se genera un olor que los incomoda durante las clases.

Ahora bien, el exceso de ruido exterior es perjudicial para los estudiantes pues puede ocasionar pérdida de la concentración o impedir que las clases se lleven de manera adecuada. En ese sentido, las cifras arrojadas por el estudio indican que únicamente 21% de escuelas no tienen ruido en ninguna de sus aulas, 41% tienen ruido en menos de la mitad, 31% reportan ruido en la mitad o más de las aulas y 7% ruido en todas. En lo que respecta a los bachilleratos estatales encontramos que 23% no tiene ruido en las aulas, 41% ruido en menos de la mitad, 28% ruido en la mitad o más de las aulas y 8% ruido en todas. Esto no puede dejar de relacionarse con el contexto en el que se encuentran ubicados los planteles, así como las circunstancias que los rodean, las cuales deben ser tomadas en cuenta a la hora de erigir los planteles y tomar medidas para evitarlo en todo lo posible.

En relación con el ruido exterior la EPOEM 15 presenta una situación importante pues al encontrarse sobre una avenida principal, en la que además, los lunes se pone un tianguis, los ruidos exteriores tanto de autos como de vendedores son permanentes, lo cual ocasiona distracciones durante las actividades académicas.

Aunado a lo anterior, la limpieza de una escuela es de suma importancia, pero particularmente el aseo de las aulas y los sanitarios pues significan una condición necesaria que garantiza la estancia digna en un plantel, por lo que forma parte de la evaluación realizada. Se obtuvo que tanto en el ámbito nacional como en el servicio de preparatorias estatales 93% de los planteles indicaron que sus

aulas generalmente están limpias, mientras que 7% indicaron que sus aulas están pocas veces limpias.

Un elemento que también suma a la comodidad de los estudiantes durante su permanencia en la escuela es el mobiliario escolar, pues cada alumno y alumna debe contar con un lugar donde sentarse y tomar notas en clase, por lo tanto, el número de pupitres y/o sillas y mesas debe ser proporcional al número de alumnos. De acuerdo con los resultados nacionales, al 69% de planteles les falta mobiliario en al menos una de las aulas, mientras que sólo 31% tienen el mobiliario suficiente para cada alumno. Las preparatorias estatales registraron que 22% de sus planteles tienen mobiliario suficiente en todas las aulas donde toman clase contra 78% de planteles a los que les falta al menos en un aula donde toman clase, un índice bastante alto en ambos casos, a pesar de ser una necesidad básica.

De forma particular, en la EPOEM se observó que se realiza aseo regular de las aulas, a diferencia de los baños, los cuales no se encuentran en condiciones óptimas de higiene pues no se realiza limpieza periódica en ellos, además de no contar con papel higiénico ni jabón. Respecto al mobiliario escolar se pudieron percibir algunas carencias de pupitres, pues en algunos casos los alumnos deben ir a otros salones a buscar alguno sobrante a falta de estos en sus salones.

De manera análoga a las aulas, y como parte del marco curricular común establecido para los bachilleratos, el cual propone materias de carácter científico, tales como química, biología, física, etc., se requieren espacios específicos para la realización de experimentos que permitan a los alumnos y alumnas registrar información y obtener aprendizajes significativos en estas áreas. Por lo tanto, los laboratorios son áreas necesarias para tales fines y se evalúa que, en caso de existir, cuenten con las condiciones básicas como equipamiento y materiales suficientes.

En el promedio nacional se muestra que 51% de los planteles tiene laboratorio, mientras que el 49% carece de estos espacios. Destacan las preparatorias estatales como la modalidad que tiene mayor carencia de laboratorios pues 66% de los planteles no tiene, contra 34% que si cuenta con este recurso; es decir, más de la mitad de planteles, y por lo tanto de alumnos, no tienen acceso a un espacio para realizar experimentos científicos.

Las aulas de cómputo también posibilitan la realización de diversas actividades, por lo que contar con ella es indispensable. El acceso y manejo de las tecnologías de la información es necesario para la formación de los y las estudiantes pues es una competencia imprescindible para el presente y el futuro. En el país se registró que 71% de los planteles cuentan con aulas o laboratorios de cómputo contra 29% que no tienen. En el caso de las preparatorias estatales los resultados varían pues en el 56% de los planteles existen laboratorios mientras que 44% no los tiene, es decir, casi la mitad de los bachilleratos estatales no cuentan con este servicio.

Aunado a los laboratorios de cómputo, el acceso a internet permite tener a la mano un sinnúmero de información a la que de otra forma sería imposible acceder, por lo que es una herramienta que potencializa los procesos de aprendizaje. En ese

tenor, el estudio realizado evalúa la suficiencia de conectividad a internet para toda la comunidad escolar, obteniendo los siguientes resultados: 32% de planteles tienen internet suficiente para uso de todos los actores de la escuela, 23% tienen internet insuficiente para todos, 15% tienen internet sólo para algunos y 30% de escuelas no cuentan con acceso a internet. En comparación con el total nacional, las preparatorias estatales se encuentran en condiciones de mayor carencia, pues sólo el 13% de planteles cuenta con acceso a internet suficiente para toda la comunidad escolar, 23% insuficiente para todos los actores de la escuela, 23% únicamente para algunos y en el 41% de planteles no existe tal recurso. Es preocupante pues indica que 4 de cada 10 planteles estatales no cuenta con acceso a internet para sus estudiantes, pues cuando el acceso es restringido, generalmente son ellos los que no tienen la posibilidad de hacer uso de él.

En el caso de la EPOEM 15, cuenta con un laboratorio para realizar experimentos, pero los materiales con los que dispone no son suficientes para usarlo de forma apropiada. De igual forma cuentan con laboratorio de cómputo, pero este no tiene la cantidad necesaria de equipos en relación con el número de alumnos por grupo. A pesar de esto, la preparatoria cuenta con una biblioteca digital gestionada por el gobierno estatal, en la cual existen dos aulas con computadoras que están a disposición de los profesores, lo cual ayuda a disminuir el déficit que tiene la escuela. Por último, en términos del acceso a internet, no existe ninguna red compartida a los docentes o a los alumnos, por lo que sólo los administrativos y aquellos con acceso a una computadora cuentan con este servicio. Aunque en este ámbito, la biblioteca digital también coadyuva a subsanar la carencia pues todas sus computadoras cuentan con acceso a internet.

Por último, otra herramienta que permite tener acceso a información son las bibliotecas, las cuales pueden ser utilizadas por alumnos y profesores con fines informativos, de investigación o recreativos. En cualquier caso, es primordial que cada plantel cuente con un acervo bibliográfico pertinente y suficiente para la comunidad escolar. Los resultados de la ECEA en ese ámbito fueron los siguientes: en el ámbito nacional 60% de planteles tienen acervo bibliohemerográfico contra 40% de planteles en donde no existe. Por su parte, los bachilleratos estatales están por debajo del índice nacional con 44% de planteles que tienen acervo contra 56% que no tiene, lo cual indica que aún existen insuficiencias importantes con respecto al acceso a fuentes de información escritas.

La EPOEM 15, por su parte, cuenta con una biblioteca escolar reducida, tanto en material bibliográfico como en espacio, pues esta cuenta únicamente con una mesa en la que se pueden realizar actividades de consulta o lectura, lo que provoca que sea un sitio al que pocos alumnos acuden. A pesar de ello, la biblioteca digital cuenta con material impreso y una sala de lectura, por lo que los estudiantes tienen la opción de acudir a ese espacio.

Una vez que se han revisado algunas de las características necesarias para el buen funcionamiento de los planteles de educación media superior, es preciso decir que aunque no pueden transferirse los resultados de las preparatorias estatales del país a los bachilleratos pertenecientes al Estado de México, las cifras presentadas permiten dar un panorama general de las condiciones en las que se

encuentran los bachilleratos a nivel nacional, así como dar cuenta de lo esencial de la infraestructura escolar para comprender la experiencia de los y las estudiantes.

En ese tenor, también es posible observar como la preparatoria en la que se llevó a cabo la investigación presentada se encuentra dentro del promedio nacional, pues cuenta con una infraestructura adecuada en lo general, pero con algunas carencias en lo particular, tales como la accesibilidad y la disposición suficiente de servicios como el internet, el material bibliográfico, los utensilios para realizar experimentos científicos, entre otros, que pueden resultar en una experiencia poco satisfactoria tanto para los alumnos como para los docentes e incluso repercutir de forma negativa en las trayectorias de los y las estudiantes.

Finalmente, aunque la atención en este nivel se ha centrado en garantizar el acceso a todos los estudiantes, reflejado en el decreto de obligatoriedad en 2012, es preciso atender todos los otros elementos que de igual forma coadyuvan al éxito de los y las estudiantes, los cuales también deben ser atendidos de manera prioritaria para garantizar no sólo el acceso sino una oferta pertinente a las necesidades de los alumnos. De acuerdo con el INEE (2018, p.148) para afrontar estos retos, es indispensable que los planteles de EMS cuenten con una serie de condiciones básicas que les permitan funcionar de manera adecuada, gestionar el aprendizaje de los estudiantes y ofrecer un servicio en el que se respeten los derechos de las diferentes figuras que conforman la comunidad escolar.

En ese sentido, resalta la importancia de desarrollar una forma de comprender las experiencias de los alumnos y alumnas en torno a la escuela en términos de su infraestructura, la cual también influye de manera significativa en la forma en que viven y se desempeñan en este nivel educativo.

## **Capítulo 4. Metodología**

En términos generales, la metodología se entiende como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987, p.15), es decir, las rutas que se utilizan para tener acceso a la comprensión de cierto fenómeno, las cuales están determinadas por las intenciones y el enfoque de la investigación.

En ese sentido, en este capítulo se presentan las características más relevantes del enfoque cualitativo, así como de la etnografía, utilizada como parte de la metodología. De igual forma se da cuenta de las características de los sujetos de estudio, las técnicas utilizadas para la recolección de datos, el diseño del instrumento, la recopilación de la información y el modo en que se llevó a cabo el análisis y la interpretación de resultados.

### **4.1 Enfoque cualitativo**

A lo largo de la historia, la búsqueda de conocimiento ha propiciado el surgimiento de diversas corrientes de pensamiento, las cuales proponen diversos modos de proceder para llegar a él y, de acuerdo con Sampieri (2005, p.4) debido a las diferentes premisas que las sustentan, desde el siglo pasado tales corrientes se han “polarizado” en dos aproximaciones principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.

Mientras que el enfoque cuantitativo mide fenómenos, hechos y sujetos a partir de la estadística, en términos de cantidad, intensidad o frecuencia, prueba hipótesis y establece relaciones de causa–efecto, el enfoque cualitativo tiene como características principales explorar los fenómenos de manera profunda en ambientes naturales, es decir, estudiándolos en el mismo sitio en el que se producen; engloba a todas aquellas perspectivas que surgen como alternativa al enfoque cuantitativo, el cual prevaleció durante mucho tiempo en los procesos de generación de conocimiento.

El enfoque cualitativo se puede utilizar para comprender las perspectivas de los sujetos a los que se investigará, desarrollar un tema de investigación que no ha sido estudiado o ha sido poco explorado, etc., y entre sus objetivos están “profundizar en las experiencias, perspectivas, opiniones y significados [de los sujetos], es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Sampieri, 2005, p.364), además de analizar una realidad construida socioculturalmente, múltiple y holística, por lo que el observador – investigado es determinante y determinado por lo que observa, existiendo cierta interdependencia entre sujeto y objeto.

En consecuencia, al realizar una investigación de tipo cualitativo es importante tener en cuenta sus principales características (Taylor y Bogdan, 1987; Rodríguez, 1999; Álvarez, 2003; Sampieri, 2005):

a) La investigación cualitativa es inductiva, pues los investigadores desarrollan diseños flexibles, comenzando con interrogantes vagamente formuladas



y que pueden irse modificando y consolidando con el desarrollo del estudio realizado.

b) Sus objetivos principales son describir e interpretar, así como descubrir teorías, particularizar y profundizar sobre ciertos fenómenos y comprender para mostrar patrones relacionales a partir de métodos de diseño flexible, con hipótesis emergentes en escenarios naturales.

c) El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, es decir, considerando los elementos como un todo, por lo que se hace énfasis en el contexto en el que se obtienen los datos pues son determinantes de estos; estudia las relaciones y los procesos más que los hechos concretos y tangibles.

d) Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismo causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Realizan las observaciones de la forma menos intrusiva posible, tratando de que las cosas sucedan de forma natural, lo cual no elimina totalmente su efecto sobre las personas estudiadas, por lo que las intrusiones se deben reducir al mínimo posible y es necesario tenerlas en cuenta al momento de la interpretación.

e) Se intenta comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, en otras palabras, se intenta mirar y experimentar la realidad como lo hacen las otras personas, para de esta forma comprender sus formas de pensar, actuar, etc.

f) Es necesario que los investigadores cualitativos suspendan o aparten sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, pues se corre el riesgo de hacer conjeturas equivocadas. Deben verse los fenómenos como si estuvieran ocurriendo por primera vez, sin dar nada por hecho. En ese tenor, se dice que el investigador debe tener capacidad de asombro.

g) Todas las perspectivas son valiosas, se pretende comprender la visión y la perspectiva de otras personas, por lo que es indispensable tener en mente que este enfoque no busca verdades inamovibles u opiniones correctas. Todos y todas tienen cosas importantes que decir para la investigación cualitativa.

h) Los métodos cualitativos son humanistas, puesto que no se reduce la información a números o estadísticas, lo cual permite mirar la complejidad de los seres humanos en sus vivencias, el dolor, el miedo, la felicidad, etc.

i) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación, pues se obtiene conocimiento directo de la vida social a partir de los métodos cualitativos, los cuales mantienen cercano al observador del mundo empírico.

Por otra parte, como plantea Rodríguez (1999, p.57) desde un nivel técnico, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de la investigación<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Además, propone que no existe una investigación cualitativa única, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles

En cuanto a la perspectiva ética, el investigador debe estar consciente del compromiso que asume con la investigación que realiza, pues los métodos cualitativos mediante los cuales se estudia a las personas “necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (Álvarez, 2003: 26).

Por último, para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio, “...ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado.” (Álvarez, 2003: 27), por lo que este enfoque resulta pertinente para comprender fenómenos cotidianos, que de otra forma serían difíciles de captar o conocer, nos permite adentrarnos en la mirada de los sujetos a los que se estudia, y particularmente en el ámbito educativo es relevante, pues posibilita la obtención de información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, como parte de una comprensión más amplia del fenómeno educativo.

## **4.2 Etnografía**

La etnografía, por su parte, puede entenderse como una orientación o perspectiva metodológica que propone un acercamiento particular a los fenómenos a estudiar. De acuerdo con Rockwell (2011, p.18) surge de la disciplina antropológica y ha encontrado un lugar dentro de la investigación educativa, específicamente en América latina pues se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías y desde finales del siglo XX, y en los años que llevamos del presente, la etnografía se ha ido consolidando como un método de investigación innegable para un conjunto de disciplinas sociales y humanas.

Representa un método importante de obtención de información pues permite acceder a los datos de forma directa, mostrando las formas cotidianas y reales en que se despliegan las vivencias sociales, “es una herramienta que posibilita penetrar los campos más profundos de la vida social –aquellos vinculados a la significación, el sentido y las prácticas cotidianas-, también explica cómo parte de esos procesos gobiernan y definen nuestra contemporaneidad” (Olivos, 2017, p.28).

Un estudio etnográfico, entonces, es la descripción de lo que hace cierta unidad social, como un grupo étnico, un grupo escolar, etc., desde su propia perspectiva. La etnografía se centra en las prácticas y en los significados de estas para quienes las realizan, tiene como objetivo

describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural (Álvarez, 2003, p. 76)

---

(epistemológico, metodológico y técnico). La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice.

Además, busca resaltar la singularidad de la relación entre las prácticas y sus significados particulares, pero siempre mirando cómo aportan a la comprensión de lo que sucede en otros contextos, tal como plantea Olivos (2017, p.34):

La calidad y cualidad del dato etnográfico se articula a la lógica de su producción, es decir, se legitima al ser un producto de la observación directa realizada por alguien en algún sitio, de donde extrae toda su autoridad. Pero también sustenta su legitimidad en un imaginario existente en la comunidad practicante de ciencias sociales y humanas, quienes asumen que dicho dato además de tener esa aura de autenticidad y de facticidad, es cualitativamente superior pues muestra la esencia de lo humano.

Ahora bien, aunque existe una diversidad de planteamientos respecto a lo que puede considerarse como etnografía, Rockwell (2011, p.21) presenta algunos apuntes para entender las características de una investigación etnográfica:

a) Lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social, pues en las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente.

b) El producto de una investigación etnográfica es ante todo una descripción. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que se hizo el estudio, lo cual presupone un trabajo teórico previo necesario para construir una buena descripción, lo que en términos de C. Geertz podría entenderse como una descripción densa.

c) En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona.

d) El etnógrafo intenta comprender el carácter local del conocimiento, poniendo atención a los significados, independientemente del objeto de estudio y la perspectiva teórica.

e) La etnografía genera conocimiento, si bien describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales.

En ese sentido, es prudente preguntarse para qué situaciones es conveniente llevar a cabo el método etnográfico y como aporta a la generación de conocimiento, particularmente en el ámbito educativo,

puede aportar las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (Rockwell, 2011, p.26)

En suma, se puede decir que la etnografía es un lente adecuado para mirar fenómenos que tienen lugar en el ámbito educativo, no sólo por mirar de forma holística a los sujetos y a sus contextos, sino porque permite dar cuenta de sucesos

que otras formas de generar conocimiento no podrían, o en todo caso, darles la profundidad que requieren para ser comprendidos.

#### **4.3 Sujetos de estudio: alumnos**

Como parte del proceso de una investigación cualitativa, la elección de los sujetos es de suma importancia, pues son estos quienes proveen parte esencial de la información necesaria para llevarla a cabo, por lo que “se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador” (Rodríguez, 1999, p.135). En ese sentido, se realiza una selección deliberada e intencional, que garantice que la información recabada sea la óptima para los fines del estudio.

Para elegir a los sujetos, en primer lugar, se definió que fueran los alumnos y alumnas del plantel, pues serían sus experiencias en torno a lo que se centraría la investigación. Además, se eligió a los alumnos y alumnas que pertenecieran a los últimos semestres por varias razones, en primer lugar, por ser ellos quienes conocen más y mejor las instalaciones del plantel, así como los cambios que pudiese haber tenido, también porque al haber permanecido más tiempo en comparación con los otros estudiantes, se esperaba que tuviesen más vivencias para compartir en las entrevistas realizadas, en términos de su experiencia en el espacio, pero también de la interacción con sus compañeros, compañeras y otros actores que forman parte de la escuela, como los maestros, las autoridades, etc., por lo que los grupos focales se enriquecerían con sus aportaciones.

Como criterio último, se pidió a los profesores a cargo de los grupos facilitados por la administración del plantel, que seleccionaran a los estudiantes más participativos, con lo cual se procuró obtener a los informantes que pudieran expresar mejor sus experiencias, es decir, aquellos que tuvieran mayor facilidad de palabra, aunque esto pudo haber sido interpretado distinto por los profesores. En ese tenor, es preciso aclarar que el objetivo del estudio no era obtener representatividad numérica, de género o alguna otra, se pretendía más bien obtener claridad y profundidad en las experiencias relatadas por las y los jóvenes.

Los participantes de esta investigación fueron 32 alumnos de ambos turnos, 15 mujeres y 17 hombres, todos en un rango de edad entre los 17 y los 19 años. Se distribuyeron en 5 grupos focales: 1 de mujeres, perteneciente al turno vespertino, 1 de hombres del turno vespertino y 3 grupos focales mixtos, 2 del turno matutino y 1 del turno vespertino. En un primer momento se realizaron los dos grupos separándolos en razón del género para notar si había alguna diferencia, pero al ver que las respuestas no se modificaban, se decidió que los grupos restantes serían mixtos.

#### **4.4 Técnicas de recolección de datos**

A diferencia de las técnicas utilizadas por el enfoque cuantitativo, que pretenden realizar mediciones, obtener datos numéricos, etc., las técnicas cualitativas tienen el propósito de obtener información para comprender las

perspectivas de los sujetos de estudio, por lo que son distintas. De acuerdo con Restrepo (2016, p.31) podemos entender las técnicas como los instrumentos o las herramientas de investigación que se caracterizan por aplicarse para producir datos.

En ese tenor, y con base en los objetivos y las preguntas de investigación, así como en el enfoque cualitativo-etnográfico, se eligió la observación no participante y los grupos focales como las técnicas más adecuadas para recabar la información y poder dar cuenta de las experiencias del alumnado en torno a la escuela como lugar.

Además, como parte del análisis de la vivencia del espacio, se planteó la realización de croquis por parte de los alumnos y alumnas, los cuales serían de gran ayuda para dar cuenta de cómo miran y viven el espacio escolar.

#### **4.4.1 Observación no participante**

La observación es una de las técnicas fundamentales para el desarrollo de cualquier investigación independientemente del enfoque del que se trate, pero particularmente en la investigación cualitativa, observar los fenómenos en el momento en el que ocurren, permite darle veracidad a la información obtenida y por tanto a la propia investigación.

Por su parte, la observación no participante, técnica utilizada en este estudio, puede entenderse como aquella en la que el investigador reside durante periodos largos en el sitio en el que se realiza la investigación, con el propósito de observar lo que es de su interés<sup>12</sup>, es decir, “se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (Rodríguez, 1999, p. 47).

Para el caso de la presente investigación, se llevó a cabo la observación no participante durante seis meses aproximadamente, entre agosto del 2017 y enero del 2018, periodo en el que se observaron de forma particular algunas clases, los recesos, las ceremonias cívicas realizadas en ese periodo, así como la interacción de los actores escolares de forma general, lo que permitió obtener información suficiente para el informe final.

Para llevar a cabo la observación, es necesario hacer uso de otras herramientas, las cuales permiten que el observador no se pierda entre la complejidad de lo que se observa, en este caso particular se recurrió al diario de campo y a las guías de observación, estas últimas se detallarán más adelante.

El diario de campo es una técnica característica de los estudios de tipo etnográfico, el cual puede entenderse como un cuaderno o libreta de notas en la que el investigador toma notas acerca de su estadía en el campo, permite recolectar información, así como organizar y darle sentido a los datos que va obteniendo, pues

---

<sup>12</sup> En ese sentido, no hay forma de que el investigador no se vuelva partícipe del contexto que está estudiando. De acuerdo con Álvarez (2003, p.105), este se vuelve testigo de lo que la gente hace, lo que le permite comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social. Además, le permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar, pues se logra que el investigador obtenga un conocimiento detallado de la vida de las personas y los lugares estudiados.

se describen situaciones que han sucedido, pero también las interpretaciones realizadas por el etnógrafo. Tales notas tienen un tono personal y posibilitan la reflexión, así como la formulación de interpretaciones de lo observado.

#### **4.4.2 Grupos focales**

Además de la observación no participante, se optó por utilizar la técnica de investigación conocida como grupo focal o entrevista grupal, la cual se caracteriza por ser un diálogo formal, orientado por preguntas establecidas a partir del problema de investigación, en el que se establece qué se pretende conocer y qué información es pertinente y necesaria obtener de los sujetos de estudio.

Es una técnica que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de estos información cualitativa sobre el tema de investigación (Álvarez, 2003, p.132)

Para llevarla a cabo es necesario delimitar varios aspectos, por ejemplo, el número de grupos que se realizarán, aunque no existen criterios rígidos para establecerse, se debe tomar en cuenta el momento de saturación, es decir, “cuando el moderador logre anticipar lo que el siguiente grupo de discusión va a decir, y esto en ocasiones puede suceder después de tres o cuatro grupos” (Álvarez, 2003, p.133).

Para el estudio se realizaron 5 grupos focales: 1 de mujeres, perteneciente al turno vespertino, 1 de hombres del turno vespertino y 3 grupos focales mixtos, 2 del turno matutino y 1 del turno vespertino. En un primer momento se realizaron los dos grupos separándolos debido al género para notar si había alguna diferencia, pero al ver que las respuestas no se modificaban, se decidió que los grupos restantes serían mixtos.

#### **4.4.3 Croquis**

De acuerdo con Sampieri (2005, p.433) para obtener más información y darle veracidad a la investigación realizada, es posible solicitar a los participantes que a propósito del estudio elaboren dibujos, escritos, entre otras actividades, para posteriormente complementar la discusión en los grupos focales con los ejercicios adicionales, pidiéndoles que expliquen por qué elaboraron ese material y sus significados, lo cual ayuda al investigador a tener respuestas más personales, así como enriquecer las discusiones grupales.

Una de esas actividades son los croquis, dibujos realizados a mano de un espacio o terreno en particular, entendidos como una estrategia metodológica “mediante la cual unas líneas trazadas en un papel se convierten en analizadores que provocan el habla de las personas” (Montes, 2004, p.2).

Los croquis, a diferencia de los mapas, que representan las características y delimitaciones de un espacio reconocidas oficialmente, tienden a representar el imaginario de sus habitantes, por lo que nunca son estáticos, se van transformando junto con los individuos que lo habitan. De acuerdo con Silva (2006, p.65) su destino

es representar límites evocativos o metafóricos, aquellos de un territorio que no admite puntos precisos de corte (tal como en el mapa) por su expresión de sentimientos colectivos o de profunda subjetividad social.

El croquis, entonces, puede utilizarse como un dato etnográfico, pues nos acerca a la interpretación que hacen los sujetos sobre un lugar, pues al vivir en él, se crean sentimientos individuales y colectivos de pertenencia, identidad, y afecto

Los dibujos muestran la manera individual de reapropiación del lugar, cómo vivieron el espacio y con ello la familiaridad que adquirieron como habitantes de él, de allí su importancia como dato etnográfico y geográfico. Hacer memoria y dibujar el espacio es una forma de practicar el lugar, ese es el valor metodológico de los dibujos que nos remiten a cómo los habitantes se apropian material y simbólicamente el espacio geográfico (Licona, 2008, p.255)

En suma, dibujar el croquis de un lugar posibilita mirar el significado que sus habitantes le dan y la manera en que lo evocan, de ahí su importancia para el análisis etnográfico del espacio<sup>13</sup>.

Para los fines de la investigación, se recabaron 32 croquis, elaborados por los alumnos y alumnas participantes de los grupos focales, y una vez que se comenzó a notar cierta regularidad en los datos arrojados, dejaron de solicitarse.

#### **4.4.4 Descripción de lo realizado**

Para llevar a cabo la investigación y realizar los grupos focales y los croquis se llevó a cabo lo siguiente, se planeó que hubiera al menos tres grupos focales por turno, uno de hombres, uno de mujeres y otro mixto, esto con la finalidad de analizar si había diferencias en términos del género.

Una vez terminado el guion de entrevista, se solicitó el permiso a las autoridades del plantel, quienes facilitaron un espacio para llevar a cabo la actividad, dieron acceso a ciertos grupos en los que se habló con los profesores y se invitó a los alumnos a participar, dando una breve explicación de la actividad que se llevaría a cabo, así como la duración de esta (50-60 minutos aprox.) y a partir de la explicación se eligieron entre seis y siete voluntarios por grupo para llevar a cabo las actividades.

Para cada grupo se llevó a cabo un procedimiento similar, una presentación breve, personal y de la investigación, descripción de la actividad que se llevaría a cabo y el uso que se le daría a la información obtenida, el desarrollo de los croquis, los grupos focales y por último el agradecimiento.

El material utilizado para realizar ambos ejercicios consistió en la guía de preguntas previamente elaborada, una grabadora de audio, hojas blancas, plumas y lápices, así como el diario de campo utilizado durante la investigación, por si era necesario hacer alguna nota extra.

---

<sup>13</sup> Los croquis realizados deben ser interpretados desde una perspectiva cualitativa, como una forma de expresión de su experiencia del sitio complementaria a las narrativas sobre él pues “todos los dibujos requieren de un complemento verbal, en su mayoría requieren la explicación articulada de la palabra que funge como código y logra la equivalencia adecuada. De otra forma estaríamos frente a una imagen confusa” (Licona, 2008, p. 253).

Una vez en el espacio en que se llevaría a cabo la entrevista, se realizó una presentación personal, así como de la investigación, describiendo los propósitos de forma general, así como el uso que se le daría a la información obtenida de ellos, de forma totalmente anónima y sin compartirla a terceros, por lo que se les dijo que si no querían proporcionar algún tipo de información tenían completa libertad de abandonar la actividad, lo que no sucedió en ninguno de los grupos.

Posteriormente, se pedía que realizaran un croquis de la escuela, la petición se dio así de general con la intención de que los y las alumnas tuvieran total libertad de dibujarlo como quisieran, lo cual también sería parte del análisis ulterior.

Terminado el croquis, se solicitó que numeraran los espacios del 1 al 7, donde 1 representaría el espacio que más les gustara de la escuela, donde se sintieran más cómodos y les agradara pasar tiempo, mientras que 7 sería el espacio que menos les gustaba, en el que no se sentían bien y donde no les gustara estar.

La siguiente actividad consistía en socializar lo que habían expresado en los croquis, haciendo una descripción oral del dibujo que habían hecho y las razones de su numeración, las cuales fueron registradas en el diario de campo. Dicha socialización se realizó por dos motivos, primero, “romper el hielo” entre los estudiantes y la entrevistadora, así como obtener datos relevantes y personales sobre lo que expresaron en los croquis.

Una vez terminado esto, se procedió a iniciar la entrevista o grupo focal, haciendo énfasis nuevamente en que la información sería tratada con total confidencialidad y aclarando que sus respuestas no serían juzgadas como correctas o incorrectas, por lo que tenían total libertad de expresar lo que quisieran y, por último, pidiéndoles que apagaran sus teléfonos celulares en caso de llevarlos consigo para evitar cualquier tipo de distracción durante el diálogo.

Para asegurar el éxito del grupo focal, fue preciso mantener una interacción cordial con los estudiantes, estimulando la conversación, pero sin desviarse del tema principal de la investigación. En ese tenor, fue importante mantener la escucha, comunicar las preguntas claramente sin emitir juicios y procurando no interrumpir ni permitir que hubiera interrupciones de otros.

Al finalizar la actividad, se les preguntaba si deseaban agregar algún comentario adicional, para posteriormente agradecerles sus aportaciones y haciendo énfasis en que su participación resultaba de gran relevancia pues sin ella el estudio no tendría forma de lograrse y llegar a buen término.

#### **4.5 Diseño del instrumento**

Para llevar a cabo las técnicas para recopilar información, es decir, la observación no participante y los grupos focales, fue necesario elaborar los instrumentos pertinentes que permitieran responder, a partir de estas técnicas, a las preguntas y objetivos de investigación.

En primer lugar, para la observación no participante se elaboró una guía de observación, también conocida como matriz de observación, la cual permite



operativizar aspectos de la pregunta de investigación para que estos puedan ser observados y registrados<sup>14</sup>.

La guía de observación utilizada para la investigación se presenta en el Anexo 1.

En segundo lugar, para realizar los grupos focales se realizó lo que se conoce como entrevista semiestructurada<sup>15</sup>. Dichas entrevistas se componen de preguntas generales, es decir, parten de planteamientos globales, que son detonantes de los temas que interesan al entrevistador. Además, se permite añadir otras preguntas durante su realización, modificar el orden de estas, etc., siempre y cuando el sentido de la entrevista no sea alterado.

Para realizar el guion de entrevista fue necesario tener bien definidas las preguntas de la investigación y el marco teórico, pues son los que guían la construcción de las preguntas a realizar, así como el análisis e interpretación posterior de la información obtenida de estos instrumentos. En consecuencia, el guion se compone de cinco apartados que resultan de su vinculación con el marco teórico, siendo en total 50 reactivos, los cuales se muestran en el Anexo 2.

Posteriormente, para llevar a cabo la recopilación de la información a partir de la aplicación de los instrumentos creados, fue necesario realizar una prueba previa, lo cual se conoce como pilotaje, esto permite modificar o agregar elementos en caso de ser necesario.

Para dicho pilotaje, se llevó a cabo una sesión con una muestra de estudiantes del mismo plantel, del turno matutino, en la cual se redefinieron algunas preguntas, se agregaron y se descartaron otras; también fue de utilidad para planear el procedimiento de recepción, bienvenida y descripción de los objetivos del estudio a los participantes, todo lo cual permitió que, una vez modificado el instrumento, se llevaran a cabo de manera formal los grupos focales.

#### **4.6 Análisis e interpretación de resultados**

En el proceso de una investigación cualitativa, el análisis y la interpretación de los fenómenos se lleva a cabo desde que comienza el trabajo de campo, pero

---

<sup>14</sup> La matriz de observación tiene como función perfilar las pertinencias y prioridades en las observaciones que requieren ser adelantadas en terreno. Qué es relevante y qué no, cuándo y en qué orden establecer las observaciones, son algunos de los aspectos que se abordan en una matriz de observación. Aunque siempre hay que estar atentos a lo que sucede alrededor del investigador, la matriz de observación introduce una agenda de trabajo y una especie de lente en la obtención de ciertos datos (Restrepo, 2016, p.43)

<sup>15</sup> Presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz et al., 2013, p.163)

se realiza de manera formal y sistemática una vez que se tiene recabada la información a partir de los instrumentos empleados<sup>16</sup>.

Aunado a lo anterior, es característico de los estudios con enfoque cualitativo que se cuente con una cantidad de información a analizar bastante grande, “es la paradoja de que, aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande” (Álvarez, 2003, p. 187). Por lo tanto, es necesario un análisis riguroso que permita darle sentido a la información, el cual nos permita tener una mejor comprensión del fenómeno que es objeto del estudio.

En relación con esto, resulta imprescindible el concepto de triangulación, el cual precisamente se entiende como la utilización de diversas fuentes de datos para darle amplitud y profundidad a cualquier investigación<sup>17</sup>.

A partir de lo anterior, el procedimiento para realizar el análisis e interpretación de la información obtenida fue el siguiente.

En primer lugar, se realizó la transcripción de los grupos focales a partir de los audios obtenidos. Para hacer más sencillo su análisis, las respuestas de cada grupo focal se organizaron de acuerdo con las categorías generadas previamente. Durante este proceso no se pudieron registrar algunas expresiones corporales o gestos, las cuales se intentaron registrar en el diario de campo para complementar el análisis.

Posteriormente, se realizó la codificación de la información transcrita con el uso del programa Atlas ti, un programa desarrollado en Berlín, Alemania, el cual posibilita el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de video, organizando, reagrupando y gestionando el material de forma sistemática<sup>18</sup> en unidades de significado o categorías, lo cual permite relacionar conceptos, categorías y temas.

Al tener las entrevistas en formato de texto y clasificadas por grupo focal, se codificaron a partir de las categorías que se presentan en los resultados, y a partir de ellas se fueron eligiendo las frases de los alumnos que correspondían a estas, las cuales se conocen como citas, así como las observaciones del diario de campo

---

<sup>16</sup> Siguiendo a Rodríguez (1999, p. 200) se puede entender el análisis como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación, lo cual supone examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

<sup>17</sup> Una de las características de la investigación etnográfica es que articula diferentes técnicas de investigación cuando los periodos suelen ser prolongados. La etnografía recurre a la observación no participante, pero también apela a las entrevistas, análisis de documentos y, en ocasiones, incorpora técnicas de investigación cuantitativa. A la combinación de diferentes técnicas que se usan para corroborar un dato obtenido en campo es lo que se llama triangulación (Restrepo, 2016, p.37).

<sup>18</sup> Información obtenida de: Atlas.ti. El conjunto de herramientas del conocimiento. Disponible en: [https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/07/atlas.ti6\\_brochure\\_2009\\_es.pdf](https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/07/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf), fecha de consulta: 2 de mayo, 2018.

que complementaran y corroboraran lo dicho en las entrevistas, es decir, la triangulación de la información.

De igual forma, el programa permite la creación de nuevas categorías o códigos, que permiten organizar la información de acuerdo con estas. Una vez que se codificaron todos los grupos focales, el programa permite extraer todas las citas que pertenecen a un mismo código, sin importar a que grupo focal pertenezcan.

Con dicha filtración, se obtuvo una serie de datos mucho más precisos de cada categoría, la cual permitió organizar la información para posteriormente realizar de manera escrita la interpretación y responder las preguntas de investigación planteadas en un inicio.

## **Capítulo 5. La escuela como lugar: presentación de resultados**

Para comprender a profundidad los elementos que componen a la escuela en su condición de lugar, se han creado seis categorías a partir de los datos obtenidos durante el trabajo de campo y en la construcción del marco teórico, las cuales permiten comprender sus características: contexto, lenguaje, rutinas y ceremonias características, fronteras y recortes espaciales, relación actor-espacio y cuerpos en la escuela.

La nomenclatura elegida para la presentación de los testimonios recabados será en términos del grupo focal al que pertenecen (GF) y si fue emitido por un hombre o una mujer, por ejemplo, GF3-H haría referencia al testimonio de un alumno hombre durante el tercer grupo focal realizado; se hará alguna puntualización sobre el alumno, alumna o el grupo en caso de ser necesario.

### **5.1 Contexto**

Cada lugar está inscrito en un contexto específico y particular, es decir, un conjunto de circunstancias, personas y otros lugares que lo circunscriben y sin los cuales no se puede comprender por completo. En ese sentido, como parte primera de la comprensión del lugar-escuela, se abordará en relación con otras situaciones y lugares referidos por los propios estudiantes, lo cual nos permite situarla social y culturalmente pues “los *lugares* y los *territorios* generalmente existen en consonancia, no son indiferentes entre sí” (Vergara, 2013, p. 167).

Como parte de los datos proporcionados por los informantes, se encontraron elementos que son parte del contexto y que tienen influencia directa en el modo en que los estudiantes perciben y describen sus experiencias en la escuela, estos son: 1) el contexto sonoro, 2) la “pollería” que se encuentra a un lado de la escuela y 3) los lugares de recreación a los que acuden, los cuales pueden ser clandestinos o públicos.

#### **5.1.1 La escuela y el contexto sonoro**

Desde que empezó a reflexionarse en torno al diseño estructural de las escuelas, se estableció que necesitan una serie de condiciones básicas para poder llevar a cabo sus objetivos, y entre ellas se destaca el espacio adecuado en el que tanto los estudiantes como el profesorado puedan realizar sus actividades sin inconvenientes o interrupciones de ningún tipo, por ejemplo, el ruido ambiental.

De acuerdo con Estrada y Méndez (2010, p.66) el ruido es un elemento que puede repercutir negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cualquier otro tipo de intercambio comunicativo, por lo que es importante tomarlo en cuenta en el diseño arquitectónico de los espacios escolares pues cumple una función muy importante tanto para el bienestar, como para el rendimiento escolar de los estudiantes.

La preparatoria se encuentra en una de las avenidas principales del municipio de Chicoloapan, en la que cada lunes se coloca un tianguis que bloquea el paso del transporte público y privado, dificultando también el paso de los estudiantes entre los puestos de frutas, verduras, ropa, entre otros artículos, tal como lo relata una

alumna: “Y en la hora de la salida casi no puedes pasar, ni en la entrada” (GF4-M), pero además de este bloqueo, el flujo continuo de comerciantes y consumidores de este mercado ambulante crea un ambiente bastante estrepitoso que llega hasta la escuela.

Aunado a lo anterior, justo frente a la entrada de la escuela, durante el día del tianguis se ubica un puesto dedicado a vender discos pirata, por lo que casi todo el tiempo tienen música a volumen muy alto, lo que ocasiona que ese sonido en particular se perciba dentro de la escuela y mucho más en los salones cercanos, haciendo que las clases se vuelvan difíciles de manejar para los profesores, “bueno con el tianguis, luego se escucha la música y los profesores nos dicen “apaguen su música” pero nosotros no somos” (GF1-M).

De igual forma, la tarea de poner atención en clase se vuelve mucho más complicada de acuerdo con lo expresado por los alumnos, quienes relacionan el ruido con su capacidad de poner atención; como mencionaron un par de estudiantes: “Pero ellos que están hasta la entrada, escuchando el ruido de los autos, los lunes el tianguis, todo el día está la música, si están gritando para ellos puede ser más difícil todavía” (GF3-H); “Y los lunes el tianguis, cuando estábamos en el otro salón nos tocaba a lado y se escuchaba la música y no podíamos poner atención” (GF4-H). Por esta razón, uno de los principales argumentos de los estudiantes sobre el contexto hace referencia a dicho tianguis, pues consideran que es uno de los aspectos que les perjudican: “El sonido de afuera afecta a la escuela” (GF2-H).

Ahora bien, el sonido interior también es particular y diferencia a la escuela de otros lugares, pues los propios alumnos y alumnas lo caracterizan, haciendo referencia a los sonidos que prevalecen en ella, por ejemplo: “El sonido de mucha gente, de todos los alumnos, y más como todos están ahí en el mismo edificio, es más el ruido” (GF2-H); “Hay veces que es ruidosa y otras que es silenciosa, prevalece uno que otro compañero riéndose, porque luego unas risas son muy fuertes y agudas y se escuchan hasta acá” (GF1-M).

Además, reconocen que la sonoridad interior se va transformando con el paso de las horas, lo cual indica que están habituados y familiarizados con las rutinas que se llevan a cabo, evocando el lugar junto con su sonoridad: “Es ruidosa, pero tiene sus puntos, depende las horas, las primeras dos horas como que nadie sale de su salón, pero después de la tercera hora ya todos se salen y hacen más ruido” (GF5-H).

Lo anterior demuestra una apreciación precisa de los sonidos, los cuales dan a la escuela una atmósfera sonora diferente a cualquier otro espacio en el que los alumnos/as se desenvuelven, caracterizado por ser menos caótico que el exterior como consecuencia de uno de los objetivos de la escuela en relación con el orden y la disciplina, esto sin dejar de lado la convivencia que se da en ella y que forma parte innegable del ambiente sonoro que los alumnos/as experimentan cada día.

En ese sentido, es posible entender el sonido (tanto interior como exterior) como un elemento que caracteriza y da identidad propia a la escuela, por lo que los alumnos se habitúan a sus sonidos y los reconocen, parte importante en su relación

con el espacio, pues “la sonoridad del ambiente es también un lenguaje en el que habla el lugar y le otorga personalidad” (Vergara, 2013, p. 55).

### **5.1.2 La escuela y su red de lugares**

Por otra parte, una condición que forma parte del contexto y fue referido por los alumnos y alumnas en todos los grupos focales realizados, es la colindancia con una empresa distribuidora de pollos, que provoca que haya olores particulares debido a los procesos que se llevan a cabo en ese lugar, tal como refieren los alumnos y alumnas: “Entra todo el olor en el salón y se concentra todo, entonces, si estoy mucho tiempo me empieza a doler la cabeza o el estómago” (GF1-M); “De hecho cuando empieza a calentar el sol, empieza a oler bien feo, entonces se empieza a meter toda la peste hacia acá” (GF2-H); “Nosotros estamos hasta atrás, y haz de cuenta que está casi pegado ahí y más nos llega el olor a nosotros, como a pollo crudo” (GF3-H).

Esto resulta tan significativo que incluso nombran a la escuela en referencia a dicha empresa, pues al preguntarles que nombres le daban a la prepa además del oficial, respondieron: “La pollera, porque hay una fábrica de pollos” (GF5-H), dejando ver que a pesar de que no es un lugar que forme parte de la escuela se ha instalado en el imaginario de los estudiantes y de sus pares de otras prepas: “Por eso en la prepa les dicen los pollos, por el olor de acá” (GF3-H), refiriendo que los señalan y reconocen a partir de su cercanía con dicho sitio a pesar de que ellos no lo hacen: “Se supone que somos lobos, porque en la 143 y la 15 hay como una rivalidad y los de la 143 nos dicen aquí los pollos. Cada que nos ven dicen ‘un pollo’ y no sé qué” (GF3-H)

Además, es posible advertir que la cercanía con la empresa así como las señalizaciones de otros preparatorianos repercuten en su autoconcepto de una forma negativa, pues entre otras cosas, se asocia el mal olor de la empresa con ellos: “Si, el olor a pollo, la otra vez yo vi en Facebook y una chica puso, ¿a qué prepa me voy, a la 15 o a la 55? y un chavo le puso, a la 55 porque en la 15 vas a oler a pollo” (GF3-M), por lo tanto, es posible advertir que aunque dicho lugar no pertenece a la escuela, repercute no sólo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo, sino en la imagen de los propios estudiantes en relación con la empresa mencionada.

### **5.1.3 La escuela y los lugares de recreación juvenil**

Otro elemento del contexto que forma parte de las vivencias diarias de los alumnos y alumnas son los lugares de recreación o diversión, y en ese sentido encontramos los lugares permitidos y los lugares “clandestinos” o prohibidos que se encuentran alrededor de la escuela.

En cuanto a los lugares permitidos, en los grupos focales se hizo referencia a la plaza comercial, que para los alumnos/as representa un espacio para la convivencia: “podemos ir a la plaza porque nos queda cerca. Puedes ir ahí, cuando salimos temprano, puedes ir a platicar con tus amigos o ir por un helado, a caminar” (GF1-M).

También se hizo referencia al centro cultural mexiquense, en el que se ofrecen diversas actividades como cursos, talleres, etc., y que constituye un lugar

con el que los alumnos y alumnas pueden tener acercamiento a actividades culturales distintas a las que ofrece la escuela: “Igual tenemos el centro cultural mexiquense, lo tenemos muy cerca y podemos hacer muchas cosas ahí, o bueno si hay cosas a las que nos han enviado de parte de la escuela pero muchos no vamos” (GF2-H).

En lo que respecta a los lugares clandestinos, los cuales fueron mencionados en todos los grupos focales, la mayoría de los alumnos y alumnas ubican estos lugares, entre los que destacaron algunos billares, pulquerías y lugares donde venden cerveza, lo cual hace pensar que acuden de forma más frecuente, tal como menciona un alumno: “muchas veces salen temprano todos y salen corriendo a los billarcitos” (GF2-H).

Según los testimonios, existen al menos cuatro billares, de los cuales dos son familiares, por lo que no les venden bebidas alcohólicas, mientras que en los otros dos si les venden alcohol a pesar de ser menores de edad e ir con el uniforme de la preparatoria: “en la esquina hay uno, como a dos calles hay otros dos, bueno yo si he ido y si te dejan pasar con uniforme y todo” (GF2-H); “El sol o el eclipse, es un billar, van a jugar y a tomar y venden pulque” (GF3-H), además señalan que únicamente asisten a los billares por el consumo de bebidas alcohólicas: “Si hay un billar pero nadie juega, nada más van a tomar” (GF3-M).

Entre las bebidas alcohólicas, destacó el consumo de pulque, que a pesar de no ser una bebida tan popular entre los adolescentes, quizá se dé por el contexto en el que se encuentra la escuela, que no hace mucho tiempo seguía siendo rural, así como las costumbres de sus habitantes: “Por donde está estafeta, en la esquina hay una casa donde venden pulque” (GF1-M).

Además de los lugares ya señalados, los testimonios indicaron que frente a la escuela se vende cerveza: “La de aquí afuera también, la de la esquina de la tienda vende micheladas” (GF3-H) “Y tiene su refrigerador ahí con cerveza” (GF3-H).

A pesar de esto, los alumnos/as reconocen que son prácticas que no deberían realizar debido a su condición de menores de edad, pero dan cuenta de que a los vendedores tampoco les importa que no esté permitido: “Lo hacen por vender, lo que quieren es ganar dinero, entonces le venden a cualquiera” (GF3-M), además, aún a pesar de frecuentar tales lugares, refieren que una escuela no debería tener lugares como esos cerca,

siento que no es una ubicación muy buena para una escuela, porque una escuela tiene que tener un cierto límite de algunas cosas, por ejemplo, los billares y la venta de alcohol, todo eso, hay normas y reglas que dicen que a una cierta distancia no pueden vender alcohol o que no puede haber maquinitas (GF3-H)

En lo que respecta al consumo de alcohol en adolescentes, aunque puede estar ligado a un sinnúmero de condicionantes como el contexto social, los hábitos familiares, etc., puede advertirse que la escuela como lugar de socialización entre pares, juega un papel de suma importancia, como plataforma para el consumo, pero también como ámbito prioritario de intervención y prevención.

Se mencionaron también espacios alternos de socialización fuera de la escuela: la tienda que se encuentra frente a la escuela y una calle cercana; durante las observaciones realizadas fue notable la importancia de la tienda pues previo a la entrada de los alumnos del turno vespertino, y mientras salen los alumnos del turno matutino, se juntan diversos grupos de alumnos, tanto hombres como mujeres, de los cuales la mayoría compra cigarros y fuma, puede observarse entonces, a muchos grupos de jóvenes fumando, conversando y riendo en la tienda, tal como cuenta una alumna al decir que es un elemento que no favorece a la escuela: “Yo diría que la tienda, porque antes de entrar pasan a fumar” (GF4-M). Es decir, aún a pesar de que la venta de cigarros y alcohol a menores de edad no está permitida, los dueños de los comercios ignoran esta norma y les venden tanto alcohol como tabaco.

Un callejón en la parte trasera de la escuela también representa un lugar significativo, tanto que le han denominado “el ring de la 15”: “es una calle donde se pelean, por eso le dicen así” (GF4-H). Siguiendo a Vergara (2013, p. 174) los lugareños adquieren familiaridad en el nombramiento específico de sus lugares como por la experiencia cotidiana en estos; en ese sentido, han logrado apropiarse de otros espacios que son públicos y hacerlos extensiones de la escuela, no sólo al nombrarlos sino al darles un uso peculiar, en este caso la resolución de conflictos o tensiones entre alumnos o alumnas por medio de peleas físicas, lo cual se debe a que evidentemente en la escuela no pueden darse prácticas de este tipo y en caso de haber, tienen consecuencias negativas, como castigos, suspensiones, etc.

Una vez que se han abordado los resultados referentes al contexto, de modo general podemos afirmar que resulta relevante para la experiencia escolar de los y las estudiantes, pues configura sus vivencias y percepciones en torno a la escuela y a ellos mismos como alumnos/as pertenecientes a ese espacio educativo. Además, es posible mirar la forma en que los estudiantes configuran su propio territorio en función de las prácticas que llevan a cabo en los lugares que transitan, es decir, generan redes de lugares en torno a la escuela que se articulan por las trayectorias que recorren, por ejemplo, de la escuela como lugar de disciplina y orden, al billar, que promueve la diversión y la relajación, lo mismo que las plazas que mencionaron los testimonios presentados, lo cual funge como territorio para los alumnos/as que lo reconocen y participan de él.

Además, es interesante mirar cómo los lugares citados por los alumnos y alumnas, independientemente de su estatus de ser permitidos o no, son importantes en tanto que representan su condición juvenil, pues mientras la escuela se enfoca en propiciar otro tipo de interacciones, los jóvenes buscan lugares distintos en los que la convivencia pueda ser distinta, más libre y horizontal.

Esta comunicación se desarrolla a través del uso de códigos comunes, temáticas afines, experiencias compartidas y que, por lo mismo, puede diferir de la que los jóvenes establecen con sus familiares, en el ámbito laboral o aquella con la que interactúan con muchachos no escolarizados de su colonia (Guerrero, 2000, p.19)



Tenemos entonces, que además del valor que tiene la escuela como un lugar en el que pueden aprender cosas nuevas, o ser el medio para llegar a la universidad, su valía radica también en posibilitar (fuera o dentro de ella) la convivencia juvenil y la creación de vínculos afectivos, el des-encuentro entre pares, es un lugar en el que los alumnos/as experimentan su condición de adolescentes y buscan las formas y los espacios para expresarla.

## **5.2 La escuela y sus lenguajes**

Como parte de la comprensión de un lugar, es necesario poner la mirada en los lenguajes que le dan singularidad, no sólo haciendo referencia a la lengua hablada, pues esto generaría limitaciones en el análisis, en cambio, pensar el lenguaje como “el vehículo que utiliza un grupo específico para comunicar y significar” (Vergara, 2013, p.41), permite dar cabida a otro tipo de soportes significantes. En ese sentido, a partir de la observación y los testimonios recabados, se encontraron elementos entre los que destacaron el lenguaje articulado y los apodosos utilizados por los alumnos/as.

### **5.2.1 El lenguaje articulado**

La importancia del lenguaje articulado, componente insustituible de la realidad social, reside en su posibilidad de vehicular las relaciones sociales entre los sujetos a partir de darle forma a nuestros pensamientos, emociones, etc<sup>19</sup>.

De acuerdo con Vergara (2013, p. 44) el lugar es su nombre, sus diálogos y sus relatos. Por lo que en primer lugar se puso atención al nombre de la escuela, no sólo el que tiene de manera oficial, sino el que sus habitantes le dan.

Al cuestionarles acerca de los nombres por los que se refieren a la escuela, en todos los grupos focales la respuesta fue similar: “La llamo por la EPO 15” (GF1-M), haciendo referencia al nombre oficial.

Además de este nombre, llama la atención el testimonio de un alumno que dijo lo siguiente: “La pollera, porque hay una fábrica de pollos” (GF5-H), haciendo referencia a la distribuidora de pollos que se encuentra a un lado de la escuela, dicho lugar es importante, e influye incluso en el nombre que le dan a la escuela, tal como se menciona en el apartado sobre el contexto, no sólo por la cercanía, sino por los olores que emanan y llegan a la escuela como consecuencia de los procesos que se llevan a cabo.

Es posible que la falta de nombres distintos se deba a que los grupos focales se realizaron dentro de la escuela, lo cual pudo ocasionar un sesgo en los resultados, es posible advertir esto debido a que no hubo distanciamiento con el objeto (la escuela) por parte de los sujetos (los entrevistados), necesario para reflexionar en torno a la relación que se tiene con él.

---

<sup>19</sup> Mediante el lenguaje nos aproximamos a nosotros mismos y a los demás, reflexionamos sobre nuestro proceder, nuestras emociones y condiciones internas; a través de lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y transmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros (Miranda, 2011, p.162).

Aunado al nombre de la escuela, el logo es un elemento significativo, útil en la generación de identidad en los/as estudiantes, no sólo por lo que representa sino como una forma de distinguirse de las demás prepas y de los estudiantes pertenecientes a ellas.

El animal que representa a la escuela es un lobo, lo que genera en los/as estudiantes impresiones como las siguientes: “Yo creo que es buena, [la mascota] porque en otras escuelas hay pumas, jaguares o así, entonces, el lobo es tal vez unión y todo eso” (GF2-H); “Yo siento que un lobo para mi representa como un poder, como que tiene liderazgo” (GF1-M); “como que te anima más [la mascota], pone más diversión” (GF1-M).

Además de estos testimonios, los alumnos y alumnas mostraron sentirse identificados con la mascota debido a sus comportamientos, en ese sentido, la mascota no sólo sirve para diferenciarse de los otros/as sino para reconocerse a sí mismos y caracterizarse de acuerdo con los rasgos que posee el lobo, tal como refieren: “Me siento identificada con la escuela, porque en nuestro salón a veces somos muy unidos, la prepa 15 se representa con un lobo y es una manada, entonces nos juntamos, me gusta mucho convivir” (GF4-M); “Yo si me siento identificado con la escuela, tengo un grupo de amigos de todos los grados y nos pusimos lobos porque nos apoyamos unos a otros y eso me gusta” (GF4-H).

En ese sentido, parte de la identidad de los estudiantes se forja a partir de las experiencias cotidianas y el vínculo con el grupo de amigos/as, que caracterizan a partir de la unidad, la convivencia y la solidaridad, relacionándola con los atributos de la mascota y por tanto, un animal que los representa a ellos/as y a la escuela, sintiéndose identificados.

Siguiendo con el lenguaje articulado, pero ahora centrado en el uso que le dan los alumnos y alumnas sujetos de esta investigación, fue preciso analizar si había alguna particularidad respecto al lenguaje utilizado por ellos/as. En ese tenor, las observaciones realizadas en diversos espacios del plantel destacaron en un primer momento, el uso diferencial de la palabra en los distintos fragmentos o espacios que componen a la escuela.

El salón de clases es el espacio escolar por excelencia, es en donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje con roles bien fijados sobre quién tiene la tarea de enseñar y quienes la de aprender, pero de acuerdo con Foucault este intercambio de conocimiento no es del todo armonioso pues está marcado por el ejercicio de poder por parte de los y las docentes que tienen un dispositivo esencial para llevar a cabo su tarea, el discurso, entendido como “lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad” (Foucault, 1978, p.23).

De acuerdo con lo observado, en las aulas el maestro o maestra es quien tiene la autoridad para usar la palabra en cualquier momento (incluso interrumpiendo a los alumnos/as), inicia las clases, la mayoría del tiempo tiene la palabra y es él o ella quien decide quién más puede hacer uso de la palabra para realizar alguna aportación o para responder alguna pregunta. Además, legitima las aportaciones de los alumnos, diciendo si son correctas o no. Esto mientras los

alumnos/as permanecen callados, incluso se observó que un alumno, al entrar el profesor, les gritaba a los demás “cállense”, al entrar el profesor, dando ejemplo de cómo los alumnos reconocen la autoridad de la palabra de los docentes sobre la de ellos, esto a excepción de los momentos en que el/la docente sale del aula o se distrae atendiendo otro asunto, momento en que los estudiantes aprovechan para hablar entre ellos, incluso gritar, usar palabras que con el docente no está permitido, como groserías, insultos, apodos, etc.

Por otra parte, en las áreas comunes como el patio, las canchas y las jardineras, el uso de la palabra es mucho más libre para los alumnos y alumnas, en donde se hace uso generalmente de groserías, apodos, insultos, etc. Se observó también que el trato entre profesores y alumnos se vuelve más cordial, mucho más horizontal, se tratan asuntos de otra índole, más personales, los alumnos/as aprovechan estos espacios para preguntarle a los docentes sobre otros temas, incluso para bromear con ellos.

Los maestros, por su parte, consienten estos intercambios, pues se muestran mucho más accesibles, los saludos se vuelven más horizontales también, se pudieron observar algunos maestros (hombres) que se saludan con algunos alumnos tal como lo hacen entre ellos, chocando las manos; tal situación es mucho más visible entre alumnos y maestros que entre alumnas y maestras.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que también el uso de la palabra, así como la convivencia que se da, están marcados por las jerarquías establecidas en el lugar, en términos de la distribución de poder, de la edad y del género.

En lo que respecta al lenguaje de los alumnos/as puede verse que entre ellos las conversaciones giran en torno a temas personales, relacionados con su familia o con sus relaciones afectivas, así como sus gustos y formas de divertirse o pasar el tiempo fuera de la escuela. Es importante enfatizar que durante la observación fue común escuchar conversaciones de hombres relacionados con lo sexual, lo cual no es de extrañarse debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los jóvenes que tienen edades entre los 15 y los 19 años, pero también eso puede indicar que no tienen espacio para hablar sobre esos temas en las clases, o existen dudas que sólo pueden resolver entre ellos, por pena, prejuicios, temor a ser juzgados, etc., lo que puede ocasionar un sesgo en la información que obtienen de sus pares.

Otro aspecto que resalta en las conversaciones entre estudiantes, es el uso de groserías, insultos, etc., expresiones que son utilizadas en todo momento por hombres y mujeres sin distinción pues “el insulto es la vértebra de buena parte de las relaciones sociales (especialmente) en los jóvenes, [...] son empleadas cotidianamente en las conversaciones juveniles sin que se repare [...] en el significado negativo de tales palabras (Azamar, 2015, p.472).

Expresiones como wey, pendejo/a, estúpido/a, no mames, entre otras, a pesar de tener una connotación negativa, varían de acuerdo a la situación en que son pronunciadas; el uso más registrado durante el trabajo de campo fue de tipo más “amable” y es utilizado entre grupos de amigos/as, por lo que la intencionalidad principal no es la ofensa, pues de acuerdo con Martínez (2009, p.79) la función

discursiva del insulto no siempre es atacar la imagen positiva de los destinatarios, sino que cumplen otras funciones, como crear solidaridad, estrechar lazos de camaradería y amistad, enfatizar e intensificar enunciados, expresar sorpresa, llamar la atención del interlocutor e identificar a los participantes de las interacciones como miembros de un grupo.

Sin embargo, tales expresiones se tornan ofensivas y humillantes para quien las recibe en ciertas situaciones. Por ejemplo, esto fue observado durante algunos conatos de pelea que tienen lugar sobre todo en el patio durante el receso, pues es el momento en el que se reúnen todos los alumnos y alumnas, en tales casos, las ofensas pronunciadas tienen una clara intención de ofender a quien se dirigen, pero además, se utilizan palabras más fuertes o hirientes, esto se observa más que la violencia física y especialmente entre varones.

En ambos casos, el uso de groserías e insultos por parte de los y las estudiantes puede ser causado por distintos motivos, la falta de vocabulario que les permita expresar sus sentimientos e ideas de formas distintas; la necesidad de liberarse de la rigidez del vocabulario que se les exige usar durante las clases o en su casa, por lo que dichas expresiones pueden ser utilizadas como forma de resistencia cuando son usadas en la clase, interrumpiendo al docente, así como por simple imitación de conductas del contexto escolar, familiar o laboral. Aun así, no cabe duda de que tales palabras y expresiones son de gran utilidad para los y las estudiantes, no sólo para interactuar y crear vínculos, sino para expresar ideas, sentimientos, emociones, etc., que de otra forma no tendrían salida.

### **5.2.2 “Los usamos para distinguirnos”: apodos en la escuela**

Al realizar observaciones en las distintas zonas de la escuela, se encontró que alumnos y alumnas utilizan apodos, elemento importante del lenguaje para entender la socialización y las interacciones entre ellos pues “la densidad emosemblemática [del lugar] se muestra en el intenso trabajo nominativo que despliega el grupo, y para tener eficacia, los nombres son específicos, emotivos y significativos y su expresión más peculiar es el apodo” (Vergara, 2013, p.176).

El apodo entonces, puede entenderse como un nombre que se le da a una persona a partir de alguna característica o circunstancia que puede definirlo o describirlo, es decir, “existe del mismo modo como se construye la metáfora, una figura recurrente en este tipo de sobrenombres, esto es, un plano real y otro imaginario ligándose ambos a partir de una base de comparación” (Cárdenas, 2015, p.160-161), como se observa en lo dicho por algunos testimonios: “Yo porque me rapé me dicen krilin” (personaje calvo del anime Dragon Ball) (GF2-H); “A mí me dicen jabón o zote, por mi nombre, Ariel” (GF3-H). En estos ejemplos podemos ver cómo se une una característica de lo real, ya sea el aspecto físico o el nombre, con una asociación o equiparación imaginaria con otro sujeto u objeto, yuxtaponiendo elementos que de otra forma no tendrían relación, pero en este contexto permite denominar a quien se le asigna el apodo.

Tales expresiones, además de nominar y cualificar a los sujetos, funcionan como parte del proceso de socialización en grupos más reducidos, donde el ambiente es de más cercanía y entre quienes conviven de forma cotidiana, lo cual

permite estrechar vínculos de amistad y confianza, tal como los alumnos/as mencionan: “Con mis amistades sí, las demás no” (GF1-M), haciendo referencia a que únicamente sus amigos y amigas pueden llamarla por su apodo; otra alumna menciona algo similar: “A mí en todo momento, pero las otras sí me dicen Ale y así” (GF3-M), indicando que sus amigas/os todo el tiempo le llaman por su apodo, pero los demás le llaman por su nombre de pila; lo mismo sucede con un alumno que indicó que le llaman por su apodo sólo mientras juega futbol: “El mío, sólo cuando jugamos futbol y así, porque en los salones si hay chavos que me llaman por mi nombre” (GF3-H). Esto puede explicarse precisamente porque los apodos se generan en grupos reducidos, de índole más cercana y personal, lo que ocasiona que las personas externas no compartan el significado total del apodo, el modo en qué surgió, las razones, etc., además, en caso de que este tuviera algún significado peyorativo, sólo se permite esta tensión agresión-no agresión entre amigos/as, tal como menciona un alumno: “Me dicen chapulín [haciendo referencia a que es bajo de estatura], pero es porque somos amigos” (GF5-H).

El uso del apodo, puede afirmarse, es una práctica cotidiana en la mayoría de los grupos de amigos/as de la escuela observada, se da en todos los espacios de ésta, desde el salón de clases hasta el patio escolar, como elemento para la interacción pero también con un uso práctico, es utilizado para distinguirse entre ellos/as con una intención lúdica, es decir, los ponen y se apropian de ellos para divertirse, elementos que pueden afirmarse con expresiones como las siguientes: “Los usamos diario, para todo momento” (GF2-H); “Es en forma de juego” (GF4-H); “Para llamarnos, o para reírnos, también para distinguarnos” (GF5-H).

Por otra parte, destacó la relación que tiene la mayoría de los apodos mencionados en los grupos focales con el aspecto físico de los alumnos y las alumnas, desde la altura, el peso, el color de piel, el cabello, o algún otro rasgo característico de la persona, en ese sentido “el individuo es su cuerpo antes que la posesión de él, puesto que es dominado por la condición física, absolutamente involuntaria, pero ese cuerpo es un vehículo de expresión y condición como un objeto” (Cárdenas, 2015, p.171). Por ejemplo: “A mí me dicen flaco” (GF4-H); “El que me dicen todas las chavas, nalgón” (GF2-H); “Negra, me dicen negra, pero me lo pusieron por cariño” (GF3-M).

En estos casos, y particularmente en el último, así como con el uso de insultos y groserías, se corre el riesgo de confundir nominaciones amistosas o amables con la reproducción de ideas o estereotipos generados a partir de principios culturales hegemónicos, deviniendo en racismo, clasismo, machismo y otras formas de discriminación o descalificación de los sujetos que por su naturalización se vuelven imperceptibles.

Por último, es posible decir que las diversas nominaciones expresadas por los alumnos/as en la escuela, son reflejo de la interacción y del entendimiento que la escuela como lugar permite y que además la caracterizan, un juego de significaciones y emotividades que encuentran su expresión en lenguajes y formas de comunicación particulares, pues siguiendo a Vergara (2013, p.49) el lenguaje se constituye en el vehículo que permite el despliegue de las *prácticas lugareñas* y genera diversas formas de identificación e identidad.

### **5.3 Rutinas y ceremonias características**

La caracterización de un lugar se conforma por las personas que lo habitan, así como por las prácticas que llevan a cabo, pues un lugar está pensado para cumplir determinada función en el entramado social. La escuela, en términos generales, es un lugar destinado a cumplir el objetivo de introducir a los sujetos en una cultura determinada, es decir, formarlos en un modo particular de ser y estar en el mundo con el que puedan vivir dentro y fuera de esta institución.

Para lograrlo se establecen ciertas rutinas que logran que dicho lugar cumpla su función, entendiendo por rutinas las maneras de actuar que se repiten y por tanto son permanentes, siguiendo a Vergara (2013, p.73) son formas habituales de relacionarse y de actuar de los lugareños. Se constituyen por conjuntos de acciones reiterativas, secuenciales y/o coordinadas que, a su vez, pueden establecer ciclos definidos por el tiempo.

En la preparatoria oficial número 15, las rutinas de los estudiantes están asociadas directamente con la división del tiempo, es decir, existe un horario determinado para entrar a la escuela, para realizar actividades específicas dentro de ella, tales como el estudio o el receso y una hora para salir de ella. Las siete de la mañana en el caso de los y las estudiantes del turno matutino, así como las dos de la tarde para el turno vespertino, marca el momento en que los jóvenes deben asumir el rol de estudiantes, evidenciado en primer lugar en el acceso a la escuela, momento en el que los orientadores revisan que aquellos que entren cumplan su rol, determinado por la vestimenta preestablecida (el uniforme) y la apariencia personal, buscando que cumplan una serie de comportamientos particulares que la escuela como institución promueve, de la misma forma que lo hace estableciendo para cada grupo un horario para dar revisión a los contenidos de cada materia, el cual se repite de forma semanal.

El tiempo determinado para el receso, a pesar de ser parte de la cotidianidad, marca la posibilidad de tener una conducta distinta –opuesta, incluso– a la que se tiene durante toda la jornada escolar, tal como menciona un alumno: “cuando estamos en clase no podemos hacer desmadre y en el receso sí, veinte minutos” (GF5-H), por lo que señala una ruptura en el estado de estudiante-receptor de órdenes, pues en este tiempo son los alumnos quienes determinan sus actividades.

De igual forma, la hora de salida significa el término de la rutina establecida, lo cual permite dar cabida a otro tipo de actividades, entre ellas el establecimiento de relaciones afectivas y las demostraciones que estas implican, por ejemplo: “luego vienen chavos de otras partes por sus novias o novios” (GF1-M), haciendo referencia a que durante la hora de la salida se concentran algunas parejas fuera de la escuela. Asistir a lugares de recreación también implica terminar con el rol de estudiante, tal como señala un alumno: “muchas veces salen todos y salen corriendo a los billarcitos” (GF2-H).

Aunado a lo anterior, la rutina impuesta por la escuela se hace evidente para los alumnos y alumnas también a partir del ambiente que se percibe en la escuela, por ejemplo: “depende las horas, las primeras dos horas como que nadie sale de su

salón, pero después de la tercera hora ya todos se salen y hacen más ruido” (GF5-M), reconociendo cómo a lo largo del día, la sonoridad también va cambiando, igual que las actividades de los estudiantes.

Por otra parte, las ceremonias permiten poner la atención precisamente en lo que no es cotidiano o parte de la rutina diaria, “destacan aquello que el grupo guarda o distingue como un valor” (Vergara, 2013, p.72), esto a partir de actos individuales o colectivos que se mantienen fieles a ciertas reglas establecidas por medio de la costumbre, leyes o estatutos oficiales.

En ese aspecto, es preciso señalar las ceremonias cívicas, realizadas cada dos semanas en la escuela, en las que las actividades cotidianas se interrumpen para hacer honores a la bandera, presentar algún número cultural organizado por los estudiantes, y aprovechar también para que las autoridades escolares, principalmente la directora, den algún mensaje a los estudiantes respecto a las normas o sobre los eventos próximos a realizarse.

En dicha ceremonia, el espacio del patio cobra una configuración distinta, ya no es el patio del receso en el que se permite correr o practicar algún deporte, tanto los alumnos como el profesorado toman posiciones específicas, de forma ordenada se organizan de acuerdo a su grado y grupo, se forman y esperan a que la directora dé inicio a la ceremonia, la cual comienza con los honores a la bandera; la escolta se prepara para llevar el lábaro alrededor de todo el patio mientras toda la comunidad escolar canta el himno nacional. Una vez terminada esa parte, la bandera se retira y lo que sigue es entonar el himno del Estado de México; al finalizar, la directora toma el micrófono y comienza a dar el mensaje del día para luego dar paso al número cultural presentado y organizado por los estudiantes con asesoría de algunos profesores u orientadores. De forma sistemática, este acto se repite quincenalmente, y a pesar de no haber un protocolo o manual que defina como debe ser, existe un saber hacer por parte de todos los actores de la comunidad escolar que lo llevan a cabo.

Igual que la ceremonia cívica, durante el trabajo de campo se observó la ceremonia de Día de Muertos, en la que todos los alumnos y alumnas intervinieron en el patio de la escuela, montando una gran ofrenda. En este caso, el patio se convierte en un altar, pero ya no a la patria, como en el caso de los honores a la bandera, se rinde homenaje, en primera instancia a la muerte, como parte de la tradición mexicana, pero también a personajes históricos del país. En dicha ceremonia fue más evidente ver a los estudiantes entusiasmados, participando en la elaboración de la ofrenda, en comparación con la ceremonia cívica en la que es necesaria la intervención de los profesores para establecer el orden.

Ahora bien, tales ceremonias pueden pensarse como un anclaje significativo, especialmente para los estudiantes, pues llevarlas a cabo “hace renacer y reforzar la mayoría de las veces, el sentido de pertenencia a la comunidad. Fortalece la identidad y la convicción de pertenencia” (Radic, 2002, p. 135).

A pesar de la afirmación anterior, es necesario comprender que las demandas culturales de los alumnos y alumnas se van modificando, tal como

menciona el siguiente testimonio que hace referencia a los bailes que se presentan después de las ceremonias cívicas:

Las actividades recreativas que se llevan a cabo, por decir, los bailables, son los mismos desde que inició la prepa, porque la maestra pues era la misma y no se sabe otra coreografía, siempre que hay homenaje, "van a bailar la del toro". Lo único que cambia son los que bailan. Les deberían dar más oportunidad a los compañeros, porque hay compañeros a los que les gusta el baile y tienen ideas frescas, aquí siempre se basan en lo tradicional, con sus canciones de merengue, sus norteñas, te aburre. Sabes que cuando empieza el homenaje y anuncian que habrá baile, te alejas y te sientas en las jardineras (GF3-H).

En ese tenor, se puede notar que no existe un consenso total por parte de los habitantes de un lugar, lo que puede ocasionar tensión o conflictos, en este caso, sería pertinente flexibilizar las costumbres para dar cabida a los gustos e intereses de los y las alumnas, lo cual generaría en ellos más empatía y sentido de pertenencia, además de colocarlos en un papel protagónico, rol que difícilmente se les otorga en las actividades escolares.

Finalmente, cabe hacer mención de la sincronización existente entre los calendarios escolares con las ceremonias cívicas y/o religiosas, tales como el día de muertos, el día del trabajo, de la independencia u otras como la navidad, lo cual da cabida precisamente a ceremonias que irrumpen con el ritmo habitual de la escuela e incluso restan tiempo al abordaje de los contenidos establecidos en el currículo.

De igual forma, puede apreciarse otro conjunto de rupturas de lo cotidiano, entre las que se encuentran las salidas a espacios como museos, los diversos talleres realizados en la escuela, concursos (entre los que destacan los de canto y danza), las cuales, aunque interrumpen la rutina pueden ser enriquecedoras para la experiencia de los estudiantes, generando un sentido de colectividad necesario para darle significado a su estancia en la escuela.

#### **5.4 Fronteras y recortes espaciales**

Cada lugar, de acuerdo con sus objetivos y funciones, ocupa un espacio geográfico determinado, el cual se encuentra delimitado o marcado por límites físicos y/o simbólicos que lo diferencian de otros lugares y que lo separan del exterior, creando un estado que distingue lo que está dentro de lo que está fuera; de acuerdo con Vergara (2013, p.119) las fronteras están condicionadas por el carácter de los lugares, por las prácticas sociales que contienen-estimulan y en conjunto determinan las formas de posibilitar o contener las salidas y las entradas.

En el caso de la escuela en la que se realizó la investigación, la frontera está expresada de forma física, con una barda que rodea la escuela por completo, el rótulo que indica el nombre de la institución, así como dos portones por los que se da acceso al profesorado, a los estudiantes y al resto del personal. Dichos portones, cabe mencionar, se encuentran siempre resguardados por personal de la escuela, quienes deciden si alguna persona "ajena" puede o no acceder al plantel y en caso de permitir el acceso, guardar un registro de quién entra y quién sale.



Además, la propia comunidad perteneciente a la escuela debe cumplir ciertos requisitos para entrar, desde portar la vestimenta adecuada, llegar a la hora de entrada, entre otros elementos que precisamente permiten distinguir a sus habitantes de quienes no lo son.

Así como la delimitación que aísla a la escuela del exterior, existen una serie de recortes espaciales internos, los cuales delimitan y distinguen las áreas que la componen en términos de sus funciones particulares, pero que en su totalidad buscan conseguir los objetivos de la institución pues “Los fragmentos del lugar se articulan por la actividad que despliegan sus actores [...] y en conjunto hacen el lugar” (Vergara, 2013, p.91). En otras palabras, en cada espacio o fragmento de la escuela se llevan a cabo tareas realizadas por actores determinados, que requieren comportamientos específicos y que promueven tipos particulares de interacción entre los ocupantes de dichas áreas.

En primer lugar, resulta pertinente hablar del salón de clases, quizá el espacio más característico de una escuela, en este sitio se halla la esencia del proyecto educativo pues se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los alumnos y el docente son quienes interactúan, siendo este último el que toma un papel dominante en la relación, pues es quien decide qué actividades se realizarán, los tiempos para hacerlo, etc., mientras que los alumnos siguen las pautas establecidas, por lo que la relación que se establece es de tipo vertical, lo cual no elimina la posibilidad de que surjan conflictos o tensiones entre ambos.

Ahora bien, dentro de las aulas también se reproduce la división o el establecimiento de fronteras, tanto físicas como simbólicas, pues se observó que en la organización espacial de los alumnos durante las clases, de forma recurrente, los estudiantes más interesados, aquellos que participan más durante las sesiones e incluso los que obtienen mejores calificaciones, ocupan los asientos delanteros, por el contrario, aquellos que están distraídos o se muestran menos interesados, ocupan los últimos asientos o los más cercanos a la puerta o a las ventanas. Este problema se acrecienta cuando el docente centra su atención precisamente en los alumnos y alumnas de las primeras filas, permitiendo que se arraigue este fenómeno, ocasionando que se aisle a los jóvenes que requieren mayor atención y privilegiando a los más avanzados.

Además de los salones, existen otros espacios ocupados por el alumnado, entre los que se encuentran la biblioteca digital y la biblioteca escolar, así como el laboratorio y la sala de computación, áreas que tienen la misma función que el aula, pues en dichas áreas los docentes desarrollan ciertos contenidos para que los estudiantes los aprendan, por lo que la interacción que se da en el aula se mantiene, salvo por los objetos que median la relación, tal como las computadoras, los libros y otros materiales.

También se encuentran las zonas abiertas, la explanada techada, ubicada en el centro de la escuela, así como las canchas, que se encuentran en la parte trasera. En estos espacios el comportamiento que se genera es distinto, pues a diferencia de las aulas o los laboratorios, la estadía de los alumnos es sin supervisión de alguna autoridad, por lo que su condición de estudiantes (pasiva, obediente, etc.)

pasa a segundo plano, anteponiéndose la condición juvenil, que privilegia la interacción, el juego, el cotorreo, etc., lo cual se ejemplifica con el testimonio: “También hay lugares abiertos donde podemos ir, por ejemplo, a las canchas de fútbol para jugar un rato y distraernos” (GF1-M).

Por otra parte, la sala de maestros y los cubículos de orientación son ocupados por actores que en la organización escolar tienen mayor jerarquía y por lo tanto, más autoridad. Las tareas que se llevan a cabo son de tipo académico – administrativas en el caso de la sala de maestros, mientras que en los cubículos se realiza el seguimiento académico de los alumnos, así como la administración de sanciones en caso de romper alguna regla, en ese sentido, para los alumnos resulta poco grato acceder a ellos, e incluso les resulta complicado, tal como menciona un alumno: “No nos permiten el acceso a la sala de maestros, sólo que alguien te mande, pero ni quien quiera entrar, ahí solamente platican de sus alumnos” (GF3-H).

Las áreas administrativas en las que se puede incluir tanto la dirección como la supervisión, tienen un papel importante en la diferenciación de poder, pues además de que en estos espacios se concentran las autoridades de mayor jerarquía en la escuela, la accesibilidad es mucho más complicada incluso para los profesores, pues es necesario que se anuncien para poder ser recibidos, lo mismo para los alumnos y alumnas: “donde está la directora, ahí, no podemos entrar a menos que tengamos un problema demasiado grande que tengamos que hablar con ella” (GF1-M).

Existen también los espacios que tienen como finalidad ofrecer servicios a la comunidad escolar, específicamente la cafetería y la papelería, en estos la relación establecida entre los actores es distante, pues es sólo con fines comerciales; sin embargo, la cafetería también funge como una zona de recreación y convivencia entre los estudiantes, particularmente en la hora del receso, tiempo en el que los estudiantes se aglomeran debido al poco espacio de ésta, situación que además provoca que los vendedores tengan que salir al patio para atender la demanda del alumnado.

Por último, se encuentran los baños, sitio destinado para que los alumnos y alumnas cuiden su higiene y arreglo personal, pero al mismo tiempo, al ser los únicos espacios que permiten la intimidad y la privacidad generan comportamientos que van contra las normas escolares, tales como las peleas y el consumo de alcohol o drogas, lo que ocasiona que las autoridades los cierren: “Luego ahí se van a pelear, de hecho en los baños de acá arriba, también fuman. El baño de acá abajo, el de mujeres, también está cerrado por eso, porque encontraron a unas chavas que estaban fumando” (GF3-H).

Ahora bien, además de los recortes espaciales explícitos, que se corresponden con la organización de la escuela, es posible encontrar otros que son generados por las autoridades o por los propios estudiantes para diferenciarse entre sí. En primer lugar, se encontró que los alumnos y alumnas son distribuidos en el espacio de acuerdo con el grado al que pertenecen; los alumnos de los primeros semestres se ubican en el primer nivel del edificio de salones, mientras que los

alumnos de los últimos semestres se ubican en la planta baja e incluso se observó que hay ocasiones en que los orientadores no permiten el paso a los alumnos más grandes al primer nivel. A esto se une el uso de uniformes diferentes, también acorde con el grado al que se pertenece, lo cual hace más fácil su identificación.

Aunado a lo anterior, se encontró que los alumnos crean clasificaciones entre sí de acuerdo al espacio que ocupan, por ejemplo, el caso de “los populares”, alumnos que permanecen en las canchas, en la cafetería o en la explanada, caracterizados por no entrar a las clases y tener un mal desempeño académico: “Yo creo que los chavos a los que más les vale la escuela, están siempre en la cafetería o así, yo si los he visto y casi siempre son los mismos” (GF2-H); “En la explanada, los “popus”, ahí se ponen los que no entran a clase y van mal, ya todos los ubican, los maestros también, son los que siempre andan con sus mochilas, se sienten populares” (GF3-M).

Además, se observó que el acceso de los alumnos a ciertos espacios también puede estar condicionado por aspectos como el rendimiento escolar, así como forma de castigo o sanción por incumplimiento de alguna regla, como menciona uno de los testimonios: “nuestro orientador no nos deja jugar si no tenemos promedio de 8.5, y si tenemos 7 quiere que nos quedemos adentro, si nos ve afuera nos pone reporte” (GF2-H).

En suma, puede afirmarse que cada espacio “se asocia a diferentes actividades que vinculan y separan a las personas por su condición [...] por actividades que aíslan cada actor, actividad y fragmento” (Vergara, 2013, p.92), es decir, existe una vinculación entre sujeto-actividad-espacio que en su totalidad da vida al lugar y determina a sus habitantes.

## **5.5 Relación actor-espacio**

Somos los lugares que habitamos a lo largo de nuestra vida, la casa, la escuela, el trabajo, la iglesia, entre otros, son espacios que nos configuran durante nuestra permanencia en ellos, en ese sentido, es necesario abordar la relación establecida con la escuela como espacio habitado, pues un lugar se configura como tal a consecuencia de los actores que lo habitan, “son las prácticas, las relaciones y los significados que les otorgan los actores lo que los constituye como tales” (Vergara, 2013, p.140).

En ese tenor, durante el trabajo de campo se observaron algunos elementos que denotan la relación de los diversos actores con el lugar-escuela, tales como las condiciones arquitectónicas, los espacios en los que les resulta más o menos grato permanecer, la relación entre el género y la ocupación del lugar, las pintas en el mobiliario escolar y por último, el significado que alumnos y alumnas le dan a la escuela, los cuales se describen a continuación.

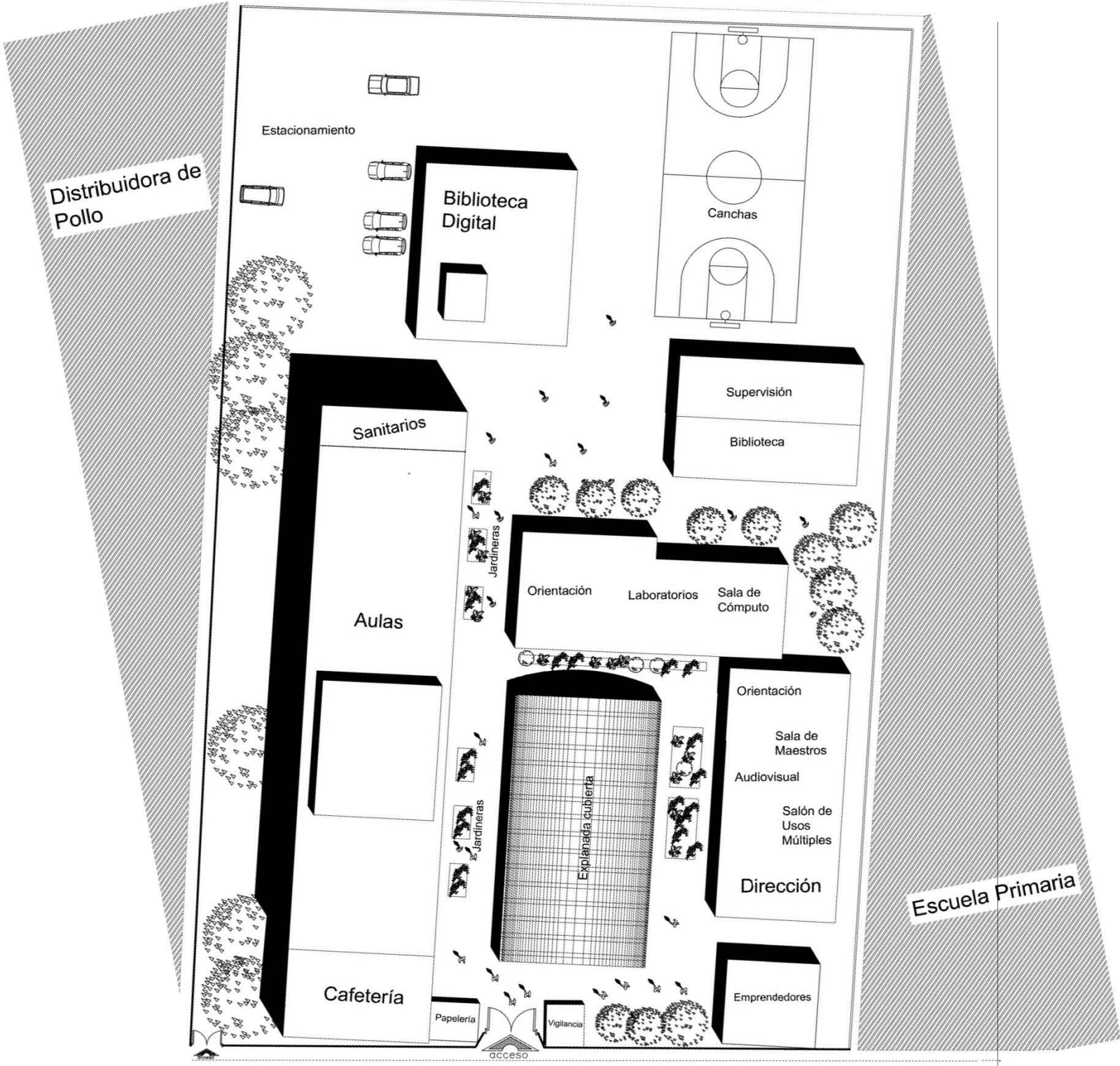
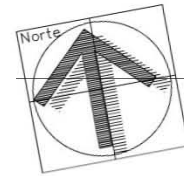
### **5.5.1 La escuela como espacio arquitectónico.**

La escuela como institución fue creada con el objetivo de educar a los sujetos, pero dicho propósito requiere un espacio concreto para llevarse a cabo, por lo que educar tiene implícita la tarea de proyectar y construir, por lo tanto, de

acuerdo con Heras (1997, p.53) la característica más sobresaliente de la escuela es su ubicación en un espacio físico.

En ese orden de ideas, es necesario hacer visible que las escuelas como edificaciones no surgen *ex nihilo*, tienen detrás una intervención de tipo gubernamental, como agente que regula y gestiona aspectos como la zona, el área a construir, la población objetivo, entre otros, pero también está la intervención arquitectónica, quizá mucho más evidente que la primera, ya que es perceptible a simple vista, y para fines de esta investigación, un condicionante de las prácticas que se dan en el lugar pues “el lugar es caracterizado por quienes lo usan, pero, a su vez, éstos son marcados por el tipo de relaciones que posibilita o promueve” (Vergara, 2013, p. 148).

La preparatoria oficial 15, en la que se realizó el trabajo de campo, está edificada tal como se muestra en el siguiente plano.



Elaborado por: Javier Crespo Mendoza

En la parte externa tiene bardas pintadas de color verde y dos portones grandes de color blanco, el primero da entrada al estacionamiento para los profesores/as y el otro es por el que entran y salen los alumnos/as, el cual tiene pintado en el centro la mascota y el nombre de la institución, así como un rótulo con la clave del plantel, tal como se muestra en la imagen.



Fuente: Imagen propia.

De lado oeste se encuentra el edificio de salones, tiene dos niveles con ocho salones cada uno, todos pintados de blanco y con grandes ventanales que permiten el paso de la luz y el aire, 16 salones en total; cuenta con un baño de hombres y dos baños de mujeres, los tres en la planta baja (dos en medio y otro en el extremo derecho del edificio).

En el extremo izquierdo del edificio de salones se encuentra la cafetería y una pequeña papelería que ofrece a los alumnos/as y maestros/as servicios de impresiones, copias y computadoras con acceso a internet.

Frente a este edificio, se encuentran cuatro jardineras de cemento con forma rectangular, las cuales marcan el camino hacia la puerta de sus respectivos salones y al centro de la escuela; en la parte central se encuentra una explanada techada que hace las veces de cancha de fútbol y basquetbol (pues tiene los aros colocados en cada lado), espacio de convivencia durante el receso y patio para las ceremonias de homenaje a la bandera que se realizan cada dos semanas en el plantel.

En el extremo este de la escuela (de frente a la explanada y al edificio de salones) se encuentra el edificio administrativo, donde está la dirección, la sala de maestros y una sala de usos múltiples que pocas veces se encuentra abierto, pues es más bien utilizado en las juntas con los padres de familia o con los y las docentes. Frente a este edificio se encuentra un área verde pequeña que tiene en el centro una escultura hecha de cemento con la mascota de la escuela, un lobo.

En la parte norte de la escuela y ubicado de forma perpendicular a los otros dos edificios, se encuentra un laboratorio utilizado para las clases de biología, física y química, así como una sala de cómputo y cubículos donde los orientadores atienden a los alumnos/as a su cargo.

Detrás del área mencionada se encuentra la biblioteca digital, un proyecto gestionado por el gobierno estatal dirigido a toda la comunidad del municipio, y según la página web oficial tiene como objetivo ser un “espacio para que la comunidad mexiquense use de manera gratuita una computadora conectada a internet con la finalidad de encontrar información, leer, aprender y resolver necesidades cotidianas”<sup>20</sup>, por lo que cuenta con dos salas con treinta computadoras cada una, una sala de lectura y tabletas electrónicas con conexión a internet.

Junto a la biblioteca digital se encuentra un espacio extenso con áreas verdes al que le dan uso de canchas para practicar deportes, pero también cumple la función de zona de seguridad en caso de alguna emergencia, aunque la mayoría del tiempo se encuentra restringido el acceso pues está cercado con una malla de alambre.

Posterior a este espacio se encuentra la biblioteca perteneciente a la escuela, así como oficinas administrativas, la coordinación académica y la supervisión regional de las preparatorias oficiales, la cual queda en la parte trasera de la escuela, por lo que es poco visible y accesible para los alumnos y alumnas.

Por último, junto a la puerta de entrada se encuentra un pequeño cubículo en el que el personal de limpieza guarda sus herramientas de trabajo, pero también permanecen ahí pues cumplen la función de ser vigilantes de la puerta, es decir, ellos permiten o no el acceso a las instalaciones.

Ahora bien, a partir de lo descrito y observado, se pretende que sea más sencillo percibir la relación que los actores tienen con las diferentes zonas que componen la escuela a partir de lo que expresan sobre ellas.

Los alumnos y alumnas entrevistadas señalaron conocer todos los sitios de la escuela a excepción de la supervisión, “los salones que abrieron por las canchas, nunca he entrado, es la supervisión” (GF4-M), debido a que es un área hasta cierto punto ajena a la escuela, pero independientemente de este espacio, destacaron los testimonios respecto al tamaño de la escuela, en los que indican que es bastante reducido, por ejemplo: “como vengo de otra escuela, siento que la escuela está muy chiquita, y eso me sofoca, por eso mi lugar preferido es las canchas” (GF1-M), así como otra alumna que menciona “A lo mejor está en buenas condiciones pero está muy chiquita” (GF1-M); “Yo siento que es pequeña porque sólo tiene un edificio y ahí están todos los salones” (GF5-H).

En ese sentido, aunque la escuela no es pequeña en términos de sus medidas reales, los espacios a los que los alumnos y alumnas tienen acceso son muy pocos, por lo tanto, de acuerdo con su experiencia cotidiana las magnitudes de

---

<sup>20</sup> Véase: Biblioteca Digital Mexiquense. Disponible en: <http://www.bd.org.mx/>, fecha de consulta: 14 de mayo, 2018.

la escuela son menores, como lo sugiere el siguiente testimonio: “La escuela a la que yo iba igual era más grande y tenía más espacios pero siento que esta está mal estructurada porque dejan un espacio y no lo podemos utilizar” (GF3-M), haciendo referencia al acceso restringido que tienen a zonas como las áreas verdes, salas de usos múltiples e incluso la biblioteca de la escuela, las cuales permanecen cerradas salvo que se haga petición de abrirlas por parte de alguna autoridad como los orientadores o los docentes.

Por otra parte, en todos los grupos focales realizados se identificó la falta de mantenimiento en algunos espacios de la escuela, especialmente los baños, tanto de hombres como de mujeres, lo cual tiene como consecuencia que los estudiantes no se sientan cómodos en las instalaciones, tal como refieren: “Que haya agua en los baños, y que los limpien, siempre están sucios” (GF3-M); “Si, los baños de los hombres, están chidos, muy espaciosos, pero no sirven, luego no hay agua” (GF5-H), incluso hacen referencia a que a pesar de haberlos remodelado hace poco, siguen sin funcionar bien: “los baños de allá [refiriéndose a los baños nuevos], las llaves ya no tienen agua, ya no sirven, las puertas no tienen seguro. El lavamanos está mal colocado, lo pusieron así, que se viera bien lo de afuera, pero todo adentro está mal” (GF3-H), testimonios que indican las carencias de la infraestructura de la escuela.

Las instalaciones sanitarias en el espacio escolar, a pesar de que parecen elementos secundarios en la experiencia de los alumnos y alumnas, resultan de gran relevancia, pues son parte constitutiva de la escuela y de la rutina en ella, por lo tanto deben tener condiciones óptimas, tales como limpieza, suministro continuo de agua, etc., para garantizar el derecho de los jóvenes a recibir educación en un espacio digno y que no represente un riesgo de salud o un obstáculo para desarrollar sus actividades.

Aunado a lo anterior, otro aspecto que hace difícil e incluso poco motivadora la experiencia de los alumnos y alumnas en la escuela es la falta de materiales y mantenimiento en diversas áreas de la escuela, tal como se registró en uno de los grupos focales, quienes se expresaron respecto a las condiciones del laboratorio, el cual es importante para las actividades que se llevan a cabo en materias como física, química y biología, insuficiencias que los estudiantes resienten y expresan: “Yo creo que en cuestión de inmobiliario o algo así, la escuela tiene un buen nivel, aunque carece de cosas, como en el laboratorio de química, no tenemos ningún objeto para hacer experimentos” (GF2-H), además, relacionan estas insuficiencias con vacíos en su aprendizaje, tal como menciona un alumno:

En física también, en laboratorio de física, no tenemos nada que nos ayude en experimentos así para aprender, o comprender bien, porque no es lo mismo que te lo enseñen así en una hojita a que tú veas el movimiento de un péndulo, entonces, es lo que hace falta (GF2-H).

En ese tenor, se pudo constatar que los alumnos y alumnas tienen conciencia del espacio que habitan, así como una opinión al respecto de la infraestructura que ocupan día con día, lo que no existe, al menos en la escuela observada, son canales de participación o escucha para que los estudiantes puedan expresar el tipo de carencias que encuentran y que refirieron en las entrevistas realizadas.



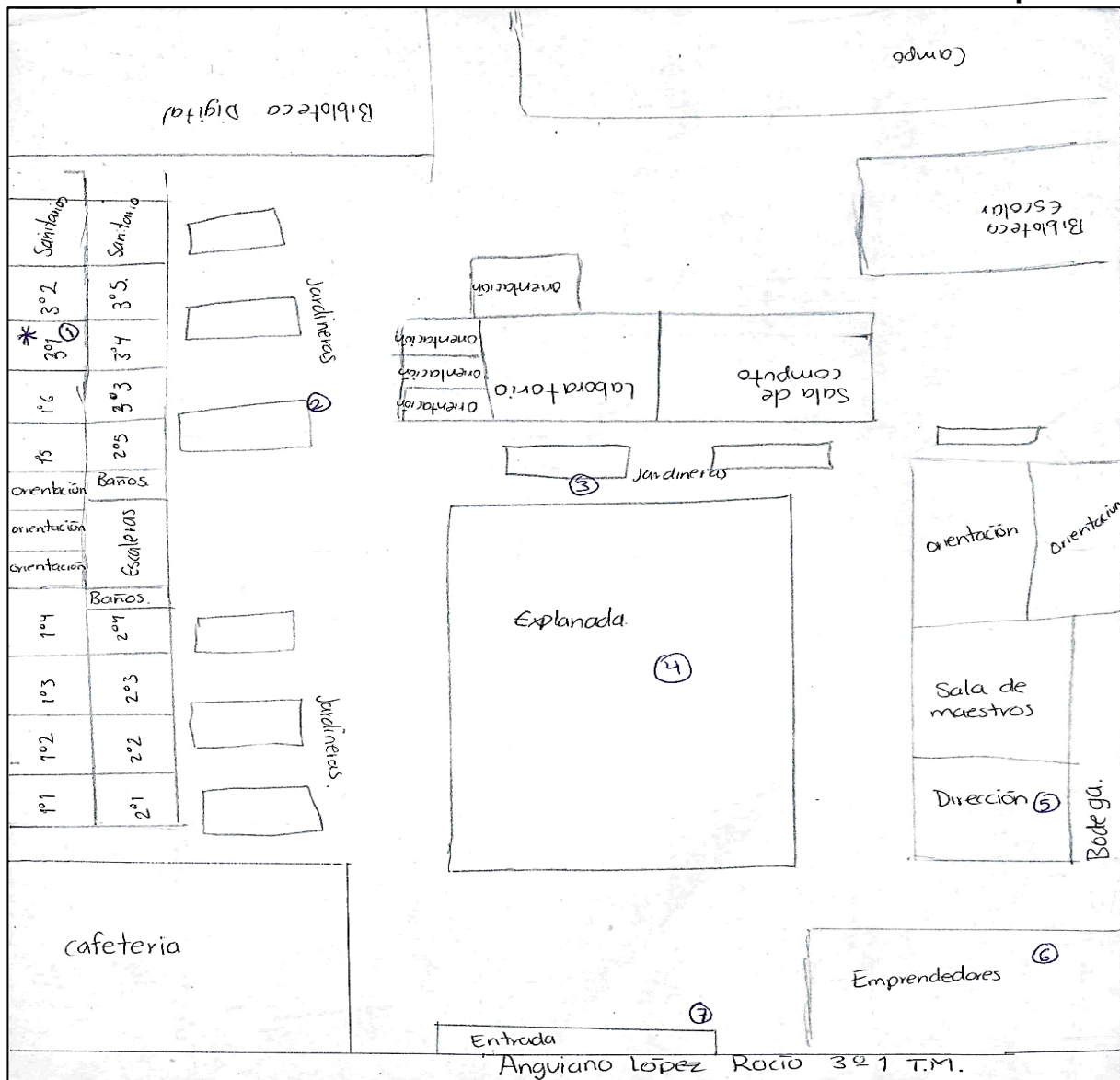
A pesar de lo anterior, fue posible notar que los alumnos y alumnas se sienten parcialmente conformes con las instalaciones escolares, por ejemplo: “tiene lo esencial de una escuela ¿no?, tiene cafetería, papelería, salones y así” (GF5-M); “Son buenas [las instalaciones], no me quejo, tienen lo básico para enseñar, no todo pero si lo básico” (GF4-H). Entonces, lo básico se puede entender como lo mínimo, pero no lo fundamental, lo cual manifiesta que el uso que hacen de él es poco significativo, no sólo por la falta de cuidados sino por el acceso tan restringido que tienen a algunas zonas así como por la poca intervención de ellos/as en la configuración o transformación de los diversos espacios que conforman la escuela, lo cual ocasiona que, de acuerdo con Heras (1997, p.12), el espacio escolar se vuelva impersonal y poco motivador.

### **5.5.2 Croquis de la escuela: el alumnado y su relación con los espacios**

Una vez que se lograron ubicar las limitaciones que los alumnos y alumnas encuentran en la escuela y sus percepciones respecto al uso que le dan a las instalaciones, es preciso distinguirlo de la apreciación que tienen de los espacios en términos de las vivencias que se suscitan en sus diferentes zonas, identificando aquellas en las que sienten mayor agrado al estar o pasar tiempo, así como las razones por las que les resultan menos gratos algunos sitios a diferencia de otros.

Para lograr identificar tales espacios se proporcionó a los estudiantes una hoja y un lápiz y se les pidió que realizaran un croquis de la escuela, es decir, un dibujo a mano alzada de la organización espacial de ésta, con el propósito de que los participantes hicieran un ejercicio de memoria que permitiera dejar un registro de su evocación de la escuela, pues la memoria posibilita la representación gráfica, además de esto, relacionarlo con sus experiencias gratas y no gratas, pues se pone en juego no sólo su idea del espacio sino las vivencias que se han generado en él, en ese sentido, el croquis permite registrar la práctica del espacio junto con la experiencia del sujeto, la cual puede ser de pertenencia, afecto o rechazo, tal como se ve en el croquis 1:

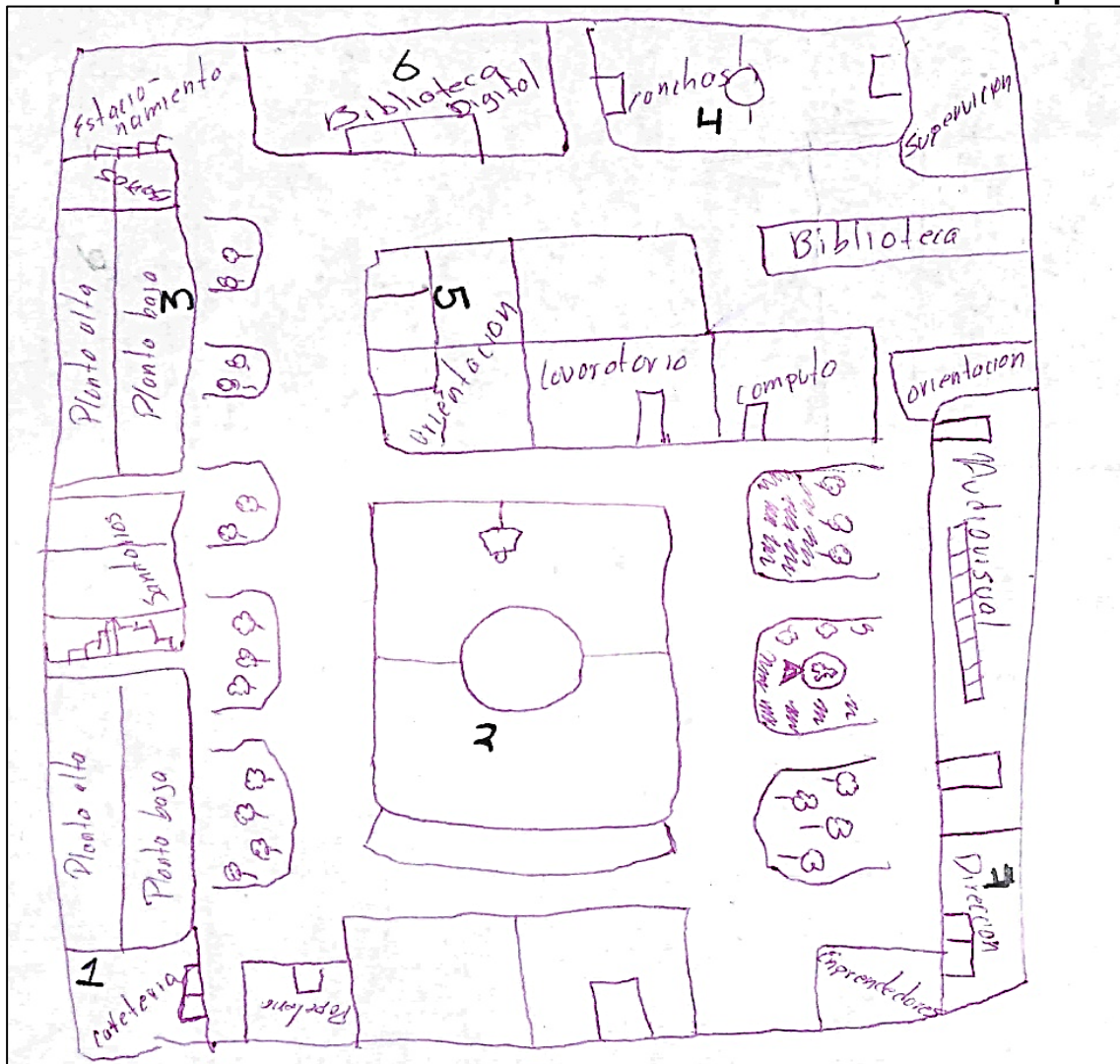
# Croquis 1



En primer lugar, se pidió que destacaran los espacios en los que les resulta más grato pasar tiempo, en los que se sienten más cómodos o a gusto, obteniendo como principales respuestas la explanada techada y las canchas, argumentando lo siguiente: “Las canchas, porque convives con tus amigos, y pasas a lo mejor si malos momentos pero también estás mucho con los amigos, socializas más” (GF3-M); “La explanada porque ahí jugamos básquet y ahí convivimos con compañeros de otros grados, otros grupos y así. Y en los salones porque ahí convivo con mis compañeros de clase” (GF4-H); “Yo la explanada porque es donde más convivo con mis amigos y compañeros y las canchas, porque cuando tenemos hora libre y traemos balón podemos ir a jugar” (GF3-H).

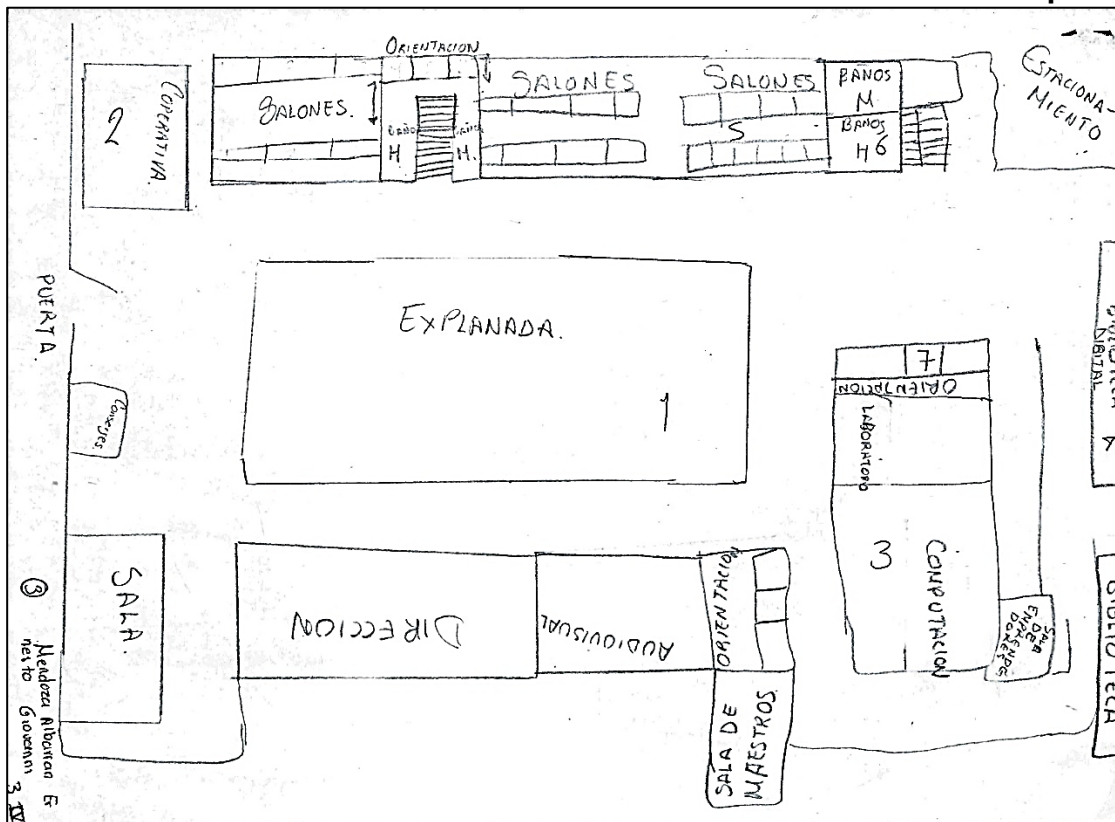
Destacan los espacios abiertos, en los que la convivencia y la socialización entre pares es la actividad que predomina, tal como se muestra en el croquis 2, además, es importante evidenciar que son espacios en los que no hay autoridades vigilando en ningún momento del día, por lo que sienten mayor libertad, e incluso relacionan estos sitios con la relajación, la diversión y la posibilidad de distraerse de los deberes académicos, por ejemplo: “Las canchas de fútbol porque siento que es un lugar donde te vas a distraer, vas a ver como juegan los chavos y así y cuando hacen un torneo puedes ir a echarle porras al equipo de tu salón” (GF4-M); “Las canchas, porque lo único que quieres es salir a que te dé tantito el aire, a caminar, a liberarte de todo, a despejarte” (GF1-M); “Las canchas porque es un lugar donde me puedo salir del mundo de la escuela y estar libre” (GF3-H).

**Croquis 2**



Incluso es notorio en algunos croquis que los espacios antes mencionados se ubican en el centro del dibujo, como eje que posiciona a los demás espacios, denotando su importancia en las experiencias de los y las estudiantes, tal como se muestra en los croquis 3, 4 y 5:





Por otra parte, al seleccionar los espacios en los que no se sienten a gusto y por tanto no les gusta pasar tiempo sobresalieron los cubículos de orientación y el espacio administrativo en el que se encuentra la dirección, tales resultados fueron similares en todos los grupos: “Orientación, pues generalmente es cuando tienes problemas y te vas allá, o te van a reportar” (GF1-M); “El cubículo del orientador porque cuando llaman es para un trabajo o para reporte” (GF2-H); “En la dirección, entras y se siente la tensión” (GF5-H); “Yo en orientación, porque luego hay problemas y te mandan a llamar ahí, nada más vas a que te regañen” (GF3-M).

En este caso, los sitios en donde los alumnos y alumnas sienten incomodidad o desagrado son aquellos relacionados con la autoridad y el castigo, es decir, son espacios a los que llegan únicamente en caso de haber cometido una falta o para recibir una sanción, a pesar de eso, resulta interesante que el salón de clases, espacio que también guarda relación con la autoridad, no aparezca en los testimonios, pues aunque los profesores ejercen cierto poder durante las clases, los encargados de aplicar las normas son los orientadores y en casos más complicados, es la propia directora quien da solución definitiva a los conflictos.

Además de los sitios mencionados, los alumnos y alumnas hicieron referencia a su desagrado al estar en las bibliotecas: “En la biblioteca digital, porque es muy callado, y no me gusta estar callada, siempre te oyen y están "shhh" "sshh", mejor prefiero irme a otro lado a hablar, que estar aquí adentro (GF3-M); “Yo en biblioteca, porque a pesar de que luego estés haciendo un trabajo en equipo, si estás comentando algo de ese trabajo en equipo, te callan” (GF3-H). En este caso,

la estadía del alumnado es poco grata, pues aunque tales espacios están destinados a la consulta de libros, también se requiere su uso para la realización de trabajos y actividades.

En términos generales, se puede vislumbrar que los estudiantes se relacionan con los espacios que componen la escuela y les resultan gratos o no en términos de las funciones a las que están destinados, pues siguiendo a Vergara (2013, p.148) los sujetos ocupan los compartimentos del lugar también de manera diferenciada, que generalmente es expresión del poder que poseen y las funciones que realizan dentro de él, teniendo una relación de comodidad y cercanía con los espacios dedicados a la convivencia y la interacción, pues les permite tener cierta autonomía en su actuar, por el contrario existe mayor lejanía y desagrado con los espacios de disciplinamiento y control, sitios en los que el poder lo ejercen otros.

### **5.5.3 Relaciones entre espacio y género**

La experiencia de los espacios que habitamos se encuentra atravesada también por el género, que puede concebirse como una construcción social que determina una serie de conductas esperadas para los hombres y para las mujeres respectivamente. Tal fenómeno no suele tener mucha visibilidad en los análisis espaciales pues implica reconocer que en la convivencia cotidiana existen diferencias entre hombres y mujeres a la hora de interactuar y relacionarse, así como de distribuirse y ocupar el espacio.

De acuerdo con lo anterior, es necesario reconocer que “los espacios y los lugares, así como el sentido que tenemos de ellos – junto con otros factores asociados, como nuestros grados de movilidad – se estructuran recurrentemente sobre la base del género” (Massey, 1994, p.40), por lo que fue necesario cuestionar a los alumnos y alumnas sobre la existencia de espacios en los que se reunieran o pasaran más tiempo los hombres y las mujeres respectivamente.

Para el caso de los espacios que ocupan los hombres, las respuestas fueron las siguientes: “En las canchas, para jugar” (GF1-M); “Las canchas y el arcotecho, van a jugar, juegan fútbol” (GF2-H); “La explanada y las canchas cuando están abiertas” (GF3-M); “Las canchas” (GF4-H). Estos testimonios, que además se corresponden con los espacios ubicados como más gratos en los croquis realizados por los alumnos varones, corroboran lo observado durante el trabajo de campo, en el que se identificó que en los tiempos “libres” o durante el receso, la mayoría de los hombres se concentra en estas dos áreas para practicar algún deporte, fútbol la mayoría de las veces, aunque también es común que se les observe llevar a cabo actividades que implican fuerza o agresividad, una parte constitutiva de la idea de masculinidad que asocia a los hombres el papel de fortaleza y rudeza.

Por otra parte, para el caso de las mujeres, las respuestas fueron las siguientes: “En el baño, porque hay espejos” (GF1-M); “El baño, porque tienes que ir con alguien para que te agarre la puerta” (GF3-M); “En los baños, porque antes había un espejo y te ibas a arreglar” (GF5-M). Tales respuestas, así como lo que se observó, dan cuenta que las mujeres ocupan más este tipo de espacios, pues durante las horas de descanso se reúnen en los baños, en donde principalmente van a arreglarse el cabello o maquillarse, lo mismo en las jardineras y las zonas

periféricas a la cancha y la explanada, donde se dedican a conversar o simplemente a caminar alrededor de estos espacios, elementos que se asocian a la femineidad, tales como las actividades pasivas y afines al cuidado personal.

Tenemos entonces que la ocupación de los espacios públicos o comunes es predominantemente masculina, por lo que las jóvenes (y los hombres que no juegan fútbol) aprenden a ceder dichos espacios y a convertirse no sólo en espectadoras de las actividades realizadas por ellos, pues de alguna forma quedan segregadas, lo que las lleva a concentrarse en las periferias de la escuela, en ese tenor, puede afirmarse que en el uso del espacio también se reproducen conductas y se transmiten pautas de comportamiento genéricos, especialmente en el momento del receso, tiempo en el que las actividades no están controladas o vigiladas, tal como refiere Moreno (1986, p.24)

En el juego libre es cuando se ejercitan espontáneamente los modelos aprendidos de conducta, es cuando aparece la fantasía con la que cada individuo se identifica. Pero, curiosamente, en estos momentos de “libertad” es cuando cada individuo se halla más fuertemente coartado por las pautas establecidas, como si tuvieran “plena libertad” para identificarse con los arquetipos que les están destinados en función de su sexo, pero no para transgredirlos.

En ese sentido, cabe decir que en tanto que estos modelos son construcciones sociales e históricas, son modificables, y el espacio puede convertirse también en una trinchera para proyectar su transformación.

#### **5.5.4 “No podemos expresarnos de otra forma más que rayando”: pintas en la escuela**

De acuerdo con los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, los alumnos y alumnas son conscientes de los espacios que usan-habitan dentro de la escuela en tanto que tienen una relación con ellos, en ese sentido, es posible considerar las pintas como una forma de interactuar con el espacio, así como transformarlo, apropiarse de él y constituirlo como un lugar.

Durante las observaciones realizadas en la escuela, fue recurrente hallar pintas en algunas zonas, especialmente en las bancas de los alumnos y en los baños de hombres y mujeres, por lo que se cuestionó a los estudiantes sobre los lugares en los que más observaban este tipo de expresiones para corroborar lo observado, y en todos los grupos focales refirieron cosas como lo siguiente: “En las bancas, en las puertas y paredes del baño. Escriben insultos, declaraciones de amor, los whats” (GF1-M). Se observan principalmente en las zonas referidas debido a que son objetos con los que tienen interacción directa y constante durante su estancia en la escuela, aunque también pueden encontrarse en otras zonas.

Ahora bien, en cuanto a las pintas que más se observan en estos espacios destacan frases con lenguaje grosero u obsceno, nombres o apodos, firmas, iniciales de parejas, corazones, así como dibujos alusivos a los genitales e incluso al acto sexual, tal como mencionan los alumnos/as: “pura tontería, groserías y cosas obscenas” (GF2-H); “se ofenden entre ellos, se dicen de cosas o se declaran su amor” (GF3-M); “Que fulanita es una puta, que les cae mal, no sé qué” (GF3-M); “En

las paredes de los baños, es que ponen de todo, groserías, nombres, corazones” (GF4-M), tal como se observa en las imágenes:



Fuente: Imagen propia.

(Mesa de un pupitre)



Fuente: Imagen propia.



Fuente: Imagen propia. (Puerta del baño de mujeres)



Fuente: Imagen propia. (Escaleras del edificio de salones)





Fuente: Imagen propia. (Escaleras del edificio de salones)

Al preguntar a los estudiantes sobre los motivos que los llevan a realizar este tipo de actos, en todos los grupos focales destacaron dos razones, la primera, como recurso utilizado para combatir el aburrimiento que les pueden ocasionar algunas clases, por ejemplo: “Rayé en mi banca, porque estaba aburrido, hice un dibujo” (GF3-H); “Estaba aburrída, hice un dibujo, igual si no estás poniendo atención al maestro, con la pluma vas a estar ahí [pintando]” (GF3-M); “Mi nombre, en la banca, ahí rayo, porque me aburro, me estreso” (GF3-M); “Dibujos, porque a mí me gusta dibujar, y de repente me aburro” (GF4-H).

En segundo lugar, se hizo referencia a que dichas pintas representan una forma de expresión para los y las alumnas, quienes encuentran en estas zonas un medio para enunciar sentimientos, emociones, pensamientos, etc., tal como refieren los testimonios: “No podemos expresarnos de otra forma más que rayando” (GF1-M); “pues, [pintas] para tratar de expresar lo que sientes” (GF4-M).

Mirar las pintas como formas de expresión nos permite identificar que los alumnos y alumnas encuentran modos para hacerse visibles en un espacio que no da cabida a este tipo de expresiones, en ese tenor, es posible decir que en tanto que lo transforman lo dotan de sentido y por lo tanto hay un proceso de apropiación, pues “Apropiarse de un lugar implica actuar sobre él para adueñarlo y transformarlo, es el proceso por el cual hacemos “nuestro” un lugar” (Hidalgo, 1998, p.38).

En otras palabras, un lugar se construye por las interacciones de los lugareños en el espacio y con él, y al realizar pintas se pone en él una marca o huella, tal como refieren los testimonios; “[Pintamos] nuestros apodos, de todos, siento que para marcar nuestro territorio, para que sepan que estuvimos y es algo significativo cuando pongo mi apodo” (GF5-H); “Lo hacemos para que no se pierdan las bancas, para marcarlas” (GF5-H). En ese sentido, Hidalgo (1998, p.40) menciona que el proceso de apropiación del espacio consiste en actuar sobre un lugar, modificarlo y adaptarlo para dotarlo de significación, tal como hacen los

alumnos sobre las zonas mencionadas, lo cual tiene como resultado que cobre un significado, se vuelve especial para las personas que han dejado su “marca” en él, por lo que el individuo se identifica con esa significación que ha creado y tiende a preservarla, a resistirse a su transformación, por lo que además de transformar los espacios, se genera un sentido de pertenencia.

#### **5.5.5 Proyecciones emosignificativas en torno a la escuela**

Un lugar, además de ser un espacio arquitectónico y las prácticas que se llevan a cabo dentro de él, se configura en torno a los significados y las emociones que evoca en sus habitantes, es decir, al traerlo a la memoria y reconstruir las experiencias que se han tenido en él, así como el impacto que han tenido o tienen para la vida de cada individuo, de acuerdo con Vergara (2013, p.141) el lugar es el espacio construido por los que lo habitan-usan-poseen, ellos son los que lo facturan física y significativamente.

En ese sentido, durante los grupos focales se pidió a los alumnos y alumnas que pensarán en el significado que tiene la escuela para ellos, el cual se ha ido configurando a partir de sus experiencias, pero también de los diversos referentes que tienen en su contexto, elementos como los medios de comunicación, la familia, sus amistades, etc., lo cual genera un significado particular de la escuela pues;

El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él. Un mismo objeto puede tener distintos significados para diferentes individuos (Blumer, 1982, p.8)

Por tanto, aunque el significado se construye como algo individual, los resultados fueron similares precisamente por estar mediados por referentes sociales, por lo que se pudieron concentrar en tres áreas principales: la escuela como espacio de formación, como espacio de convivencia y recreación juvenil y como un medio de proyección hacia el futuro.

En primer lugar, y quizá el significado más evidente para los alumnos y alumnas entrevistados fue el de la escuela como un espacio de formación y preparación académica, pues la escuela, independientemente de su eficacia, sigue representando un medio insustituible de acceso a conocimientos, tal como mencionan: “Pues para mí es un lugar donde puedes adquirir conocimientos, experiencias y forjarte como persona” (GF4-H); “Para mí es un centro de conocimiento dónde venimos a ampliar nuestros horizontes, donde podemos aprender cosas nuevas, tanto conocimientos como de las personas y vivir experiencias donde nos forjen como mejores personas” (GF4-M).

Pero además de la preparación académica, reconocen una formación a partir de las experiencias que tienen durante la convivencia cotidiana, particularmente con sus compañeros, relacionando estos dos aspectos con la adquisición de autonomía para actuar y tomar decisiones a partir de lo aprendido: “Para mí, venir a aprender cosas nuevas, y ponerlo en la vida diaria, ser mejor persona” (GF1-M); “La escuela es venir y aprender a hacer las cosas a mi manera y hacer mi propia conciencia para ir creciendo yo solo” (GF2-H); “Me hace sentir que crezco” (GF1-M).

Por otra parte, durante las entrevistas destacó la percepción de la escuela como un espacio de convivencia y recreación juvenil, es decir, la escuela cobra significado para los alumnos y alumnas en tanto que posibilita el encuentro con pares y el diálogo: “Para mí la escuela es un lugar donde puedes estar cómodo con tus amigos, puedes conocer a varias personas” (GF4-H); “Lo que mejor me llevo son las personas, porque en verdad si hice muy buenas amistades aquí en la escuela y creo que eso es lo que mejor te llevas, la convivencia que existe” (GF2-M).

Aunado a esto, subrayan la escuela como un lugar alternativo al núcleo de la familia, por el tiempo que pasan ahí, pero también porque les permite distraerse e incluso desahogarse de los conflictos familiares o personales con los grupos de amigos y amigas: “Aquí puedo salir de todos mis problemas que llego a tener, y sí estoy en mi casa mal, aquí llego y mis amigos me sacan una sonrisa o cualquier cosa es buena para divertirse” (GF3-H); “Aprender cosas nuevas que te ayuden en la vida diaria, convivir con los compañeros, también distraerte de la casa” (GF1-M); “La escuela para mí es desmadre, porque lo que no haces en tu casa lo haces aquí, como que te desahogas” (GF5-H).

En ese tenor, la escuela significa para los estudiantes un lugar que los reúne con sujetos que, a pesar de sus diferencias, tienen códigos e intereses comunes, que junto con las vivencias compartidas, les permite expresarse y dar espacio a su desarrollo como jóvenes.

Por último, se encontró que los alumnos y las alumnas dan significado a la escuela como un medio de proyección hacia el futuro, una etapa necesaria para llegar al siguiente nivel, en este caso, la universidad: “Una etapa, por todo lo que falta todavía, sería estar a la mitad todavía por todo lo que voy a hacer” (GF3-H); “Pienso que es parte de tu vida, camino hacia tu futuro” (GF5-M). Además, dan cuenta de las expectativas y de la confianza que depositan en ella, así como los propósitos que formulan para el futuro, por ejemplo encontrar una vocación: “La escuela es cuando buscas tu vocación para seguir estudiando y bueno, te preparas para el futuro” (GF2-M); “Yo creo que la escuela es para fortalecer los estudios que vas a tener en un futuro, porque pues al final a eso vienes, a saber qué vas a seguir estudiando” (GF2-M).

Ahora bien, a pesar de que los significados se presentan como áreas separadas para fines analíticos, no significa que los alumnos necesariamente lo signifiquen como una u otra cosa, por ejemplo: “Para mí la escuela es como un segundo hogar, porque aquí aprendo muchas cosas y me preparo para el futuro, aquí conocí personas muy buenas que marcaron mi vida” (GF4-H), testimonio que concentra las tres áreas planteadas.

La escuela, entonces, se configura como un lugar proyectivo, que impacta en la trayectoria de cada uno de sus habitantes, no sólo en el aspecto académico sino en el personal, en su constitución como jóvenes y en la confrontación con sujetos diferentes con los que pueden establecer vínculos y compartir experiencias; a diferencia de jóvenes que no asisten a la escuela y que no tienen esa posibilidad al tomar responsabilidades distintas, tal como relata y compara un estudiante que

antes de entrar a la escuela trabajaba para ayudar a su familia: “pues no te cansas como cuando trabajas, no, entonces te das cuenta de que pues si es algo bonito estudiar y pues crecer de poquito” (GF2-H).

A partir de los datos obtenidos sobre la relación que establecen los alumnos y alumnas con el espacio, resulta necesario entender que los espacios deben tener más flexibilidad respecto al uso que se les da, atendiendo a sus habitantes no sólo desde su categoría de estudiantes, sino a partir de su condición de jóvenes, lo cual mejoraría la práctica cotidiana, así como su experiencia académica.

## **5.6 Cuerpos en la escuela**

La experiencia vital de los seres humanos se experimenta y desarrolla a través del cuerpo, por lo que habitar un lugar implica la realización de ciertas prácticas corporales en un espacio y tiempo delimitados, las cuales sólo cobran significado en el conjunto de interacciones que se dan en dicho lugar.

Ahora bien, es preciso aclarar que los cuerpos, si bien tienen un componente biológico innegable al ser un conjunto de huesos, músculos, órganos, etc., existen también como espacios sociales, pues se transforman a partir de la interacción con otros;

Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, conductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima (Scharagrodsky, 2015, p.2)

En ese sentido, no puede darse la comprensión de un lugar sin antes entender la diversidad de cuerpos que lo habitan, así como las formas en que se presentan y que tienen de relacionarse, de acuerdo con Vergara (2013, p.51) el cuerpo es la forma en que el actor, sujeto o lugareño define y expresa su ser, por lo que la diversidad de cuerpos presentes depende de la complejidad del lugar.

A partir de los grupos focales realizados y las observaciones llevadas a cabo, destacaron algunos elementos característicos en torno a los cuerpos que habitan la escuela, tales como su relación con el poder, la estética juvenil y el arreglo personal de los jóvenes, así como la generización de los cuerpos, es decir, las diferencias percibidas entre los cuerpos masculinos y los femeninos.

### **5.6.1 Cuerpos y ejercicio del poder**

A pesar de que se critica el menosprecio o la poca atención de lo corporal en la escuela, el cuerpo es quizá uno de los elementos mejor regulados y controlados por dicha institución, sea esto evidente o no.

Por esta razón, la relación entre la administración de lo corporal con el ejercicio del poder fue parte de los elementos encontrados durante el trabajo de campo pues “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucault, 1979, p.105).

En primera instancia, se observó el control que se hace durante la hora de entrada en ambos turnos, los orientadores deciden quién puede entrar o no con base en la vestimenta que portan y en su arreglo personal, más precisamente si cumplen o no con el uniforme establecido, o portar chamarras u otras prendas, tener el cabello pintado de colores vistosos, portar aretes los varones o tener perforaciones corporales entre otras prohibiciones. Tal como señala una alumna: “a nosotros nos tienen muy controlados, hasta con el cabello, yo lo traía pintado y me regresaron, también los piercings, los suéteres que no son de la escuela, no nos dejan” (GF1-M), por lo que los aditamentos que rodean el aspecto corporal de los alumnos están totalmente regulados por la escuela e incluso son sancionados. A pesar de esto, los alumnos encuentran formas, permitidas o no, de dar visibilidad a sus intereses o afinidades, provocando conflicto con las autoridades. Por ejemplo, se observó que durante la entrada, algunas alumnas ocultan sus piercings, pero una vez que las dejan entrar se los vuelven a colocar, lo que ocasiona que tanto maestros como orientadores las regañen.

Aunado a lo anterior, los desplazamientos y las posiciones corporales permitidos para el alumnado son restringidos y están determinados en relación con la jerarquía interna del lugar, como se menciona en apartados anteriores, los espacios a los que tienen acceso son muy pocos a diferencia de las autoridades escolares, ocasionando que la mayor parte del tiempo permanezcan en el aula, espacio en el que el cuerpo cobra centralidad.

Mientras permanecen en el aula, la interacción corporal es característica y puede definirse por dos momentos, cuando se encuentran solos y cuando están en presencia de alguna autoridad, en el primer caso, los estudiantes tienen la posibilidad de desplazarse a lo largo del salón, estar parados o sentados, etc., además, se dan acercamientos de diversa índole, desde muestras de afecto (principalmente entre alumnas y parejas heterosexuales), hasta actos bruscos o incluso violentos (especialmente entre alumnos, pero también dirigidos de alumnas hacia alumnos). A estos desplazamientos se unen los intercambios de palabras y el sonido de risas en tonos altos, incluso gritando, lo cual puede provocar que alguna autoridad acuda para pedirles que guarden silencio.

En el segundo momento, es decir, cuando existe alguna autoridad, el docente por ejemplo, la presentación corporal del alumnado cambia completamente, se vuelve mucho más rígida, permanecen sentados (de forma específica, pues el estar “recto” denota parte de la disciplina y el orden) en los pupitres personales y la mayoría del tiempo en silencio; vigilados por el profesor, quien a veces caminando entre filas, mirándolos fijamente o llamando la atención de alguno se encarga de cuidar que nadie se levante, salvo que sea necesario. En ese sentido, el docente tiene a cargo además de la formación intelectual, la vigilancia de la conducta corporal en la cotidianeidad, a pesar de no estar establecida en algún manual o reglamento escolar. En este caso, el silencio es el que predomina en el aula, a

excepción de la voz del docente, la cual toma el papel central en los intercambios entre el profesor y los alumnos.

En ese tenor, también se observó que el contacto corporal entre profesores y estudiantes es casi nulo, existe una distancia (física y simbólica), quizá como señal de respeto o una muestra de la autoridad de unos sobre otros. En lo que respecta a los contactos corporales entre alumnos, existe un control rígido, especialmente cuando existe alguna relación erótico-afectiva entre alumno y alumna, los orientadores e incluso los maestros impiden el contacto entre estos, salvo algunas veces que les permiten besarse, tal como menciona una alumna: “Puedes besarte con tu novio pero no puedes llegar a otras cosas” (GF4-M). El disciplinamiento del cuerpo, entonces, atraviesa también el componente erótico, el placer y el deseo, son sensaciones que no son toleradas en los espacios que componen la escuela, a diferencia de los contactos rudos o agresivos, con ellos las autoridades se muestran más permisivas y tolerantes.

### **5.6.2 Cuerpo y estética juvenil: vestimenta y arreglo personal**

Para comprender la interacción corporal de los y las alumnas en la escuela es necesario caracterizar los cuerpos como elementos que reflejan la cultura, los estereotipos, entre otros aspectos de la sociedad en la que se encuentran insertos y que determinan las formas en las que se relacionan.

Al preguntar ¿qué tipo de cuerpos habitan la escuela?, en el caso de esta investigación, centrada en el nivel medio superior, podemos hablar de cuerpos juveniles, que rondan entre los 15 y los 19 años, lo que los dota de características particulares. En primer lugar, puede afirmarse que el proceso de transición del cuerpo infantil al cuerpo juvenil está casi terminado, es decir, para este momento, los alumnos y alumnas se han desarrollado casi por completo, lo cual implica un cambio en la relación con sus propios cuerpos, pero también con los cuerpos de los y las otras, por ejemplo, eróticamente.

Durante este periodo la identidad personal también comienza a consolidarse, y una de las formas más claras que los jóvenes tienen de manifestar dicha identidad es el cuerpo, ya sea a partir de vestimentas determinadas, peinados, perforaciones, tatuajes, entre otras. A pesar de esto, en la escuela no se aprueban este tipo de expresiones, inclusive pueden ser sancionadas, acciones que el alumnado percibe y relaciona como parte de la disciplina, por ejemplo: “son estrictos [los maestros y orientadores], porque te piden el corte de cabello, el pantalón no debe venir entubado, la falda abajo de la rodilla, entonces desde ahí nos tienen controlados” (GF4-M). En el testimonio se evidencia que, a pesar de no poder llevar prendas ajenas a la institución, los jóvenes realizan modificaciones a las que sí son permitidas, tales como la falda, el pantalón, incluso los suéteres, como forma de romper con la intención homogeneizadora del uniforme.

Ahora bien, aún con las sanciones, durante la investigación se observó que los alumnos y alumnas buscan formas de “distinguirse” mediante el uso de algunos aditamentos, que aún sin ser tan visibles como las prendas, se encuentran ahí y se vuelven un medio de expresión, tales como los accesorios pues “El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más

importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes” (Reguillo, 2000, p. 8).

Se pudo observar, por ejemplo, que el uso de tenis de alguna marca específica agrupa a los estudiantes, principalmente varones, les permite sentirse identificados entre sí, y por supuesto diferenciarse de otros. La misma situación se observa con los teléfonos móviles, que además de posibilitar cierto tipo de interacción y comunicación, les permite distinguirse entre ellos, pues ambos accesorios permiten dar cuenta de las posibilidades económicas de cada alumno, las cuales le permiten o no, hacerse de ciertos objetos que le dan status o notoriedad ante los demás.

En ese sentido, tenemos cuerpos atravesados por los medios de comunicación, pero también por el mercado. De acuerdo con Reguillo, (2000, p.81) el crecimiento de una industria globalizada dedicada a la producción de bienes y mercancías para los jóvenes es pasmosa: ropa, zapatos, alimentos, discos, videos, teléfonos celulares, aparatos electrónicos, canales de televisión por señal, frecuencias radiofónicas, revistas, etc., se ofertan no sólo como productos sino como 'estilos de vida'. La posesión o acceso a cierto tipo de productos implica acceder a un modo particular de experimentar el mundo que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias.

En ese tenor, aunque el acceso a tales bienes puede ser un elemento de diferenciación e incluso de segregación para aquellos que no los posean, pueden mirarse como expresiones culturales, fungen como una forma de visibilizar los intereses de los jóvenes, lo mismo se puede decir al respecto de las prendas extras, las modificaciones que realizan a los uniformes, así como las modificaciones a su cuerpo, teñirse el cabello, hacerse tatuajes, perforaciones, etc., por lo que al ser prohibidos en la escuela, causa gran descontento en los alumnos, quienes no encuentran sentido a tales normas, argumentando que el proceso educativo por el que están ahí, no guarda ninguna relación con su aspecto, por ejemplo:

Creo que no es necesario traer bien el uniforme, no estudiamos con el uniforme, a lo mejor la elegancia se vería bien, pero tampoco se vale que no puedas entrar, como sí por eso no fueras a aprender; también con el corte de cabello, a veces se lo tienen que cortar porque no los dejan entrar, pero nos están quitando un derecho, es nuestro gusto (GF4-H)

Por lo tanto, resulta imprescindible entender estos elementos como vehículos de expresión, no sólo de gustos o intereses, sino también de los propios conflictos que la juventud enfrenta, por lo que más allá de prohibirse o limitarse, una alternativa podría ser darles cabida mediante herramientas que posibiliten el diálogo sobre estos temas en la escuela, darles visibilidad, comprendiendo que la existencia y la identidad juvenil cobra sentido también a partir de la apariencia corporal.

### **5.6.3 Cuerpos femeninos y masculinos**

El cuerpo es producto de diversos imaginarios sociales entre los que destaca el género como uno de los más determinantes para la interacción con otros, esto a causa de la generación de estereotipos sociales, estéticos, morales, sexuales, etc. De acuerdo con García (2010, p.17) el cuerpo es un sitio de incorporación o

subjetividad que refleja características ideológicas de las estructuras sociales inscritas en él, como la prohibición, el deseo, el placer, la cultura y los estereotipos.

En consecuencia, es necesario pensar los cuerpos en clave de género puesto que implica un aprendizaje de ciertas disposiciones que se establecen como naturales o normales para cada sexo, en ese sentido, fue posible percibir las diferencias que el género determina en el cuerpo de los hombres y de las mujeres.

En primera instancia, el uniforme y código de vestimenta son parte de esta construcción, pues para los varones se prescribe el pantalón, prenda históricamente masculina, mientras que para las mujeres se determina una falda. Si bien el uniforme tiene una función de homogeneizar al alumnado, hacer menos evidentes algunas diferencias, concentra la única posibilidad de diferenciación en el género, como herencia de los estereotipos hegemónicos.

Aunado a esto, es visible que las mujeres pongan más atención a su aspecto corporal, aun cuando no es permitido totalmente en la escuela, hacen uso de maquillajes, adornos para el cabello, accesorios como pulseras, collares, aretes, etc., es común ver durante los cambios de clase que las alumnas sacan espejos para arreglarse o salen para hacer uso del espejo colocado en uno de los baños.

Por otra parte, los hombres son menos atentos en ese aspecto, a diferencia de las mujeres, la mayoría no hace uso de los accesorios mencionados, sin embargo, el peinado sí es un elemento al que le dan importancia, pues se pudo observar que algunos alumnos se lo arreglan constantemente, incluso se observó un chico que llevaba gel para acomodárselo cada cierto tiempo. Lo anterior puede ser muestra de la caracterización de los cuerpos que se hace a partir del género pues culturalmente las mujeres le dan más importancia a su imagen, mientras que los hombres cultivan otro tipo de habilidades, como la fuerza, la destreza, etc.

En lo que respecta a las conductas corporales aceptadas para unos y otros en términos del espacio, en apartados anteriores se hizo mención sobre el uso de zonas centrales en el caso de los hombres y el uso de las periferias o espacios privados en el caso de las mujeres, lo cual las priva del uso del espacio común.

Las disposiciones corporales son también distintas, pues en el caso de los hombres, existe una tendencia a presentar conductas violentas, siempre dirigidas de varón a varón y relativamente toleradas por las autoridades escolares. Además, se pudo observar que, durante las horas de clase, cuando se sientan, la mayoría lo hace con las piernas abiertas; al tener interacción afectiva con alguna alumna, es notable que en la mayoría de casos observados, estos abrazan a sus novias por la cintura, rodeándolas, prácticas que denotan una especie de dominio sobre ellas.

De algún modo, este tipo de conductas son cotidianas y por lo tanto normalizadas, pero dan cuenta de cómo también la escuela participa de la masculinización de los cuerpos de los varones, tolerando prácticas violentas o agresivas y no fomentando interacciones de tipo más sensible. Siguiendo a Kaufman (1995, p.8) la adquisición de la masculinidad hegemónica es un proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder



masculino. Tales emociones y necesidades no desaparecen; simplemente se frenan o no se les permite desempeñar un papel pleno. Se eliminan estas emociones porque podrían restringir la capacidad y deseo de autocontrol o de dominio sobre los seres humanos que rodean a los hombres y suprimiéndolas por su asociación con la feminidad, rechazada culturalmente.

Para las mujeres, la disposición del cuerpo es distinta, sus movimientos son más cuidadosos y el contacto violento es mínimo, salvo algunos casos en los que se dirigen de alumna hacia alumno; cuando se encuentran sentadas permanecen con las piernas cruzadas independientemente de la ropa que estén utilizando, asimismo, se observó que las muestras de afecto son mucho más recurrentes, dirigidas tanto a mujeres como a hombres, por lo que se continúan reproduciendo actitudes que se consideran como propias o naturales del sexo femenino, la discreción, el cuidado, el recato, etc., sin embargo, existen algunas alumnas que tienden a masculinizarse, al ser violentas o participar de los juegos y comportamientos de los hombres, por lo que se adhieren o ganan terreno en los espacios masculinos.

Ahora bien, tales observaciones permiten dar cuenta de un tema esencial en términos del cuerpo y del género, la orientación sexual, entendida como la atracción erótica y emocional hacia otras personas, elemento que determina la interacción, pero también la relación con el cuerpo propio.

Así pues, puede afirmarse que en la escuela existe lo que podría denominarse heterosexualidad hegemónica, pues los únicos contactos corporales tolerados en el ámbito escolar son los de carácter heterosexual. En consecuencia, todas las otras orientaciones son invisibilizadas e incluso marginadas, especialmente la homosexualidad masculina, pues

se admite la amistad entre compañeros, pero muy difícilmente la intimidad, ya que el deseo entre hombres es inadmisibles, o se juzgan como “desviados” ciertos contactos corporales entre varones, o se denigra con expresiones recurrentes como mariquita, cobarde, amanerado o puto al que no se comporta como un “verdadero varón” (Narodowski y Scharagrodsky, 2005, p. 68)

Dicha intolerancia es expresada a través de comentarios, burlas que reproducen una estigmatización constante de lo otro, de la diferencia, y que denotan una falta de información y reflexión en torno a los procesos por los que atraviesan debido precisamente a su edad.

Otro ejemplo de lo anterior es la menstruación, que aún tiene una connotación negativa para las alumnas, quienes buscan cualquier medio para ocultar ese proceso, que además de causar incomodidad, puede influir en las experiencias de aprendizaje y de interacción con los demás, pero debido precisamente a su estigmatización, prefiere encubrirse, haciendo a un lado temas como la higiene menstrual, las opciones existentes para contener el sangrado, el desecho de residuos, la necesidad de espacios adecuados e incluso la necesidad de acceso constante a servicios de agua potable.

En suma, aún queda una serie de elementos que giran en torno al cuerpo de los y las estudiantes y que la escuela ha optado por no problematizar. Siguiendo a

Scharagrodsky (2015, p.13) puede hablarse de maltrato corporal cuando se oculta información sobre el cuerpo, cuando no se cuestionan los criterios de belleza que conducen a la bulimia o a la anorexia, cuando se construyen deliberadamente "estados de ignorancia" en relación con el cuerpo, el placer y el deseo, cuando no se discuten desde diferentes perspectivas el embarazo, la maternidad y la paternidad, cuando la agresión verbal, las burlas o la intimidación se aceptan como formas naturales de comunicación, cuando no se combaten las actitudes homofóbicas, cuando no se estimula el respeto a la identidad homosexual o cuando la sexualidad es tratada tan sólo como una cuestión de información correcta o errada, en general ligada a aspectos biológicos y reproductivos.

Por último, mirar el cuerpo como un objeto atravesado por diversos elementos de los cuales la escuela es partícipe, brinda la oportunidad de repensar la forma en que influye en la construcción de cuerpos con la capacidad de expresarse, de conocerse y de relacionarse de manera informada, sin prejuicios o estereotipos, cuerpos que elijan su forma de ser y estar en el mundo, lo cual, sin duda, repercutiría en la experiencia cotidiana del alumnado, haciéndola más digna y significativa.

## **Consideraciones finales**

Como parte última del proceso de investigación, es preciso dar cuenta de las consideraciones finales, las cuales de ninguna forma implican la conclusión del tema investigado; por el contrario, tienen la intención de presentar los retos enfrentados, así como los alcances, las limitaciones y los cuestionamientos emergentes a partir de los resultados obtenidos, los cuales pueden ampliar el campo de conocimiento al que tuvo acercamiento el estudio presentado.

Pese a que la hipótesis inicial de la investigación era que la escuela fungía como un lugar que protegía a sus estudiantes de los riesgos del exterior, al comenzar la revisión de la literatura, así como el trabajo de campo, fue posible advertir que existían ciertas ideas preconcebidas respecto a la escuela y a la influencia de ésta en la trayectoria de las y los alumnos, por lo que fue necesario reconfigurar su sentido y centrar el estudio en las experiencias que se tienen en el plantel y las narrativas que se construyen sobre tales experiencias.

En primer lugar, se evidenció la ausencia de estudios que tomaran en cuenta las características físicas de los espacios educativos y su relación con las experiencias de las y los estudiantes, tanto en el nivel medio superior como en México, por lo que la investigación se propuso como una primera exploración en ese ámbito; importante en términos de sus posibles aportaciones desde la pedagogía.

En ese sentido, la tesis buscó responder la pregunta por aquello que caracteriza a la escuela como lugar, así como la incidencia de esto en las experiencias de los y las estudiantes, teniendo como respuesta que existen elementos tales como el contexto, el lenguaje, las fronteras o recortes espaciales, entre otros, que de hecho impactan en las experiencias cotidianas, la forma en que perciben la escuela y en el cómo se perciben a sí mismos.

Si bien en un inicio se presentaron algunos retos para realizar el marco teórico que fundamentaría la investigación, se logró presentar un recorrido general de las diversas disciplinas que abordan el tema del espacio, de su desarrollo histórico y evolución hasta llegar al lugar como un concepto más complejo al dar cuenta del elemento social que compone cada sitio específico.

En ese sentido, se logró ofrecer un panorama del abordaje teórico a propósito de dicha noción, sus características más importantes, así como los elementos que posibilitan su utilización para una investigación de corte cualitativo-etnográfico, pues a partir de éste se crearon las categorías que posibilitaron la operacionalización del concepto y la posterior construcción de los instrumentos.

Ahora bien, como parte importante del análisis propuesto, se ofreció un panorama del nivel en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, particularmente acerca de la infraestructura de los planteles de educación media superior, dando cuenta que si bien la mayoría de planteles tiene las condiciones indispensables para que se lleven a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, aún existen carencias básicas que deben ser resueltas de manera prioritaria, lo cual incluye a los planteles de las preparatorias estatales y específicamente a la EPOEM 15 en la que se realizó el trabajo de campo.

En términos de la metodología, las herramientas para responder a las preguntas y objetivos resultaron adecuadas y pertinentes (principalmente los grupos focales y la observación no participante), por lo que se puede afirmar que los datos proporcionados por los alumnos y alumnas pueden considerarse válidos pues se logró crear en todos los grupos focales un ambiente de confianza y discreción que permitió que expresaran sus inquietudes, vivencias y emociones con libertad. De igual forma, durante la observación no participante, se procuró intervenir lo menos posible en las actividades de los sujetos observados, respetando su cotidianidad para así poder registrarla de la forma más natural posible.

Una limitación en términos de la metodología se presentó en relación con los sujetos de estudio, pues únicamente se tuvieron participantes de los últimos años, elegidos precisamente por su antigüedad en la escuela, condición que, sin embargo, pudo haber generado un sesgo en los datos obtenidos. Éste sesgo, nos permite también preguntarnos por las experiencias que tienen los alumnos de primer ingreso y como el espacio puede ser determinante en el resto de su trayectoria en un plantel.

Por lo tanto, si bien los datos obtenidos representan más o menos a la EPOEM 15, a partir de los resultados se ofrecen ideas e hipótesis acerca de las características de la escuela como lugar, así como de las experiencias que tiene el alumnado en torno a estas, las cuales no han sido atendidas y valdría la pena reflexionar a propósito de ellas, pues además, con esta investigación se pudo tener una primera aproximación a la voz de las y los jóvenes respecto a estos temas.

A partir del marco teórico y de los instrumentos aplicados, se encontró que la escuela como lugar tiene como elementos característicos el contexto, el lenguaje, las rutinas y ceremonias características, las fronteras o recortes espaciales, la relación actor-espacio, así como la corporalidad, categorías que se desarrollaron a partir de los datos arrojados tanto en la observación como en los grupos focales y los croquis.

Como parte del contexto, destacó que la escuela-lugar es siempre un espacio situado y por tanto, influido por los elementos que acontecen en el exterior, y para el caso de la EPOEM 15 influyen de forma particular los sonidos provenientes del exterior, la distribuidora de pollo que se encuentra a un lado de la escuela, así como los lugares de recreación a los que acuden los alumnos.

El control de sonidos exteriores es un elemento que debe tomarse en cuenta durante la edificación de un plantel, procurando que no haya ruido ambiental que pueda repercutir de forma negativa en los procesos académicos. En ese sentido, la EPOEM 15 presenta algunas deficiencias puesto que precisamente su ubicación en el centro del municipio de Chicoloapan provoca que exista una buena cantidad de ruido, el cual llega a interrumpir las clases o generar distracciones para alumnos y para maestros, los cuales perciben claramente que es un elemento exterior que afecta y caracteriza a la escuela.

Aunado a los lugares exteriores que tienen influencia en la escuela se encuentra la pollería, la cual desprende olores que resultan desagradables e incómodos para los y las alumnas, haciendo poco agradable su estancia, por lo que

incluso nombran al plantel a partir de este lugar, lo cual tiene repercusiones negativas en su autoconcepto.

Los lugares de recreación juvenil también resultaron de gran importancia, entre los que se mencionaron algunas plazas comerciales y espacios clandestinos en los que se venden bebidas alcohólicas, espacios en los que se proyecta la dimensión juvenil de los estudiantes, pues se priorizan convivencias más libres y horizontales. Al mismo tiempo, estos espacios permitieron dimensionar la tensión que se produce entre los alumnos y alumnas responsables, dedicados/as, etc., de aquellos que tienen trayectorias problemáticas, lo cual genera un distanciamiento con esos otros, debido a las acciones y actitudes que les atribuyen, tensión en la que bien valdría la pena profundizar.

El contexto, entonces, resultó ser una característica que puede influir en las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela, así como en la percepción que tienen de sí mismos y del propio plantel. En ese tenor, fue posible identificar que la escuela coadyuva en la formación de redes de lugares, los cuales se constituyen por aquellos se contraponen a partir de los comportamientos u objetivos de cada uno, por ejemplo, la escuela como lugar de disciplina y orden en oposición al billar como lugar de relajamiento o diversión; redes que en conjunto determinan las experiencias de los y las jóvenes.

En lo que respecta al lenguaje, entendido como un vehículo para comunicar y significar, se encontró que existe un uso diferencial de la palabra en las distintas zonas que componen la escuela, marcado en gran parte por el ejercicio de poder por parte de las distintas autoridades, quienes determinan quién puede hacer uso de la palabra.

A pesar de esto, en las áreas comunes, tales como el patio de la escuela y las canchas, el uso de la palabra es mucho más horizontal, incluso entre profesores y alumnos. Se confirma, entonces, que el uso de la palabra está marcado por las jerarquías establecidas en el lugar, así como por la distribución de poder.

Como parte del análisis del lenguaje, se encontró que el uso de groserías o palabras altisonantes entre los jóvenes es un elemento que da coherencia a las relaciones sociales entre ellos, a veces sin reparar en el significado ofensivo que tienen las expresiones que utilizan, por lo que su función es más bien la de coadyuvar a la socialización, así como expresar sentimientos, emociones, identificarse como miembros de un grupo, etc.

De igual forma que las groserías, los apodosos son un elemento que forma parte importante del lenguaje, pues tienen una función práctica en el proceso de socialización en grupos más reducidos, cercanos y que conviven de forma cotidiana. El apodo permite estrechar vínculos de amistad y confianza, permitiendo la tensión agresión-no agresión entre amigos, pues generalmente se hace referencia a un rasgo físico de la persona y habitualmente reproduciendo estereotipos hegemónicos.

La mascota de la escuela, por su parte, también forma parte del lenguaje, y permite a sus estudiantes sentirse identificados con el plantel, pero también con las

características o atributos de la propia mascota, la cual les permite distinguirse e incluso vincularse emotivamente con la escuela.

Los hallazgos que surgieron a partir de las rutinas estuvieron asociados en su mayoría a la división del tiempo, a partir de los horarios determinados para entrar, salir, comer, etc., los cuales marcan una pauta muy clara acerca de los roles que deben cumplirse en cada momento, dentro y fuera de la escuela, pues esta influye incluso en las actividades extraescolares.

En oposición a estas rutinas, se señalaron algunas ceremonias importantes en la escuela, las cuales tienen como función romper la cotidianidad de las actividades y destacar lo que la comunidad aprecia o valora, por ejemplo las ceremonias cívicas, en las que los espacios y los tiempos cobran una configuración distinta a la habitual y pueden verse como un anclaje significativo para los estudiantes, el cual refuerza su sentido de pertenencia.

Por otra parte, en lo concerniente a la categoría de fronteras y recortes espaciales, se concluyó que cada lugar tiene límites físicos y/o simbólicos que lo separan del exterior, además de requisitos para acceder o salir de él. De forma interna también existe una división de espacios en razón de las actividades que se llevan a cabo en cada zona, promoviendo comportamientos específicos e interacciones determinadas.

En consecuencia, se encontró que los espacios se encuentran divididos en cinco grandes áreas, los espacios educativos, como las aulas y los laboratorios; los espacios de autoridad, tal como la dirección y los cubículos de orientación; los espacios de servicios, en los que se encuentran la cafetería y la papelería, los espacios de privacidad o intimidad, es decir, los sanitarios, y los espacios de recreación, como las canchas y la explanada; a partir de estas divisiones se crea una relación entre sujeto-actividad-espacio que en su totalidad da vida a la escuela como lugar.

Ahora bien, en lo que se refiere a la relación actor-espacio se concluyó que existen elementos que dan cuenta de la forma en que los habitantes se relacionan con el lugar, tales como la arquitectura, los espacios en los que les gusta estar, la relación entre el género y la ocupación del espacio, las pintas en el mobiliario y el significado que le dan a la escuela.

Como parte del espacio arquitectónico, se determinó que es un condicionante de las prácticas que se dan en el lugar, desde las características materiales, así como el diseño de este, en el que se determina el acceso que tienen los estudiantes a los diversos espacios del plantel e influye en su percepción acerca de este. Además, el mantenimiento que se le da, así como las carencias en el equipo de laboratorio y cómputo, pueden ocasionar que los estudiantes no se encuentren cómodos, ni les resulten significativas las instalaciones.

Aunado a lo anterior, un hallazgo de gran relevancia para la investigación fue dar cuenta de la consciencia que tienen los estudiantes de las condiciones del espacio escolar, aunque a pesar de esto no existen canales de participación o escucha para que puedan expresar las carencias que encuentran o sus opiniones respecto a las condiciones del plantel.

En consecuencia, y gracias a la realización de los croquis por parte de los participantes, se identificó la apreciación que tienen de los espacios debido a sus experiencias en ellos. Fue posible encontrar aquellos lugares que resultan más agradables a los estudiantes, los espacios abiertos tales como la explanada y las canchas, debido a que en estos espacios conviven con sus pares y no hay vigilancia de ninguna autoridad. Por otra parte, los espacios que tienen relación con la autoridad y el castigo, por ejemplo, los cubículos de orientación, son aquellos que no les agradan y en los que se sienten menos cómodos.

Otro elemento fundamental de los resultados fue hacer visible que la relación entre los sujetos y el espacio se ve influido por el género, el cual interviene en la forma en que los sujetos interactúan, pero también como se distribuyen y ocupan el espacio.

Se concluyó, entonces, que los hombres ocupan de forma predominante los espacios públicos o abiertos, mientras que las mujeres se concentran en las partes periféricas de la escuela, reproduciendo los comportamientos genéricos más comunes, particularmente en el receso, tiempo en el que las actividades no están controladas o bajo supervisión.

Las pintas en el mobiliario escolar también se identificaron como una forma de interactuar y relacionarse con el espacio, para transformarlo y/o apropiarse de él. En ese tenor, las bancas y los baños son los espacios (ambos de uso individual) en los que más se da este tipo de expresiones que generalmente son insultos, nombres o apodos, firmas, iniciales de parejas, corazones o dibujos de genitales, por las cuales los estudiantes encuentran formas de hacerse visibles.

Como parte última del contexto, entre los hallazgos se destacó que los usuarios de un lugar generan ciertas proyecciones emosignificativas en torno a los lugares, por lo que los estudiantes hicieron referencia a estas proyecciones, las cuales se concentraron en tres áreas: la escuela como espacio de formación y preparación académica; como espacio de convivencia y recreación juvenil, y como un medio de proyección hacia el futuro.

Por último, en la categoría de corporalidad, los resultados más importantes se centraron en dar cuenta de las formas en que el lugar se experimenta con el cuerpo como condición necesaria, pues además del componente biológico, existe el cuerpo como un espacio social que se configura y se transforma a partir de la interacción con los otros.

Se observó que el cuerpo tiene una marcada relación con el ejercicio del poder, pues se regula desde la vestimenta hasta el acceso que los cuerpos de los estudiantes tienen en los distintos espacios y en los que pueden desplazarse. Además, se encontró que existe un control en torno a los contactos corporales, los cuales están determinados por la presencia de las autoridades escolares, es decir, un disciplinamiento del cuerpo también a nivel erótico, limitando el placer y el deseo, sensaciones no toleradas en los espacios educativos.

Del mismo modo, pensando los cuerpos como elementos que reflejan la cultura, se caracterizaron como cuerpos juveniles, que manifiestan las identidades de las y los alumnos a partir de vestimentas determinadas, peinados, aditamentos

corporales, etc., algunos de los cuales no son aprobados por la escuela, la cual no toma en cuenta que sus cuerpos se encuentran atravesados también por los estereotipos de los medios de comunicación y del mercado, vendidos como estilos de vida que diferencian a los jóvenes, expresando sus intereses. Entonces, se puede afirmar que la escuela pretende generar cierta homogeneización o normalidad, que se impone como un prototipo de lo aceptable para los jóvenes, fuera y dentro del contexto escolar.

En términos del cuerpo y el género, los instrumentos utilizados arrojaron que existen diferencias entre los cuerpos de los hombres y de las mujeres más allá de la mirada biologicista, partiendo desde el uniforme hasta el arreglo personal, incluyendo las disposiciones corporales, pues los hombres presentaron de forma más recurrente conductas violentas o rudas. En el caso de las mujeres los contactos violentos son casi mínimos, teniendo movimientos mucho más cuidadosos y presentando muestras de afecto de forma más habitual que en el caso de los hombres.

De igual forma se concluyó que la orientación sexual es un elemento que determina las interacciones con el cuerpo propio y con los otros cuerpos, afirmando que en la escuela existe lo que se denominó como heterosexualidad hegemónica, la cual reprime e invisibiliza todas las otras orientaciones.

Una vez que los resultados fueron sistematizados, se puede entender que la relación de los seres humanos con los lugares es un aspecto esencial en la vida cotidiana y, particularmente en el ámbito escolar se dio cuenta de la forma en que la dinámica de los alumnos y las alumnas se encuentra mediado por las condiciones espaciales y simbólicas que subyacen a los procesos escolares, por lo que resulta pertinente tomarlas en cuenta como parte de la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo del nivel medio superior, sino de todos los niveles educativos, pues

Es un hecho que las condiciones y recursos con los que cuenta un plantel escolar son fundamentales para ofrecer un buen servicio educativo. Son elementos necesarios para detonar procesos educativos pertinentes que no sólo sean eficaces en la mejora de los aprendizajes, sino que al hacer más adecuados los espacios escolares para los estudiantes, los motive a permanecer en ellos, sentirse seguros y con los apoyos suficientes que requiere su formación (INEE, 2017, p. 22)

En suma, a partir de lo realizado se pudieron identificar los elementos que caracterizan a la escuela como lugar y los resultados obtenidos a partir de las observaciones, así como de las entrevistas y croquis realizados permitieron demostrar que estos influyen en las experiencias escolares de las y los alumnos, así como en su sentido de identidad, pertenencia y el significado que le atribuyen a la escuela.

Se puede afirmar también que tanto alumnos como alumnas tienen conciencia de las condiciones del espacio escolar, y a pesar de que en general no se les toma en cuenta para tomar decisiones en este ámbito, tienen inquietudes al respecto que merecen ser escuchadas. En ese mismo sentido, la mayoría son conscientes de la responsabilidad que tienen de cuidar el espacio escolar donde pasan buena parte de su tiempo.



En ese orden de ideas, y como parte de las consideraciones finales, resulta pertinente hacer alusión a una de las directrices planteadas por el INEE para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes de educación media superior, como condición indispensable para hacer efectivo su derecho a una educación de calidad.

Dicha directriz, tiene como propósito promover un clima que favorezca el sentido de pertenencia de los jóvenes con su comunidad escolar para que en ella encuentren respeto, reconocimiento, seguridad, espacios de socialización, participación y altas expectativas de desarrollo académico y personal. Para lograrlo se plantea necesario atender, entre otros elementos, la insuficiente articulación entre la cultura escolar y las culturas juveniles; la percepción de la escuela como un lugar inseguro y la insuficiente participación de los jóvenes en proyectos de desarrollo institucional de los planteles escolares (INEE, 2017, p.42).

A partir de lo anterior, se hace mucho más evidente uno de los alcances de la investigación, darle voz a los estudiantes, lo cual permitió identificar sus necesidades como alumnos, pero también como jóvenes, dimensión que trató de tenerse en cuenta durante la realización de la investigación pues las diversas dimensiones que constituyen a la escuela como lugar permiten entender la complejidad de los espacios educativos, así como la importancia de generar espacios que contribuyan a mejorar los procesos que ahí se llevan a cabo como una vía para contribuir al cierre de las brechas y desigualdades existentes en la oferta de educación en el país.

Finalmente, es preciso decir que ésta investigación no se presenta como un estudio terminado, por el contrario, pretende generar cuestionamientos que puedan desembocar en investigaciones de mayor profundidad, por lo que se presentan algunos tópicos que surgieron durante la investigación: en primer lugar, la disposición espacial de las escuelas en la actualidad y su posible influencia en los resultados y trayectorias académicas de los estudiantes, y de forma específica, las distribuciones de las aulas y cómo éstas pueden definir o transformar las metodologías que se aplican en las clases; otro tema de gran relevancia reside en las leyes que determinan los espacios escolares, pues si bien las políticas educativas son modificadas constantemente, los espacios se mantienen inermes a estas transformaciones.

De igual modo, valdría la pena pensar en reemplazar la noción de escuela como un espacio poco flexible, cerrado y sin dinamismo, a reorganizar la idea y el espacio mismo, fortaleciendo la participación de todos los actores, generando lugares comunitarios, etc., lo cual lleva a preguntar sobre el diseño de las escuelas, pues debe centrarse en los sujetos para los que está diseñado, sujetos con necesidades específicas dependiendo de la edad o el nivel educativo.

Además, resulta necesario pensar en las acciones que se pueden llevar a cabo en los espacios ya edificados, por ejemplo, intervenciones artísticas que permitan que los estudiantes generen un sentido de pertenencia e identidad, o tareas como las que se llevan a cabo actualmente en países como España, que consisten en seleccionar un espacio olvidado de la escuela e iniciar un diálogo con

todos los actores involucrados en el plantel y tomar acuerdos para devolverle la vida<sup>21</sup> dándole un uso que beneficie a todos y todas.

Por otra parte, es indispensable incorporar o hacer visibles las alternativas que estén teniendo lugar actualmente, así como sus efectos en la formación de los y las estudiantes, dando cuenta, por ejemplo, de aquellas comunidades en las que por falta de recursos u otras circunstancias, la infraestructura es distinta; incluso cabría en el debate, comenzar a proyectar la idea de espacio escolar al futuro, preguntando cómo es posible dar respuesta a los cambios a través de la infraestructura educativa.

Ahora bien, aunque en términos de la política educativa existen iniciativas para optimizar las condiciones de la infraestructura de los planteles educativos, tales como el programa “Escuelas al Cien”<sup>22</sup>, creado en 2015 y cuyo propósito es mejorar las instalaciones de las escuelas públicas del país, incluido el nivel medio superior, dando prioridad a los planteles con mayores carencias en las condiciones generales de infraestructura y equipamiento, se propone que la escuela debe pensarse más allá de la estructura física, pues tal como afirma la investigación realizada, la escuela como lugar contempla una serie de elementos mucho más complejos que deben ser atendidos.

En suma, se pretende que esta tesis posibilite pensar el lugar como un dispositivo pedagógico, y por tanto, susceptible de ser transformado. Flexibilizar el espacio, entonces, para que lo primero que venga a nuestra mente cuando pensamos en la escuela, no sea un espacio concreto. Es necesario, entonces, olvidarnos de la escuela como un lugar cuadrado, cerrado en sí mismo, que sin embargo, nos dé la posibilidad de separarnos de los tiempos y los espacios sociales, del mercado y de las leyes que los gobiernan (Masschelein y Simons, 2014, p.34).

Los lugares no son un telón de fondo, son un elemento que incide en la forma en la que somos y estamos en el mundo, por tanto, es urgente idear transformaciones en las estructuras tradicionales de la escuela en todo el sentido, pues en un contexto como el nuestro, que normaliza la relaciones verticales que devienen en abuso y violencia, se hace indispensable imaginar nuevos lugares, en los que los vínculos horizontales, así como la empatía y el diálogo sean los ejes que den forma a los nuevos espacios educativos.

---

<sup>21</sup> Tomado de: El País. (Noviembre, 2017). “Los nuevos espacios generan nuevas formas de participación en las escuelas”. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2017/11/03/mamas\\_papas/1509709334\\_897521.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/03/mamas_papas/1509709334_897521.html)

<sup>22</sup> Consultado en: Programa escuelas al cien. <https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/escuelas-al-cien/>

## Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Augé, Marc. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. 125pp.
- Azamar, César. (2015). Del “puto” (amistoso) a la “bitch” (de cariño): el insulto como manifestación de violencia de género. *Memoria del Coloquio de Investigación en Género desde el IPN*. Año 1, vol. 1. México: Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: <http://www.genero.ipn.mx/Difusion/Documents/mtc30.pdf>, fecha de consulta: 4 de mayo, 2018.
- Benach, Nuria. (2010). *Edward W. Soja: la perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona: Icaria.
- Beraún, John. (2006). La geografía en un mundo postmoderno. Los debates teóricos y metodológicos en el siglo XXI. En: *Revista Investigaciones Sociales*. No. 17, año 10. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. pp. 365-379. Disponible en: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/N17\\_2\\_006/a15n17.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N17_2_006/a15n17.pdf), fecha de consulta: 7 de noviembre, 2017.
- Blumer, Herbert. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora. 159p.
- Bonilla, Roberto. (2012). *Dimensión socioespacial y construcción del lugar de los pueblos originarios de la Delegación Milpa Alta*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 251p.
- Cárdenas, Bruno. (2015). Los apodos: individualizadores conceptuados. En: *Revista Alpha*. No.41. Chile: Universidad de los Lagos. pp. 159-176. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n41/art\\_12.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n41/art_12.pdf), fecha de consulta: 7 de mayo, 2018.
- Coll-Hurtado, Atlántida. (2013). “La geografía humana: definiciones, paradigmas” en: Mendoza, Héctor (coord.)(2013). *Estudios de la geografía humana de México*. México: UNAM/Instituto de Geografía. p. 17-25. Disponible en: <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/26/26/77-1>, fecha de consulta: 23 de octubre, 2017.
- Cresswell, T. (2008). *Place, a short introduction*. Blackwell: London.
- Cuevas, Briceida. (2008). *Del dobladillo de mi ropa*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 133p. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37201/letras\\_cdi\\_dobladillo\\_ropa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37201/letras_cdi_dobladillo_ropa.pdf), fecha de consulta: 10 de febrero, 2019.
- Delgado, Ovidio. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Unibiblios. 254p.

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (9 de Febrero, 2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012), fecha de consulta: 12 de agosto, 2018.
- Díaz, L. et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En: *Revista de Investigación en Educación Médica*. Vol.2, no.7, México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 162-167, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>, fecha de consulta: 13 de octubre, 2018.
- Díaz, Rodrigo. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. En: *Revista Alteridades*, vol.7, no.13 México: Universidad Autónoma Metropolitana. p.5-15 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711130002.pdf>, fecha de consulta: 20 de octubre, 2018.
- Edin, Dante. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. En: *Revista Geográfica Digital*. No. 21, Año 11. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste/ Instituto de Geografía. 22p. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/Geo21/archivos/cuadra14.pdf>, fecha de consulta: 23 de octubre, 2017.
- Estrada, Cesáreo y Méndez, Ignacio. (2010). “Impacto del ruido ambiental en estudiantes de educación primaria de la Ciudad de México” en: *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. Vol. 1, no. 1. México: Sociedad Mexicana de Medicina Conductual. pp. 57-68. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2830/283021975007.pdf>, fecha de consulta: 16 de abril, 2018.
- Foucault, Michel. (1978). *La microfísica del poder*. España: La Piqueta. 200pp.
- García, Leticia. (2010). Apreciaciones del cuerpo en las y los estudiantes de FES-Acatlán. [Informe académico]. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 100p. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/anteriores/filosofia/0725205/Index.html>, fecha de consulta: 20 de julio, 2018.
- Garrido, M. (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. En: *Revista Geográfica de América Central*. Vol. 2 No. 47, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. pp. 1-21. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2805/2682>, fecha de consulta: 4 de enero, 2018.
- Garzón, María. (2008). El lugar como política y las políticas del lugar. Herramientas para pensar el lugar. En: *Revista Signo y Pensamiento*. Vol. 27, no. 53. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. pp. 92-103. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86011529006.pdf>, fecha de consulta: 20 de septiembre, 2018.

- Gasca, José. (2009). *Geografía regional. La región, la regionalización y el desarrollo regional en México. Temas selectos de geografía de México*. México: UNAM/Instituto de Geografía. 161p.
- Gaviria, Edgar. (2014). *Comprender la experiencia territorial*. [Tesis de maestría]. Colombia: Universidad de Antioquia. 110p. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/683/1/PB0805.pdf>, fecha de consulta: 20 de octubre, 2018.
- Gintrac, Cécile. (2013). Las aportaciones de la geografía radical y la geografía crítica anglosajona a la teoría urbana. En: *Revista Urban*. No. 6. España: Universidad Politécnica de Madrid. p. 53-61. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4974967>, fecha de consulta: 23 de octubre, 2017.
- Goffman, Erving. (1970). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo. 237p.
- González, María. (2003). Geografía humanística. En: Nieto, María. (coord.) (2003). *Lógos Hellenikós: homenaje al profesor Gaspar Morocho Gayo*. Vol. 2, España: Universidad de León. pp. 995-1002. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/974/Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1>, fecha de consulta: 1 de diciembre, 2017.
- Guerrero, María. (2000). La escuela como espacio juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5 no. 10. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 205-242. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001003.pdf>, fecha de consulta: 24 de abril, 2018.
- Gutiérrez, Lourdes. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. En: *Revista Tiempo de educar*. Vol. 10, no. 19, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164007.pdf>, fecha de consulta 20 de agosto, 2018.
- Heras, Laurentino. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. España: Ediciones Aljibe. 263pp.
- Heras, I., Guerrero, E. y Martínez, A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. En: *Revista Perfiles Educativos*, vol. 27, no. 109-110, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 53-83. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a4.pdf>, fecha de consulta: 4 de enero, 2018.
- Hermida, Hernando y Agudelo, Néstor. (2007). *Ser y habitar la escuela: un acercamiento al descanso escolar como un espacio social en la construcción de identidad de los estudiantes de básica secundaria y media vocacional pertenecientes a la institución educativa distrital Juan Luis Londoño*. [Tesis

- de Licenciatura]. Colombia: Universidad de La Salle. Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/7815>, fecha de consulta: 22 de enero, 2018.
- Hidalgo, M. (1998). Apego al lugar: ámbitos, dimensiones y estilos. [Tesis Doctoral]. España: Universidad de la Laguna. Disponible en: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs48.pdf>, fecha de consulta: 1 de junio, 2018.
  - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). La educación media superior en México. México: INEE. 156p. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>, fecha de consulta: 8 de agosto, 2018.
  - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. México: autor. 122p. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>, fecha de consulta: 9 de noviembre, 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018a). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE. 576p. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>, fecha de consulta: 8 de agosto, 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018b). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales. México: INEE. 198p. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/247/P1D247.pdf>, fecha de consulta: 10 de agosto, 2018.
  - Kaufman, Michael. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: *Theorizing masculinities*. EUA: Sage Publications. 24p. Disponible en: <http://michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiencias-contradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf>, fecha de consulta: 19 de julio, 2018.
  - Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. En: *Revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte*. No. 19, España: Universidad Ramón Llull p.87-112. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553&a=bi&pagenumber=1&w=100>, fecha de consulta: 21 de octubre, 2018.
  - Licona, Ernesto. (2008). El dibujo como dato geográfico y etnográfico. En: *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, no. 65. España: Sociedad Catalana de Geografía. p. 248-256. Disponible en: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/view/37469/37452>, fecha de consulta: 10 de octubre, 2018.

- Loredó, José. (2009). "¿Sujetos o actantes? El constructivismo de Latour y la psicología constructivista" en: *Revista de antropología iberoamericana*, vol.4, no.1, Madrid: Asociación de antropólogos iberoamericanos. Pp.113-136, Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62340106.pdf>, fecha de consulta: 14 de noviembre, 2018.
- Low, Setha. (2017). *Spatializing culture: the ethnography of space and place*. New York: Routledge. 264p. Disponible en: <https://www.book2look.com/embed/9781317369639>, fecha de consulta: 1 de diciembre, 2017.
- Lozano, Andrés. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la educación media superior en México: antecedentes y resultados iniciales. En: *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 37, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. pp. 108-124. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13242744008.pdf>, fecha de consulta: 19 de agosto, 2018.
- Martínez, José. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional. En: *Boletín de Lingüística*. Vol.21, no.31, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. pp. 59-85. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/347/34711680003.pdf>, fecha de consulta: 4 de mayo, 2018.
- Massey, Doreen. (1994). *Space, Place and Gender*. United States: University of Minnesota Press. 280p.
- Mills, W. (2003). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica. 255pp.
- Miranda, Luis. (2011). Lenguaje: algo más que un mecanismo para la comunicación. En: *Revista Electrónica Educare*. Vol.15, no.1. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia. pp. 161-170. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804013.pdf>, fecha de consulta: 3 de mayo, 2018.
- Montes, Sosa. (2004). Reseña sobre Ernesto Licona Valencia, Producción de imaginarios urbanos. Dibujos de un barrio. En: *Revista Graffylia*. Año 2, no.4, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. pp.155-156. Disponible en: <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/4/>, fecha de consulta: 8 de octubre, 2018.
- Moreno, Montserrat. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria. 73p.
- Moreno, Rodrigo. (2017). Pedagogía Hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 17, no. 2. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. pp. 1-34. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00321.pdf>, fecha de consulta: 22 de enero, 2018.

- Murillo, Javier, Hernández-Castilla, Reyes y Martínez-Garrido, Cynthia. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. En: *Revista Perfiles Educativos*. Vol.38, no. 151, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-151-que-ocurre-en-las-aulas-donde-los-ninos-y-ninas-no-aprenden-estudio-cualitativo-de-aulas-ineficaces-en-iberoamerica.pdf>, fecha de consulta: 2 de enero, 2018.
- Olivos, Nicolás. (2017). “La expansión etnográfica. Su condición y posibilidad en el mundo contemporáneo” en: Payá, V. y Rivera J. (coords.). *Sociología etnográfica: sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 27-55p. 345p.
- Ortega, C. y Saldaña, J. (2011a). El edificio escolar en la ciudad de México desde la perspectiva de la higiene pedagógica: acción político-epistémica (1882-1910). En: *Linhas Revista del Programa de Posgrado en Educación*. Vol. 12, No. 1. pp.19-32. Brasil: Universidad del Estado de Santa Catarina. Disponible en: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2273/1722>, fecha de consulta: 26 de marzo, 2018.
- Ortega, C. y Saldaña, J. (2011b). “La construcción de escuelas en la Ciudad de México: acción político-epistémica, 1900-1920” En: Saldaña J. (coord.)(2011). *Conocimiento y acción. Relaciones históricas de la ciencia, la tecnología y la sociedad en México*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Plaza y Valdés. 239pp.
- Ortega, C. y Saldaña J. (2013). Primeros reglamentos técnicos en la arquitectura escolar mexicana (1880-1920). En: *Quipu. Revista Latinoamericana de historia de las ciencias y la tecnología*. Vol. 15. No. 1. pp. 65-84. México: Comunidad de historia de la ciencia y la tecnología. Disponible en: <http://www.revistaquipu.com/Sub1/D3A8TIA/2012/15-1-2013d.pdf>, fecha de consulta: 26 de marzo, 2018.
- Pérez, L. (2011). *La arquitectura de Juan O’gorman: una interpretación del paisaje mexicano*. [Tesis de Maestría]. México: Universidad Autónoma de Metropolitana. 246pp. Disponible en: [http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1877/La\\_arquitectura\\_de\\_Juan\\_O\\_Gorman.pdf?sequence=1](http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1877/La_arquitectura_de_Juan_O_Gorman.pdf?sequence=1), fecha de consulta: 27 de marzo, 2018.
- Radic, Miguel. (2002). La teoría pura del ceremonial. En: *Laurea Hispalis: Revista Internacional de Investigación en Relaciones Públicas*. No.1, Universidad de Sevilla: España. p. 123-138, disponible en: <http://fama2.us.es/fco/laurea/laurea1.123.pdf>, fecha de consulta: 5 de julio, 2018.
- Ramírez, Blanca y López, Liliana. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. México: Universidad



Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/Instituto de Geografía, UNAM. 205p.

- Ramos, Silvia y Feria, Yolanda. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. En: *Innovación Educativa*. Vol. 16, No. 71, México: Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2016/71/v16a6.pdf>, fecha de consulta: 2 de enero, 2018.
- Reguillo, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Argentina: Grupo Editorial Norma. 177p.
- Restrepo, Eduardo. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia: Envión editores. 101p.
- Rockwell, Elsie. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires. 22p. Disponible en: <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>, fecha de consulta: 22 de enero, 2018.
- Rockwell, Elsie. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós. 224p.
- Rodríguez, Gregorio. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2a. ed. España: Aljibe. 378p.
- Sagan, Carl. (2003). *Un punto azul pálido. Una visión del futuro humano en el espacio*. 4a ed. España: Editorial Planeta. 250p.
- Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. 600p.
- Santa Ana, L. (2007). "Arquitectura escolar en México". En: *Revista Bitácora Arquitectura*. No. 17, México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp.70-75. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bitacora/article/view/26233>, fecha de consulta: 27 de marzo, 2018.
- Santos, Miguel. (1993). Espacios escolares. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 217. España: Ciss Praxis. pp. 55-59. Disponible en: [http://bscw.ual.es/pub/bscw.cgi/d1059485/Santos%20Guerra,%20M.A.%20\(1993\)%20Espacios%20Escolares.%20Cuadernos%20de%20Pedagog%C3%ADa%20217.pdf](http://bscw.ual.es/pub/bscw.cgi/d1059485/Santos%20Guerra,%20M.A.%20(1993)%20Espacios%20Escolares.%20Cuadernos%20de%20Pedagog%C3%ADa%20217.pdf), fecha de consulta: 4 de enero, 2018.
- Scharagrodsky, Pablo. (2015). El cuerpo en la escuela. En: *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 16p. Disponible en: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>, fecha de consulta: 17 de julio, 2018.

- Scharagrodsky, Pablo y Narodowski, Mariano. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona Nacional. En: *Revista Colombiana de Educación*. No.49, Colombia: Universidad Pedagógica pp.61-80. Disponible en: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/viewFile/7729/6230>, fecha de consulta: 17 de julio, 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. México: Secretaría de Educación Pública. 451p. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>, fecha de consulta: 19 de agosto, 2018.
- Serra, M. (2016). “Me duermo pero igual aprendo”: experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos. En: *Revista Páginas de Educación*. Vol. 10, No. 1, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay. pp. 33-63 Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1358/1360>, fecha de consulta: 27 de marzo, 2018.
- Silva, Armando. (2006). *Imaginario urbanos*. Colombia: Arango editores. 390p.
- Simmel, Georg. (1986), “El espacio y la sociedad”, en Simmel, Georg. (1986). *Sociología 2: estudios sobre las formas de socialización*, tomo II, Madrid: Alianza.
- Soja, Edward. (1989). *Postmodern Geographies*. Londres & Nueva York: Verso.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós: México. 329p.
- Trilla, Jaume. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes. 77pp.
- Vergara, Abilio. (2013). *Etnografía de los lugares. Una guía antropológica para estudiar su concreta complejidad*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Ediciones Navarra. 198p.
- Wacquant, Loïc. (2005). “Protección, disciplina y honor. Una sala de boxeo en el gueto americano” en: Ferrándiz, Francisco y Feixa, Carles. (ed.). *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos. pp. 113-128.

## Anexos

### Anexo 1. Guía de observación de espacios

Fecha: \_\_\_\_\_

Espacio a observar: \_\_\_\_\_

Momento: \_\_\_\_\_

#### 1. Lenguaje peculiar

##### a) Lingüístico

¿Qué sustantivos - adjetivos se repiten más?

¿Hay palabras comunes entre los actores?

¿Qué diferencias existen entre el lenguaje femenino y el masculino?

Si están presentes en ese espacio, ¿las palabras son diferentes entre maestros, alumnos, autoridades escolares?

¿Cómo son los diálogos entre los actores?

¿Existen apodosos entre ellos? ¿Cuáles son? ¿En qué casos los usan?

##### b) Corporal

¿Qué indumentaria utilizan?

¿Cuáles son sus movimientos corporales (comunes, masculinos y femeninos)?

¿Cuáles y cómo son las formas, posiciones y desplazamientos de sus cuerpos?

¿Cómo es la interacción de unos cuerpos con otros?

¿Qué gestos realizan? ¿En qué situaciones?

##### c) Objetual

¿Qué objetos – cosas parecen importantes?

¿Qué función – significado tienen los objetos presentes en ese espacio?

¿Cuáles son las condiciones materiales del espacio?

¿Existe apropiación de algunos objetos por parte de los actores?

##### d) Gráfico

¿Qué expresiones escritas existen en el mobiliario, paredes, etc.? ¿Qué expresan?

##### e) Sonoro

¿Qué sonidos prevalecen en el espacio?

¿Es ruidoso o silencioso?

¿Qué diferencias existen entre el sonido del interior y el del exterior?

¿Cómo es la administración del silencio?

f) Arquitectónico

¿Qué funciones expresa el espacio arquitectónico?

¿Cómo es la fachada del espacio?

¿Cómo se posicionan los actores de acuerdo al espacio?

## 2. Rutinas, ritos y/o ritualizaciones

### Rutinas

¿Cuáles son las formas habituales de relacionarse y de actuar, (conjuntos de acciones reiterativas, secuenciales y/o coordinadas)?

¿Existen cambios de acuerdo con los flujos temporales (mañana, tarde, trabajo, descanso)?

¿Existen situaciones de tensión – conflicto entre los actores? ¿Cómo se solucionan?

### Ritos

¿Qué tipos de ritos se realizan? ¿Se llevan a cabo “ritos de paso”?

## 3. Orden jerárquico

### a) Recortes espaciales

¿Existen recortes espaciales? ¿Cuáles son? ¿Cuántos hay?

¿Qué objetivos tienen esos recortes?

¿Qué usos y prácticas contiene dicho espacio?

¿Cómo se diferencian de los otros? ¿Qué se permite hacer y qué no?

¿Cómo aporta dicho fragmento al conjunto?

¿Cuál es su papel en la diferenciación social y de poder?

¿Es central o periférico?

¿Es accesible? ¿Hay control en el acceso?

## 4. Fronteras o delimitaciones

### a) Marcas físicas y simbólicas

¿Qué límites enmarcan o delimitan el espacio?

¿Existen aisladores físicos y/o simbólicos?

¿Alguien resguarda/vigila la entrada – salida?

¿Qué requisitos se deben cumplir para entrar o salir?

¿Las marcas físicas y/o simbólicas demarcan el inicio o fin de las actividades que ahí se realizan?

¿Cuál es la relación del espacio con su entorno?

## **5. Relación actor – espacio**

¿Cómo se clasifican socialmente los actores? ¿Existen categorías clasificatorias de algún tipo?

¿Qué relaciones y/o prácticas posibilita el espacio? ¿Cuáles no?

¿Los sujetos ocupan los fragmentos de manera diferenciada de acuerdo al poder o la jerarquía que ocupan?

## **Anexo 2. Guía de entrevista para grupos focales**

### **- Presentación institucional y personal.**

### **- Presentación de los y las alumnas.**

Nombre, ¿cuántos años tiene cada uno?, ¿en qué grado, grupo y turno están?, ¿han repetido algún semestre / año escolar? ¿Por qué?

### **- Representación gráfica o mental**

Solicitar que hagan un croquis de la escuela para luego numerar los espacios que más les gusten o en los que se sientan más cómodos y en los que no (puede ser en orden descendente), posteriormente pedir que den razón de su numeración y de sus dibujos.

## **6. Lenguaje peculiar**

### **g) Lingüístico**

¿Qué formas tienen de llamar a la escuela?

De los espacios ubicados en el croquis, ¿hay alguno con un nombre particular?

¿Existen apodos entre ustedes? ¿Cuáles son? ¿Se los pusieron en la escuela o en su colonia/barrio? ¿En qué casos los usan?

- Creación de un campo semántico (palabras que se articulan en torno a la escuela)

¿En qué palabras piensan cuando digo escuela?

(Intentar con: salón de clases, dirección, patio, canchas, jardineras, baños, etc.)

### **d) Objetual**

¿Cuáles son las condiciones materiales del lugar? ¿Qué opinión tienen de ellas?

### **e) Gráfico**

¿Alguna vez han pintado una banca, una pared, el baño, etc.? ¿Por qué? ¿Para qué?

¿Qué pintas observan más y en dónde? ¿A qué creen que se deba?

### **f) Sonoro**

¿La escuela es ruidosa o silenciosa? ¿Qué sonidos les parece que prevalecen en ella?

## **7. Rutinas, ritos y/o ritualizaciones**

¿Perciben alguna diferencia en cuanto al turno matutino y al turno vespertino? ¿Cuáles son?

## **8. Orden jerárquico**

b) Recortes espaciales

¿A qué espacios no pueden acceder ustedes? ¿A cuáles tienen difícil acceso? ¿A qué espacios acceden fácilmente? ¿Existe algún espacio que sea solo para alumnos y alumnas?

c) Usos diferenciados

¿Qué se les permite hacer y qué no en la escuela y en sus espacios?

d) Distribución y ejercicio del poder

¿En qué espacios de la escuela se sienten más a gusto o como si fuese propio? ¿En cuál o cuáles no?

¿Se sienten vigilados en la escuela? ¿Por quién o qué?

¿Han visto o saben de algún espacio que sea controlado (al menos aparentemente) por los estudiantes o cierto grupo de ellos? ¿Creen que deberían tenerlo? ¿En dónde?

¿Creen que debería haber un espacio exclusivo para estudiantes dentro de la escuela? Si lo hubiera ¿para qué lo usarían? ¿Quién debería administrarlo o como organizarían su uso?

**9. Fronteras o delimitaciones**

b) Marcas físicas y simbólicas

¿Qué lugares les gustan más en la escuela? ¿Por qué?

¿Cuáles les gustan menos? ¿Por qué? ¿Hay algún espacio que les da miedo, que les haga sentir bien? ¿Por qué?

¿Creen que el entorno tiene influencia en la escuela?

¿De los alrededores, que favorece y que no favorece a la escuela?

¿Existe algún lugar clandestino en los alrededores? (Formular diferente)

**10. Relación actor – espacio**

¿Conocen todos los lugares de la escuela? ¿Cuáles no conocen?

¿Ha habido cambios en algún espacio de la escuela durante el tiempo que han estado aquí? ¿Qué les han parecido?

¿Dónde pasan la mayor parte del tiempo mientras están dentro de la escuela? ¿Qué les gusta de ese lugar y que no?

¿Hay algún espacio en donde se reúnen o pasan más tiempo las mujeres?

¿Hay algún espacio en donde se reúnen o pasan más tiempo los hombres?

¿Hay algún espacio en donde se reúne o pasa más tiempo algún grupo?

¿Qué espacios de los que existen en la escuela mejorarían? ¿Por qué?

¿Qué espacios añadirían a la escuela que tuvieran relación con mejorar su aprendizaje?

¿Qué harían/modificarían en la escuela para sentirse más como parte de ella?

¿Cómo creen que debería ser una escuela y los espacios dentro de ella?

- Proyecciones significativas y emotivas de los actores acerca del lugar

¿Qué significado tiene la escuela para ustedes?

¿Se sienten identificados con la escuela? ¿Qué propondrían para sentirse más identificados con ella?

¿Qué opinan sobre la mascota?

¿Emocionalmente que les hace sentir la escuela?

¿Cómo consideran que será el futuro para ustedes y para sus compañeros y compañeras?