



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**Perspectivas docentes que se configuran respecto a los adolescentes
como resultado de la experiencia del trabajo escolar.
Estudio de caso en la escuela secundaria**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA TERESA GARCÍA ORTIZ

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM

COMITÉ TUTORAL

DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM
DRA. YOLANDA JURADO ROJAS
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM
DRA. ANDREA OLMOS ROA
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Noviembre de 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.

A todos,
en algún momento,
se nos ha revelado nuestra existencia
como algo particular, intransferible y precioso.
Casi siempre esta revelación
se sitúa en la adolescencia.
El descubrimiento de nosotros mismos
se manifiesta como un sabernos solos;
entre el mundo y nosotros se abre una impalpable,
transparente muralla:
la de nuestra consciencia.
Es cierto que apenas nacemos nos sentimos solos;
pero niños y adultos pueden trascender su soledad
y olvidarse de sí mismos
a través del juego o trabajo.
En cambio,
el adolescente,
vacilante entre la infancia y la juventud,
queda suspenso un instante
ante la infinita riqueza del mundo.
El adolescente se asombra de ser.
Y al pasmo sucede la reflexión:
inclinado sobre el río de su consciencia
se pregunta
si ese rostro que aflora lentamente del fondo,
deformado por el agua,
es el suyo.
La singularidad del ser
-pura sensación en el niño-
se transforma en problema y pregunta
en consciencia interrogante.

Octavio Paz (2008)

AGRADECIMIENTOS

*Agradezco al **CONACYT** por el apoyo invaluable que representó el haberme otorgado una beca de apoyo, para el desarrollo de los estudios de Maestría y con ello lograr el desarrollo de la investigación que aquí presento.*

*Agradezco a la **Dra. Medrano** por sus orientaciones y apoyo para concluir este estudio, por su acompañamiento y valiosas sugerencias.*

***Dra. Elsa**, gracias por su exigencia académica y por las reflexiones que sacudían las ideas afianzadas en el trabajo docente, eso me llevó a leer más y valorar mis ideas.....escribir.*

***Dra. Yolanda** gracias por su lectura, sus sugerencias, por valorar nuestras aportaciones como estudiantes, así como su calidez humana.*

***Dra. Olmos** agradezco su minuciosa lectura y sus sugerencias para fortalecer estas ideas inacabadas. Me deja la idea de que siempre hay algo más que indagar en el horizonte del trabajo docente.*

*Agradezco al **Dr. Carrillo**, por sus enseñanzas metodológicas, siempre impulsando ideas para ir más allá de los logros y ampliar los horizontes de los saberes alcanzados.*

*A **los docentes** quienes aportaron sus relatos de experiencia docente, voces valiosas, sin las cuales sería imposible haber construido estas líneas de reflexión, quizá su labor queda en el anonimato pero aquí han quedado sus voces para el debate y la reflexión.*

*Agradezco al **Mtro. Romero**, por creer en mí, por sus valiosas ideas, su filosofía de vida y por impulsar mi registro en el posgrado de la FES-Aragón.*

DEDICATORIAS

A....

Montse mi más grande sueño, mi orgullo y mi inspiración. Mi compañera de desvelos. Siempre llena de preguntas y retos. Apenas empiezas tu trayectoria académica, sin embargo, ya aprendo mucho de ti.

A....

Héctor, relato de vida y fuente de sabiduría, interlocución, aprendizaje y el impulsor de este proyecto desde su origen hasta este momento. Gracias por tu apoyo en los momentos de confusión y desaliento.

A.....

Mis padres, **Abel** y **Angelina** las raíces innegable de esta historia. Porque en medio de su insuperable ausencia siguen abriendo líneas de superación. A pesar de su partida, siguen siendo mi gran fortaleza.

“Los extraño mucho”

A.....

Lupita y Fer...

Siempre juntas, gracias por su solidaridad y apoyo.

A....

Abel mi hermano, siempre fuerte ante la adversidad.

A...

Mis hermanos: **Guillermo**, **Sabina** y **Carmen** que han encontrado en la docencia un espacio de superación y grandes logros; **Francisco**, por tu grato regreso y tu apoyo; **Rosario**, prueba de fortaleza; **Andrés** y **Pablo** símbolos de perseverancia y trabajo.

Mis sobrinas y **sobrinos**, esperando vean en la escuela una experiencia llena de retos y satisfacciones.

A...

Porfiria, amistad y

solidaridad aún en la distancia. Por los pocos que permanecen a nuestro lado en la adversidad.

!!!A todos ustedes gracias por su apoyo!!!

ÍNDICE

Introducción	9
CAPÍTULO I. Raíces históricas de ésta narrativa	17
1.1. El poder de los adolescentes. Mi experiencia como docente de secundaria	19
1.2. Ubicación del problema	25
1.2.1. Relevancia	28
1.2.2. Las preguntas de investigación	31
1.2.3. Supuestos	31
1.2.4. Propósitos	32
1.3. Andamiaje conceptual	33
1.3.1 Aproximaciones al estudio de las perspectivas docentes respecto a los adolescentes	33
1.3.1.1 Estudios referentes a la adolescencia como desarrollo humano	34
1.3.1.2 Estudios que centran la mirada en la identidad y el significado de la experiencia escolar de los adolescentes.	35
1.3.1.3 Estudios que abordan las perspectivas docentes	42
1.3.2. Las categorías iniciales y emergentes	47
1.3.2.1 La <i>perspectiva</i> como unidad de análisis	48
1.3.2.2 <i>Adolescencia</i> en la escuela secundaria	49
1.3.2.3 <i>El trabajo escolar</i> referente de las perspectivas docentes	54
1.3.2.4 Categorías emergentes	56
1.3.2.5 Los docentes desde la perspectiva de sujeto entero	56
1.3.2.6 Empatía	57
A manera de cierre	58
CAPÍTULO II. Coordenadas Metodológicas. Horizontes de comprensión de las perspectivas docentes	60
2.1 El preguntar desde la docencia. Implicación epistemológica	62
2.1.1. La implicación como postura epistemológica	63
2.1.2. En primera persona	64
2.2 La recuperación de las perspectivas de los docentes ¿Cómo?	65
2.2.1. La etnografía una senda para recuperar las perspectivas de los docentes	66
2.2.2. La perspectiva de narrativas	71
2.3 Los recursos metodológicos de acceso a los relatos docentes	76

2.3.1.	Un estudio de caso.....	76
2.3.2.	El contexto.....	77
2.3.3.	La entrevista como narrativa y otros recursos.....	78
2.4	Los docentes entrevistados. Un conjunto de voces.....	81
2.4.1.	El archivo del trabajo de campo.....	81
2.4.2.	Los maestros del estudio.....	82
2.5	El proceso de interpretación: un encuentro de perspectivas....	86
2.5.1.	La triangulación de categorías.....	87
2.5.2.	El papel de la teoría en el proceso de interpretación.....	88
A manera de cierre.....		89

CAPÍTULO III. Las perspectivas de los docentes. Caleidoscopio de factores intervinientes..... 91

3.1	El maestro es un constructor natural de historias.....	93
3.2	Factores que matizan las perspectivas de los docentes.....	94
3.2.1.	El género como matiz en las perspectivas docentes.....	95
3.2.2.	Etnocentrismo en las perspectivas docentes.....	98
3.2.3.	La experiencia como componente de credibilidad.....	100
3.2.4.	El antes y el ahora un cruce de tiempos.....	102
3.2.5.	Según el o los contextos de referencia.....	104
3.3.	Ampliando la mirada acerca de la configuración de las perspectivas docentes.....	105
A manera de cierre.....		109

CAPÍTULO IV. Los adolescentes una entidad controvertida. La perspectiva de docentes de secundaria..... 111

4.1	Los adolescentes de la escuela secundaria.....	113
4.1.1.	La adolescencia algo más que un concepto.....	113
4.2	¿Cómo ve usted a los adolescentes?.....	119
4.2.1.	Con falta de interés por la escuela.....	119
4.2.2.	“Sin perspectivas de futuro”.....	124
4.2.3.	Influenciados por el contexto familiar.....	129
4.2.3.1	Las condiciones laborales de los padres los afectan.....	130
4.2.3.2	Los padres se asumen como proveedores y no como educadores de sus hijos.....	131
4.2.3.3	Padres que agreden a docentes.....	134
4.2.3.4	Los padres no los hacen responsables.....	134
4.2.4.	Atraídos por las tecnologías.....	135
4.2.5.	Con carencia de valores.....	137
4.2.6.	En el despertar de la sexualidad.....	138
4.2.7.	No respetan a los maestros. Estamos desprotegidos.....	139
4.3	La adolescencia una entidad controvertida. Algunos ejes de	

discusión	142
4.3.1. La connotación plural de adolescencia.....	142
4.3.2. Más alumno que adolescente. En torno al binomio alumno-adolescente.....	143
4.3.3. Los adolescentes desde la visión de <i>sujeto entero</i>	146
4.3.4. ¿Una visión pesimista acerca de los adolescentes?.....	147
4.3.5. El antes y el ahora. Un encuentro generacional que produce malestar.....	149
A manera de cierre	151
CAPÍTULO V. Los docentes frente al reto de un encuentro con los adolescentes	152
5.1 Un vínculo relacional orientado por la búsqueda de empatía	154
5.1.1. “El profe sabe quién soy”: Saber quién es el alumno.....	155
5.1.2. Los adolescentes no solo viven para la escuela.....	158
5.1.3. Los adolescentes experimentan distintos tipos de abandono.....	161
5.1.4. Recurrir a las experiencias propias de haber sido adolescente.....	163
5.1.5. Orientar y aconsejar.....	165
5.2 Algunos retos en la agenda de los docentes	167
5.2.1 El reto de “dejar que ellos aprendan”.....	167
5.2.2 Hay que ver qué problemáticas traen.....	169
5.2.3 No se debe estar en disputa con el alumno, hay que apoyarlo.....	170
5.2.4 Evitar las suspensiones.....	171
5.2.5 Responder a la naturaleza de los adolescentes.....	172
5.2.6 Entender que las redes son un enlace intergeneracional...	173
A manera de cierre	175
Conclusiones	177
Referencias	189
Anexo 1	200
Anexo 2	201

PERSPECTIVAS DOCENTES RESPECTO A LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

Resumen

Es una investigación de corte interpretativo, interesada en conocer los recursos de percepción con los que cuentan los docentes de secundaria para mirar a los adolescentes y desde los cuales construyen su relación pedagógica con ellos. Está sustentada metodológicamente en dos vertientes de investigación: el *enfoque de narrativas*, y la *etnografía educativa*, que parten de la idea de que las perspectivas se configuran en el encuentro de las significaciones socioculturales de los sujetos que participan de una experiencia escolar circunscrita en un contexto específico. El análisis, se fundamenta en los relatos de 12 entrevistados. En términos generales, los docentes perciben a los adolescentes como indiferentes a las tareas escolares; sin perspectivas de futuro; influenciados por el contexto familiar; atraídos por las tecnologías; con carencia de valores; en el despertar de la sexualidad; atraídos por la violencia: en riesgo de consumir drogas y que no respetan a los maestros. Percibiendo a los adolescentes como una entidad controvertida. Me encontré con maestros luchando contra sus imaginarios; en crisis por el desmantelamiento de sus certezas; buscando alianzas pedagógicas, y que se sienten en desventaja al competir con las bajas expectativas escolares del contexto y sus ofertas socioculturales; pero buscando de algún modo, formas de acercamiento con los alumnos.

Palabras clave: perspectivas docentes, adolescentes, relación pedagógica, relatos docentes, contexto sociocultural.

Introducción

Las implicaciones de la escuela en la educación de los adolescentes sigue siendo hoy en día un tema en la agenda de los distintos sujetos implicados en la atención, adecuación y transformación de la práctica educativa en la escuela secundaria. Aún y cuando docentes y alumnos acuden a las aulas, como se ha hecho desde hace muchas décadas, la experiencia educativa en la que participan hoy es cualitativamente distinta y demanda pensar en un trabajo escolar pertinente a los cambios que se dan en las varias dimensiones de lo social. Para los docentes no es reciente la idea de que los alumnos se integran a la experiencia escolar con recursos de percepción social y educativa que a veces contrastan con las expectativas de la escuela, los cuales al ponerse en juego en la interacción configuran un terreno sinuoso que representa un reto de comprensión para los docentes. Para pensar una práctica docente pertinente a la contemporaneidad de los adolescentes, es necesario pensar en docentes dispuestos a moverse del plano de la prescripción, al del movimiento y la transformación. Capaces de escucharse a sí mismos y a sus interlocutores. Aunque ciertamente con pasos lentos y a veces poco firmes, algunos ponen en suspenso sus certezas.

Inicio esta investigación pensando en mi práctica, en mis preguntas, en mis incertidumbres. Hoy en día no podemos pensar la transformación de la tarea educativa de la escuela si no escuchamos y valoramos la voz de los profesores considerando la riqueza de su experiencia, convocando su ética pedagógica y mirando críticamente las necesidades de su transformación.

Yo, habiendo sido docente de secundaria, tuve que separarme un poco de este escenario para escuchar mi propia voz, poniendo en líneas mis certezas y la riqueza de una experiencia, que muchas veces atrapada en la urgencia y la exigencia, no lograba ver para preguntarme. Centré la mirada en reflexionar sobre los recursos de percepción con los que cuentan los docentes para mirar a los adolescentes y desde los cuales construyen relación pedagógica con ellos. Utilicé los recursos metodológicos del paradigma interpretativo como una de las mejores alternativas para la comprensión de apenas un pequeño segmento del complejo mundo de la docencia: *“Las Perspectivas docentes que se configuran respecto a los adolescentes como resultado de la experiencia del trabajo escolar”*.

Partí de la idea de que las perspectivas se configuran de las significaciones que los sujetos construyen como parte de una experiencia sociocultural circunscrita a un contexto específico. Como resultado, presento un ejercicio de investigación, que describe analíticamente algunos componentes de las perspectivas que docentes de secundaria han configurado acerca de sus alumnos como resultado del encuentro cotidiano del trabajo escolar. Tiene su origen en una preocupación central en el oficio docente: -el desafío cotidiano de buscar un enlace y una interlocución con los alumnos- o como se denomina teóricamente “lograr un vínculo pedagógico con los adolescentes de la escuela secundaria” en un contexto en el que los maestros se encuentran descolocados como figuras de acción pedagógica.

La escolarización de los adolescentes constituye un desafío (Tenti, 1999) para el Sistema Educativo y en particular para los docentes, dado que son cada vez mayores las distancias entre las perspectivas de los estudiantes y las de los docentes. Como ya mencioné, el punto de partida fue mi experiencia de haber sido docente en el contexto de una escuela secundaria, donde pude identificar parte de las diferencias culturales que caracterizan a los adolescentes, las cuales parecían más marcadas en un grupo de tercer grado que atendí. Con el soporte de mi experiencia formativa en la Maestría en Pedagogía, me pude acercar al conocimiento de diversos recursos metodológicos para formular el proyecto de investigación, que me llevó a centrar la mirada en las perspectivas de docentes.

Hoy en día, la tarea de la enseñanza es innegablemente más compleja al enfrentar los efectos de la masificación, que si bien responde justificadamente a un derecho universal (Brito, 2018), en su realización no se han generado las condiciones para una labor docente de calidad, ya que sólo hay preocupación por llevar a más población en edad escolar a las aulas, sin que se cuente con las condiciones de espacio e interlocución favorables para un real encuentro pedagógico. Y es compleja también, porque entre otras cosas, como docentes nos enfrentamos al problema del desinterés de los alumnos frente a las propuestas escolares, ya que en su mayoría parecen ser poco significativas, sobre todo en comparación con las experiencias que el contexto y las tecnologías de la comunicación ofrecen a los estudiantes. Es difícil convocarlos, retenerlos y lograr impactos significativos en su proceso formativo.

En medio de este escenario, experimentamos <<un trabajo docente devaluado>> por las reformas educativas, que contradictoriamente a su intencionalidad, en lugar de impulsar al principal gestor de las mismas, se han orientado a la descalificación, exclusión y estigmatización de la docencia, sustancialmente en el nivel básico del sistema educativo. Debido a esto, y otros factores, hoy en día de manera casi generalizada, encontramos padres y alumnos que no creen en la escuela y la labor formativa de los docentes, generando desánimo, estrés laboral y malestar casi generalizado.

Ello, nos habla de un trabajo docente enmarcado en un contexto de escasa credibilidad y estabilidad institucional, así como de fuertes reclamos sociales, aunados a una escuela permeable a las crisis sociales. En medio de estas circunstancias; docentes y alumnos nos encontramos ahí, <<frente a frente compartiendo experiencia escolar>>. El reconocimiento de la falta de reciprocidad de los alumnos no es ajeno a los docentes (Brito, 2009; Brito, 2018), la dificultad de crear puentes de significación es una lucha cotidiana que a veces tiene logros y otras fracasos.

Con base en estas consideraciones, enfoqué el estudio a analizar las características histórico-narrativas de las significaciones que los maestros han construido acerca de las identidades juveniles que caracterizan a los estudiantes de secundaria con los que interactúan cotidianamente, para reconocer en ello los rasgos constitutivos de las perspectivas docentes acerca de los adolescentes, que se derivan de su experiencia escolar y de vida, por considerar que estas marcan los modos de percepción, valoración y atención escolar de los adolescentes.

Mi experiencia como docente me hacía pensar que los maestros de secundaria cimentan sus prácticas, en un sistema de creencias e imaginarios arraigados por acción de la cultura escolar, que se constituyen en un obstáculo para transformar las estrategias y formas de acercamiento pedagógico con los adolescentes. También me interesaba reconocer los procesos que se generan del encuentro generacional maestro-alumnos expresado en el cruce de perspectivas de mundo que se ponen en juego en la experiencia escolar cotidiana de docentes y alumnos.

Esto me llevó a re-visitarse la escuela (Nicastro, 2006) con otra mirada, acompañada de otros recursos metodológicos, que me llevaran más allá de la propia

experiencia y con ello poder aportar, aunque sea en mínima medida a la reflexión sobre la escuela, los maestros y los alumnos de la escuela secundaria. Me propuse realizar un estudio de carácter interpretativo que me permitiera dar cuenta de la configuración discursiva de las perspectivas de los docentes en torno a las expresiones culturales de los adolescentes en la escuela secundaria.

Las cualidades propias de la investigación, al hacer referencia a las perspectivas docentes frente a “los adolescentes”, me llevó a proponer una estrategia metodológica que articuló dos vertientes de investigación de larga y reconocida tradición interpretativa, la primera es el **enfoque de narrativas**, la cual posibilita conocer cómo los sujetos interpretan y dan sentido a los hechos sociales vividos, por medio de la construcción de narraciones, las cuales permiten comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia. La segunda estrategia metodológica es una perspectiva que emerge de la antropología, me refiero a la **etnografía educativa**, dado que en el proyecto la construcción de perspectivas parte de la idea de que estas se configuran del encuentro de las significaciones socioculturales de los sujetos que participan de una experiencia escolar circunscrita a un contexto sociocultural específico. Ambas adscritas al paradigma de investigación interpretativa relevante para la recuperación de las perspectivas de los sujetos frente a su mundo y, frente a sus interlocutores sociales, ya que es él quien desde su papel de lector del mundo, quien construye significaciones respecto a su estar e interactuar en ese mundo de vida.

Para la realización del trabajo de campo, me acerqué al espacio institucional de una escuela secundaria pública, adscrita a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Ésta se encuentra ubicada en el municipio de Tecámac. Es una escuela de organización completa que cuenta con los tres grados, con una trayectoria de escasamente 10 años de servicio, en el momento del trabajo de campo. La escuela al igual que la mayoría de sus usuarios pertenecen a una unidad habitacional creada en el contexto de un proyecto urbano conocido como “Ciudades Bicentenario 2006”. Por su imagen urbana, pareciera ser un contexto atractivo para el desarrollo de la docencia, ya que aparentemente es una comunidad sin problemas socioculturales y con una condición socioeconómica favorable para el desarrollo de las

actividades escolares, sin embargo en la cotidianidad los docentes refieren enfrentar varias dificultades, dado que esta unidad habitacional ha sido configurada por movimientos migratorios que propician diversidad sociocultural, económica y de expectativas de vida contrastantes.

Mi acercamiento a las perspectivas de los docentes recuperó la voz de algunos de ellos, a través de narrativas que posibilitaron conocer cómo perciben a los adolescentes. Se sustenta básicamente en la entrevista narrativa como recurso metodológico que posibilita el encuentro con los docentes solicitando el narrar de su experiencia con los adolescentes. La mirada interpretativa que construí en torno al objeto de estudio, se fundamenta en los relatos de ellos, los cuales se encuentran documentados en 12 entrevistas, 11 de docentes y una como auxiliar de laboratorio, así como de la observación cotidiana, que posibilitó reconocer el contexto social, institucional y de aula donde los docentes se encontraban inscritos desarrollando su actividad laboral, aunado a la observación de algunos acontecimientos escolares tales como ceremonias cívicas, convivencias estudiantiles y la conformación de la sociedad de alumnos.

En los relatos pude identificar: descripciones de acontecimientos, categorizaciones, referentes contextuales, lecturas desde la posición de género que ocupan los relatores, la evocación de la experiencia como un valor sustancial y elemento configurativo del habitus magisterial, el componente formativo, los cruces de tiempo que caracterizan el encuentro generacional de la labor educativa en la escuela, los elementos culturales que acompañan la relación educativa y sus implicaciones, es decir, los aspectos en que se ven interpelados los docentes y que conllevan en algunos momentos a la empatía con los estudiantes, entre otros elementos. Esta multiplicidad de rasgos configurativos de las perspectivas de los docentes, me llevaron a destacar algunos de estos rasgos que considero matizan de un modo u otro la forma en que se mira a los adolescentes, de tal modo que la perspectiva como foco de análisis condensa el lugar desde el cual los docentes se posicionan frente a su realidad y frente a los adolescentes con los que comparte experiencia sociocultural, para nombrarlos, describirlos y relatar hechos en los que se ven involucrados.

El acercamiento a los relatos de los docentes me llevó a reconocer que ellos, hallan en el relatar de historias, un elemento fundamental de acceso al conocimiento de sus alumnos y son a la vez, el argumento de las valoraciones construidas respecto a éstos. La relevancia de recuperar el relatar de los docentes radica en la comprensión de la configuración de sus perspectivas y su repercusión, ante la pérdida de la significatividad de la experiencia escolar de los adolescentes, ya que el docente a través de sus perspectivas transmite significatividad de la experiencia escolar.

En el conjunto de evocaciones que conforman el análisis, encontré una amplia gama de perspectivas que difícilmente son lineales, ya que contienen diversas lecturas y posicionamientos frente a la expresión de los adolescentes en el contexto escolar. Vale la pena señalar, que en éstas se involucra a otros sujetos y contextos como factores influyentes del *ser adolescente*, desde los cuales se busca en ocasiones comprender y otras señalar las cualidades inherentes a los adolescentes, por lo que no son atribuidas en sí mismas a ellos, sino al resultado de factores que ejercen influencia en su forma de expresión como es el caso de la familia y la comunidad, así como a los medios tecnológicos.

En diversos estudios orientados hacia la valoración de los docentes sobre la juventud actual, se reconoce que existe una generalizada visión pesimista, que si bien, no es exclusiva de los docentes mexicanos, como señalan Tenti & Steinberg, (2012b), llevan a develar la presencia de posturas que minimizan la cosmovisión de los adolescentes. La mayoría de las visiones descritas giran en torno a una adolescencia que genera en los docentes grandes preocupaciones, incertidumbre y lo que se ha denominado “malestar”, que en ocasiones los lleva a desarrollar una serie de esfuerzos por buscar un vínculo a través de la reciprocidad que tiende a sustituir la omnipotencia del docente por una visión compleja y política de relaciones, juegos y alianzas (Tenti 2000).

En suma, me encontré con maestros luchando contra sus imaginarios; en crisis por el desmantelamiento de sus certezas; buscando alianzas pedagógicas y a veces atrapados en el imaginario de una escuela en crisis y sin porvenir; “des-anclada de su exterior” (Brito A. , 2018); maestros que se sienten en desventaja al competir con las bajas expectativas escolares del contexto sociocultural, así como las ofertas culturales

del mundo virtual y las redes sociales que han emanado del desarrollo de las tecnologías de la comunicación, que ya son parte de la vida de los adolescentes; pero buscando de uno u otro modo, formas de acercamiento con los alumnos. En medio de estas circunstancias, existe en ellos una intrínseca intención: -que el transitar de los alumnos por la escuela les aporte algo como personas, como ciudadanos y no sólo como alumnos y para ello se configura un gran reto para los docentes: lograr un acercamiento, <<*una empatía intergeneracional*>>.

De este modo la investigación, se encuentra estructurada con base en cinco capítulos. El primero orientado al punto de partida de la investigación, donde describo un segmento de mi historia como docente, el cual, ante la necesidad de comprender y atender a los adolescentes, representa una marca histórica de mi experiencia profesional, seguido de la descripción del problema de investigación, su relevancia, las preguntas y expectativas de la misma, así como la descripción de los estudios que anteceden a esta investigación, las categorías iniciales y emergentes. En el segundo describo las coordenadas metodológicas. Este es un apartado clave ya que en él se describen los rasgos de las dos posturas que sirvieron de andamiaje para el acercamiento a los sujetos y la comprensión analítica de sus perspectivas: la etnografía y la perspectiva de narrativas, mismas que permitieron la recuperación de la voz de los docentes y mostrar analíticamente la densidad de sus relatos respecto a su trabajo con los adolescentes. Por su parte el capítulo III describe algunos rasgos generales de pensar al maestro como narrador de historias y se analizan algunos factores intervinientes en la configuración de las perspectivas de los docentes que fui identificando en el entramado general de cada entrevista. Esto permitió reconocer el mirar situacional de cada uno de los docentes, de tal modo que cada perspectiva nos habla de la heterogeneidad. En el capítulo IV, muestro un despliegue de las voces de los docentes que dan cuenta de un caleidoscopio de miradas, que describen de algún modo, la configuración de las perspectivas de los docentes en torno a la lectura que hacen de diversas expresiones de adolescentes en la escuela secundaria del estudio. Es una discusión inacabada dada la complejidad del foco de atención: “los elementos histórico-narrativos que caracterizan las perspectivas de los docentes en torno a los adolescentes”. Finalmente la investigación cierra con un capítulo que a fuerza de

revisión demandaba un espacio específico, ya que la tónica de los acontecimientos descritos en el capítulo anterior, al mostrar la complejidad del sujeto adolescente a través de las narrativas docentes, parecía colocar a ambos en una posición exclusivamente antagónica, sin embargo, no necesariamente era así. Las narrativas de los docentes hablaban de esta complejidad, pero también de los esfuerzos por hacerse cargo de ello a través de lo que llegaron a llamar “*acompañamiento*”. Esto me llevó a centrar la atención en estos planteamientos, ya que no sólo daban cuenta de la innegable complejidad de un encuentro de perspectivas que los diferencia de los adolescentes, sino que, también permitía distinguir en sus relatos un esfuerzo por querer comprender a los adolescentes y contribuir de algún modo en su proceso formativo, pensando en que la tarea de la escuela y los maestros va más allá del contenido académico. Ello marcó la existencia de una postura que categoricé como *búsqueda de empatía*.

CAPÍTULO I

RAÍCES HISTÓRICAS DE ÉSTA NARRATIVA

1.1	El poder de los adolescentes. Mi experiencia como docente de secundaria	19
1.2	Ubicación del problema	25
1.2.1.	Relevancia	28
1.2.2.	Las preguntas de investigación	31
1.2.3.	Supuestos	31
1.2.4.	Propósitos	32
1.3	Andamiaje conceptual	33
1.3.1	Aproximaciones al estudio de las perspectivas docentes respecto a los adolescentes	33
1.3.1.1	Estudios referentes a la adolescencia como desarrollo humano	34
1.3.1.2	Estudios que centran la mirada en la identidad y el significado de la experiencia escolar de los adolescentes	35
1.3.1.3	Estudios que abordan las perspectivas docentes	42
1.3.2.	Las categorías iniciales y emergentes	47
1.3.2.1.	La <i>perspectiva</i> como unidad de análisis	48
1.3.2.2.	<i>Adolescencia</i> en la escuela secundaria	49
1.3.2.3.	<i>El trabajo escolar</i> referente de las perspectivas docentes	54
1.3.2.4.	Categorías emergentes	56
1.3.2.5.	Los docentes desde la perspectiva de sujeto entero	56
1.3.2.6	Empatía	57
	A manera de cierre	58

CAPÍTULO I

RAÍCES HISTÓRICAS DE ÉSTA NARRATIVA

Hoy resulta imposible separar
el mundo de la vida del mundo de la escuela.
Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura.
La escuela ha perdido el monopolio
de la inculcación de significaciones y éstas,
a su vez, tienden a la diversificación
y a la fragmentación.
(Tenti, 2000)

Si partimos de la idea de que un problema de investigación no es una realidad empírica, sino una construcción que explicita los indicios que permiten detectar la red de relaciones de un problema social (Saur, 2012, p. 89), ello posibilitará comprender el sentido de aperturar los resultados de este estudio con este capítulo. Esta investigación que surge de la docencia y para la docencia (Glazman, 1999), emerge como un recurso de búsqueda para emprender una aventura de líneas comprensivas orientadas a la necesaria reconfiguración de la labor educativa de la escuela y los maestros; combatir la resignación y no perderse en la nostalgia. Surge de un proyecto que no ha podido resistir los embates de la necesaria transformación que resulta de pensar un objeto de estudio; acercarse a otras formas de pensamiento; enfrentar los riesgos de una construcción que no es predecible y ha implicado la lúdica hazaña de la lectura y la difícil escritura, cuando el movimiento de la labor educativa nos llama una y otra vez a la acción sin darnos oportunidad de detenernos. Responde a la necesidad de ir más allá de la experiencia docente y me ha permitido situarme en el proceso sistemático de la investigación como herramienta pertinente para la reflexión.

Este capítulo, describe en líneas generales el punto de partida de la investigación. Se encuentra estructurado en tres apartados. En el primero, describo un segmento de mi historia como docente, el cual, ante la necesidad de comprender y atender a los adolescentes, representa una marca histórica de mi experiencia docente

en la escuela secundaria, ya que aunque he trabajado tanto en la educación básica, la educación media superior y superior, esta huella histórica me llevó a ubicar un objeto de estudio en el amplio y complejo mundo de la docencia. En el segundo, describo el problema de investigación, su relevancia, las preguntas y expectativas de la misma. Cierro con un tercer apartado, donde presento una descripción de los estudios que anteceden a esta investigación, así como las categorías iniciales y emergentes a modo de un andamiaje conceptual que no pretende ser exhaustivo ya que cada uno de los capítulos exigió un abordaje teórico más amplio de estas y otras nociones derivadas de la investigación.

1.1. El poder de los adolescentes. Mi experiencia como docente de secundaria

En esta investigación habla una docente implicada. Esto quiere decir que un rasgo inicial de esta indagación se sustenta en mi trayectoria como docente, por tanto me encuentro implicada en su historicidad y sus hallazgos. Reconocer esto, da pie a mostrar que quién construye significado de lo social-educativo, en esta investigación se encuentra anclada en su ontología y en su devenir. Pues interesada en la comprensión, coincido con Ortega & Fernández (2014), en que comprender es una condición ontológica, condición de posibilidad de la interpretación de cuanto existe y al mismo tiempo fundamento de cualquier proyecto humano, porque todo acto educativo es acto humano, que increpa al hombre en su propia existencia. Ello lleva a pensar en el origen de la investigación, es decir su historicidad para comprender las raíces históricas de las preguntas que me llevaron a ir más allá de la experiencia docente.

Posterior a la culminación de mis estudios de Profesora de Educación Primaria, me inicié en la práctica en el nivel correspondiente. Durante los primeros cuatro años de experiencia, realicé de forma conjunta estudios de licenciatura, en la Escuela Normal Superior de Ecatepec. Mi experiencia como docente en la educación primaria fue muy grata. Los niños eran empáticos y muy afectivos, por ello, resultaba sencillo lograr captar su atención con las actividades que diseñaba para abordar los contenidos. Complementé mis habilidades docentes básicamente en la práctica, ya que la teoría abordada en la escuela Normal siempre me fue insuficiente. La comunicación con los niños era buena, y parecía lograr los propósitos de aprendizaje; la interacción con los padres y el manejo del grupo; los retos de la evaluación y acreditación fueron

resolviéndose en el transcurso de mis primeros 6 años de servicio, aunque con tropiezos y aciertos como todo proceso socioeducativo.

Tenía seis años de servicio cuando recibí una invitación para trabajar en la escuela secundaria. La dedicación a los estudios me exigía otra fuente de ingresos y acepté. Inicié a trabajar en la **Secundaria Técnica No 56**. Mis labores docentes en este nivel fueron pocas pero muy significativas, empecé trabajando con un grupo de segundo grado y uno de tercero, ese fue mi primer acercamiento con adolescentes de este nivel. En el grupo de segundo había varios chicos etiquetados como flojos y despreocupados, yo los traté como si nada supiera de su trayectoria y los involucré en las actividades escolares como si fueran los más brillantes del salón. Algunos (as), se sintieron extrañados, a la vez que reconocidos y parece que descubrieron que podían ser diferentes. Esta postura resultó de la lectura de un libro que hasta la fecha me es insustituible para pensar la docencia en cualquier nivel: **La infancia desertora, de Rosaura Galeana**, a quién pude conocer en algunos talleres de reflexión sobre lo que construimos en la escuela con los alumnos, en la desaparecida Fundación SNTE. La autora hace referencia a la experiencia escolar como una carrera de resistencia.

El grupo de tercero tenía <<mala fama por su comportamiento>>, lo cual resultaba incomprensible desde la mirada de algunos de los docentes del plantel ya que suponían que en razón de la conclusión de los estudios, los alumnos de tercero debían estar concentrados en la obtención del certificado y lo que en esos momentos se denominaba “Carta de buena conducta”, documento con el que debían concluir los estudios de secundaria y que a la vez era un requisito de ingreso al siguiente nivel. Era claro que no todos los alumnos le atribuían valor como carta de presentación, dado que no todos tenían en mente continuar con la escolaridad. De alguna manera la carta de buena conducta era una especie de instrumento “contenedor y disciplinario” para alumnos que ya contaban con el dominio de los márgenes de acción del espacio escolar como es el caso de los chicos de tercer grado. Para este grupo de tercero en particular, dicho documento no parecía tener un valor sustancial. Ellos más bien parecían <<despreocupados>>, <<retadores>> y muy <<seguros>>, en ocasiones, no tanto por el saber escolar acumulado, sino por **el poder de la juventud** y la apariencia física (altos y fornidos). A mi parecer, tenían una enorme cualidad (aunque algunos

podrían pensar era un problema), que al rebasar la edad correspondiente al nivel, contaban con un sentido de experiencia y madurez suficiente como para expresar juicios críticos que yo aproveché para abordar contenidos de las Ciencias Sociales. Hoy pienso que nuestros alumnos tienen saberes acumulados, pero la percepción que tenemos de ubicarlos como aprendices, les resta posibilidad de acción, credibilidad y reconocimiento de sus potencialidades. Algunos de ellos, rebasaban la edad correspondiente al nivel y el grado según los estándares, -por ello- tenían una gran cantidad de experiencias que se podían conjuntar para el aprendizaje, aunque la tarea no era fácil. Con ellos era muy grato trabajar estrategias que implicaran elaborar juicios críticos: por ello empleaba debates, recuperábamos noticias del momento, hacíamos reflexiones críticas sobre los temas históricos.

En una ocasión que aún recuerdo, dos de ellos se colocaron cerca de mí para mostrar a sus compañeros los centímetros que me llevaban en estatura, lo hicieron a discreción, pero con un poco de sarcasmo. Yo fingí no haberme dado cuenta. En ese momento me pregunté: ¿Qué nos permite situarnos frente a ellos y ser reconocidos como figura de autoridad? También, llegué a observar en otros salones la dificultad que enfrentaban algunos docentes para captar la atención de los chicos, quienes literalmente revoloteaban de un lugar a otro sin escuchar al docente. En aquel tiempo esto se tipificaba como “problemas de control del grupo”.

Muchas cosas parecía que se resolvían con la disciplina: -tener alumnos dentro de las aulas, que cumplieran tarea, que escucharan al docente y se comportaran adecuadamente. A mi parecer, ciertamente muchos problemas se resolvían con ello, y además es necesario la configuración de límites como parte de la convivencia con otros, pero en ocasiones este recurso distanciaba a los docentes de sus alumnos, los rivalizaba y ocultaba en muchos de los casos el origen de los problemas que enfrentan. La disciplina por la disciplina; sólo como imposición de autoridad, genera rivalidad, distanciamiento, y quizá un falso respeto para los adultos. En ese tiempo, todavía no se reconocían y categorizaban problemas de violencia que hoy son identificados como bullying “violencia entre pares” como hoy se atribuye a diversos conflictos entre los alumnos.

A poco más de dos años de servicio en la escuela secundaria, y 8 en el sistema educativo, tuve que abandonar la función docente en secundaria, para responder a las tareas de una nueva experiencia laboral. Fue mi incorporación a educación superior. Ahí debía realizar funciones de docencia e investigación. Tenía en la mente mis reflexiones en torno a las necesidades docentes acerca del papel de la disciplina escolar. En ese momento pensaba: “sin orden no se puede trabajar”. Consideraba que era un aspecto ineludible en la función docente. Inclusive, en algún momento de mi formación fue uno de los indicadores en los formatos de evaluación de las prácticas docentes, desde los cuales se valoraba nuestro desempeño como estudiantes de la Escuela Normal.

A propósito de ello, y habiendo llegado a mis manos algunas referencias respecto a las producciones teóricas de Foucault, respecto a su obra Vigilar y Castigar, e iniciándome en la práctica de la investigación realicé un estudio sobre disciplina escolar. El estudio lo realicé en educación primaria, ya que era el nivel educativo que más conocía y al que tuve fácil acceso, para realizar trabajo de campo. Lo curioso es que en las experiencias de aprendizaje de investigación seguía teniendo en mente la mirada hacia la escuela secundaria, quizá por lo difícil que es para los docentes <<sobrevivir>>, bajo sus circunstancias y complejidad. Esta primera experiencia de investigación me llevó a acercarme a la metodología de investigación de corte etnográfico, ya que me permitía conocer a los maestros en sus circunstancias, y su configuración compleja.

Cuando entrevisté a docentes de la escuela primaria, ellos hablaban mucho de la necesidad de conocer al alumno y de que habría que reconocer sus problemáticas familiares. En la práctica identificaba una desvinculación entre el discurso y el quehacer cotidiano. En ocasiones percibía poco interés en algunos y también, a veces pocas condiciones reales para hacerlo. Conforme pasaron los años identifiqué que esto se hace aún más complicado en la escuela secundaria, cuando el maestro va de un lugar a otro. Recuerdo por ejemplo que yo siendo docente del nivel, difícilmente podía dedicar más tiempo a los chicos de secundaria más allá de la hora de clase o el trayecto de una clase a otra, y/o los escritos que elaboraban. Las reuniones colegiadas se hacían en la mañana, pero yo no asistía ya que en la mañana estaba en la escuela

primaria, sólo para algunos proyectos colectivos me ponía de acuerdo con la academia de Ciencias Sociales.

En la secundaria los chicos han crecido, la credibilidad hacia el maestro se pone en cuestionamiento, cuentan con otros referentes, cuentan con muchas más experiencias, de las que nosotros pudimos tener cuando éramos jóvenes. Me planteaba preguntas que desde el sentido común no podía resolver ¿Cómo trabajar y conducir a chicos que no conocemos en cuanto a los cambios que han tenido en su modo de ser y actuar, así como en su trayectoria escolar? ¿Qué sabemos sobre sus expectativas escolares; qué esperan de la vida? ¿Qué les da la escuela y los maestros para resolver sus necesidades escolares y de vida?

Quise iniciar de modo diferente un estudio que no prosperó ante la falta de sistematicidad, el cual partió de observaciones de aula. Ante la diversidad de los discursos de los docentes y la dificultad del encuentro entre docentes y alumnos, hallé en el ingreso a la Maestría en la Facultad de Estudios Superiores en Aragón, la posibilidad de realizar un estudio sistemático en relación al modo en que se piensa a los adolescentes, por considerar que algunas de estas perspectivas, lejos de crear un enlace entre docente y alumno, produce distanciamiento. Contaba con el antecedente de un par de entrevistas en donde una de las maestras, exponían algo así como: *Me identifico con ellos porque me recuerdan cuando yo era joven*". Esto me llamó la atención ya que las diferencias en edad eran sustanciales. Más tarde reflexioné sobre el encuentro generacional que rebasa a alumnos y maestros.

Tenía la idea de que los maestros de secundaria (en su mayoría) se esfuerzan por hacer significativo los contenidos escolares, reconociendo los intereses de sus alumnos, pero esto en realidad se vuelve un complejo deseo, ya que en ocasiones no hay las condiciones reales de trabajar cercanamente con ellos, hay situaciones que rebasan al docente y no le es posible, construir un saber más real sobre sus alumnos.

Me queda claro que en los discursos, los docentes hacen referencia a esto, pero en la realidad muchos de estos problemas no están accesibles a ellos. Tristemente identifiqué en algunas ocasiones que cuando algunos docentes contaban con información sobre los problemas que presentaban algunos alumnos, los usaban como instrumento de descalificación. No es que me centrara en hallar defectos en los

compañeros, me interesaba reconocer las afectaciones que tienen en la interacción didáctica este distanciamiento generacional.

Es claro que hay un cambio permanente en la expresión de los jóvenes en sus intereses y necesidades y a veces los docentes no nos percatamos de ello, de ahí que yo pensaba en la necesidad de transformar nuestras perspectivas respecto a lo que significa ser adolescente. La reflexión asistemática de estos acontecimientos me hacía pensar que viéndonos en el pasado como adolescentes no podríamos encontrar respuesta a nuestras preguntas sobre quiénes son los adolescentes y me planteaba como interrogante *¿Podremos hallar en la nostalgia del ayer la complejidad de trabajar con adolescentes?* Ciertamente no debemos olvidar las implicaciones de esta etapa en el desarrollo humano, pero también trabajar con adolescentes conlleva a mirar una variedad de factores implicados, entre ellos: lo social, cultural, biológico; las formas en que los convoca la mercadotecnia; el despertar de la sexualidad; el consumo de droga, etc. En suma, los jóvenes están siendo convocados por múltiples ofertas sociales que en ocasiones los colocan en condiciones de vulnerabilidad y a veces nuestra visión se centra sólo en ver a los jóvenes en su situación de alumno pensando que el uniforme los ata a la escuela y los salva de los riesgos de otras convocatorias. Sin embargo todo ello se hallaba plagado de sentido común y de la ausencia de otros referentes de comprensión, así como de recursos teóricos que me permitieran comprender parte de estos problemas. Considero que estas huellas históricas de mi práctica son un recurso problematizador y el producto de investigación que presento puede considerarse un relato, a propósito de la metodología de narrativas que sugiere una posibilidad de pensar la práctica docente desde la docencia misma. Como menciona Ricoeur (1999, p. 196):

(...) el relato es una forma privilegiada de lo que Heidegger llama el <<decir ahora>> en el que se pone de manifiesto el <<hacer presente>>. El relato muestra mejor que cualquier otra forma discursiva cómo <<se interpreta>> (...) es el medio privilegiado para realizar esta interpretación, pues es, por excelencia, la forma narrativa de la preocupación.

Desde esta óptica, reconozco que este relato, me acompaña en una experiencia que me moviliza en el tiempo y el espacio, con distintos interlocutores, situándome en la implicación y la reflexión. Con base en estas pinceladas de historia y algunas de

ellas como marcas históricas, inicio planteándome preguntas en torno a los adolescentes de secundaria y la dificultad que enfrentamos los docentes para convocarlos hacia una experiencia de aprendizaje que suponemos será significativa para ellos, sin embargo esto no siempre es así. Suponemos saber quiénes son, qué piensan y qué esperan de la escuela pero esto francamente es complicado debido a la distancia generacional que nos acompaña, así como la visión homogénea que tenemos de quienes son los adolescentes.

1.2. Ubicación del problema

Inicio esta investigación ante el reconocimiento de la falta de convocatoria que hoy en día tenemos los docentes frente a los adolescentes de la escuela secundaria. Los jóvenes que ingresan y permanecen en este nivel educativo, cuentan con una edad aproximada entre 11 y 18 años, situación que los coloca en una posición histórica distinta a la de sus maestros. Es reconocida por padres, maestros y adultos en general como un momento en la vida de los jóvenes en el que el imaginario social les atribuye calificativos como “edad de la irresponsabilidad”, de “indiferencia a la escuela” y “rebeldía”; del “inicio al noviazgo y en algunos casos de las primeras experiencias sexuales.

La posibilidad de influir en alumnos adolescentes es cada vez menor en relación a otros tiempos (Tedesco & Tenti, 2002). En este contexto, una de las situaciones problemáticas identificadas en la configuración del proyecto fue la dificultad que hoy tienen los maestros de crear un vínculo pedagógico debido a que es cada vez más compleja la tarea de comprender los *intereses y expectativas de los jóvenes* que hoy acuden a las escuelas de este nivel. A pesar de las múltiples formas de expresión de los adolescentes, los educadores enfrentan dificultad para conocerlos y comprenderlos por lo que en ocasiones asumen actitudes de intolerancia, frustración y a veces de indiferencia.

Algunos teóricos expresan que la escuela tendrá mayor capacidad de interpelación cuando logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos, tomando en consideración las oportunidades sociales y culturales que rodean a cada grupo social (Duschatzky, 1999, p. 77), sin embargo esto es difícil de lograr cuando las distancias generacionales que acompañan a los docentes y los adolescentes, se

vuelven un obstáculo de comprensión y adecuación de las prácticas de enseñanza. De ahí identifico como necesidad de indagación analizar bajo qué recursos de percepción de la adolescencia, los docentes de educación secundaria sitúan su labor pedagógica.

La investigación partió de reconocer en los maestros una especie de malestar y de incertidumbre en la labor educativa, debido a la marcada complejidad que implica construir un vínculo de trabajo satisfactorio con los adolescentes, ya que el maestro históricamente ha enfrentado la dificultad de ajustarse al movimiento social y cultural siempre cambiante y cada vez más complejo del mundo de los adolescentes. Con el transcurrir del tiempo cambian los alumnos y cambian sus expectativas en torno a la escuela, sin embargo, la adecuación de ésta a dichos cambios, a través de los proyectos formativos, así como las prácticas pedagógicas de los docentes, es más lenta, por ello es necesario construir formas de acercamiento y comprensión de esta problemática. El problema que identifico es que a los maestros, les es difícil ajustar su práctica educativa a las condiciones culturales contemporáneas de los adolescentes, así como modificar sus estructuras de pensamiento desde las cuales miran a los adolescentes y con ello responder a las exigencias de los entornos socioculturales, de éstos y su porvenir.

Diversos teóricos plantean que la adolescencia como representación, se caracteriza por una diversidad de ideologías, pero no siempre son reconocidas por los docentes (Brito, 2009). Las concepciones acerca de ésta han sido internalizadas por los maestros en los procesos de formación, a través de teorías que suelen ser abstractas, y sustentadas en visiones homogéneas de la adolescencia, y también en su experiencia de vida. Esto puede representar un problema en el ámbito escolar, debido a que ello produce ideas homogeneizantes de la adolescencia, que aunado a las concepciones arraigadas de lo que implica ser adolescente por acción de la cultura escolar como son las imágenes de los ideales del buen alumno (Velázquez, 2007; Díaz, 2008) llegan a ser contrastantes con la expresión cotidiana de los adolescentes, por lo que pueden generar problemas de comunicación y atención.

Este cúmulo de preocupaciones me llevó a centrar la mirada en las perspectivas de los docentes respecto a los adolescentes ya que estando en las aulas difícilmente podemos analizar los recursos de percepción de la adolescencia a través de los cuales

se interactúa con los adolescentes, lo cual en ocasiones se vuelve un obstáculo epistemológico que afecta la labor educativa. Al respecto, surgieron algunas interrogantes: ¿Cuál es el contenido del sistema de creencias y expectativas que acompaña a los docentes y su relación pedagógica con los adolescentes? ¿Cómo miran los docentes a los adolescentes y qué valoración hacen de la expresión cotidiana de éstos en el contexto de la escuela secundaria? ¿Cómo se vinculan las experiencias de vida de haber sido adolescente en algún momento de su vida y el distanciamiento de esos otros adolescentes hoy parecidos en algo y a la vez distintos? ¿Qué papel juegan las perspectivas docentes en la acción de convocar a los jóvenes hacia la tarea escolar? ¿Qué hacen los docentes para conocer las perspectivas y expectativas de los jóvenes respecto a su estar en la escuela?

Al respecto, Levinson (2002), expresa que cuando ingresan los estudiantes a la escuela secundaria, traen consigo un amplio acervo de experiencias y aspiraciones construidas a través de diversos sitios de cultura íntima, referidas a sus experiencias previas de escolaridad, el ámbito familiar y los medios de difusión, entre otros, lo cual formula una subjetividad estructurada. El problema es que, estos que podrían considerarse elementos constitutivos de un sujeto llamado adolescente, no logran integrarse de forma natural, en el contexto escolar. La condición de estudiante de secundaria los coloca frente a una serie de demandas, discursos y posiciones institucionales para nuevas producciones culturales, que si bien son recursos valiosos para nuevos significados, estos suelen rivalizar con los patrones culturales de la condición de alumno.

En este contexto señalo que el maestro enfrenta dificultad para identificar la diversidad y riqueza de experiencias y expectativas, con las que los adolescentes ingresan y participan en la escuela secundaria (Levinson, 2002; Velázquez, 2007). Por una parte no hay que perder de vista la presencia de algunos factores como las condiciones materiales de la enseñanza en la escuela secundaria, como es el caso de la saturación de alumnos en las aulas, la cantidad de grupos que se atienden por día y a la semana, que impactan de manera real las condiciones de atención y comprensión de los adolescentes. Pero también hay un fuerte arraigamiento de los esquemas de

percepción de la adolescencia por efecto de la cultura escolar. Esto y otros factores hacen que la relación educativa docente-alumno de secundaria sea compleja.

Por otro lado las explicaciones teóricas inherentes a estos procesos son aún insuficientes y algunas con las que se cuenta tienden a antagonizar la relación docente-alumno, afianzando una óptica de distanciamiento difícilmente salvable, entre las perspectivas de los estudiantes y las de los docentes, lo cual se refleja en el desencuentro que caracteriza la relación pedagógica intergeneracional situada en la escuela secundaria (Sandoval, 2002; Tedesco & Tenti, 2002). Con base en este recorrido surgió el siguiente planteamiento: **¿Cuáles son los recursos de percepción con los que cuentan los docentes para mirar a los adolescentes y desde los cuales construyen su relación pedagógica con ellos?** En este ámbito el estudio de las perspectivas docentes acerca de los adolescentes, abre un abanico de posibilidades de comprensión respecto a esto.

1.2.1. Relevancia

Considero que la temática es relevante ya que diversos estudios reconocen que el desempeño profesional de los docentes en las escuelas sigue siendo un factor ineludible para pensar el desarrollo educativo, dado que se identifica que las formas de enseñanza y los sistemas de creencias repercuten en el rezago educativo (Muñoz C. , 2012). Pero no hay amplios estudios que den cuenta de cómo los docentes configuran este sistema de creencias. Las expectativas de una mejora en la atención educativa de los adolescentes es atribuible comúnmente a factores, tales como: la preparación profesional; referida a la didáctica; los estilos de enseñanza y el dominio curricular y no así a factores de cultura escolar y cultura juvenil, así como el encuentro generacional, la interculturalidad presente en la interacción pedagógica.

Enfrentamos hoy en día el problema de una adolescencia cambiante que contrasta con los esquemas culturales de la escuela contemporánea y de práctica profesional de los docentes, que produce un desencuentro que genera malestar en la relación educativa. A su vez, los docentes enfrentan dificultad de contar con espacios de reflexión respecto a sus esquemas de pensamiento y las acciones que emprenden cotidianamente con los adolescentes. Por lo que un estudio de este tipo aportaría para la comprensión de los sistemas de percepción de los adolescentes y las significaciones

que han construido históricamente los docentes, a través de sus relatos de experiencia con los adolescentes.

Por otro lado, el estudio es relevante ya que se considera que los educadores inmersos en la transmisión del saber universal, generalmente tienen pocas posibilidades de reflexionar acerca de los factores que en ocasiones hacen conflictivo el trabajo pedagógico en la escuela secundaria, de tal modo que los factores de distanciamiento generacional que caracterizan el encuentro pedagógico en este nivel, lo viven con malestar maestros y alumnos, ya que sus voces no son tomadas en cuenta. Los docentes tienen pocas posibilidades de detenerse, y -sentarse- a reflexionar la situación intergeneracional que caracteriza la relación pedagógica en la escuela secundaria. Al respecto Guerra y Guerrero (2004, p.16) expresan que se ha observado que las dificultades que los jóvenes enfrentan en las sociedades modernas para pasar a la edad adulta son imputables a las relaciones que mantienen actualmente las tres grandes instituciones sociales que son el mundo del trabajo, la familia y la escuela; mismas que han sido incapaces de cumplir correctamente su misión debido a fallas que le son propias o por falta de coordinación entre ellos, sin embargo asignar culpas no garantiza un cambio de percepción, es necesario mirarnos en ellas para producir otras prácticas y otros significados.

Sandoval (2002, p.13), reconoce que la escuela secundaria es un paraje complicado en la vida de los alumnos que sortean la permanencia, con el apoyo de maestros comprometidos y a veces sin él, pero, a su vez <<ser maestros>> en la escuela secundaria resulta difícil, dado que se encuentran agobiados por las exigencias administrativas, pasando de un grupo a otro, teniendo que atender diversas demandas de sus múltiples alumnos, adaptándose u oponiéndose a los criterios de los directores, buscando conseguir más horas como una alternativa para aumentar un sueldo. Por ello, la necesidad de recuperar la voz de los docentes, reconocer sus perspectivas, sus preocupaciones y acciones de atención de los adolescentes es relevante.

Recientemente se ha generado una producción importante de investigaciones que dan cuenta de los significados de la experiencia escolar de estudiantes de preparatoria (Guzmán & Saucedo,2007) y algunos pocos de secundaria (Rodríguez,

1999; Sandoval, 2002), en los que se recuperan experiencias de vida de adolescentes, mismos que han posibilitado comprender parte de las perspectivas y expectativas de éstos respecto a su experiencia escolar, sin embargo esto aún es insuficiente, para la comprensión de lo que implica la complejidad de trabajar con jóvenes de secundaria. En este mismo sentido, es necesario escuchar también a los docentes para comprender sus preocupaciones acerca de los adolescentes. Es claro que la cultura juvenil que caracteriza a los adolescentes tiende a ser dinámica y cambiante mientras que la cultura escolar que acompaña al ejercicio docente tiende a ser menos dinámica y fuertemente arraigada a la rutina, por lo que hay que conocer más sobre cómo los maestros enfrentan esta dificultad.

Las visiones en torno a lo que significa la experiencia escolar de docentes y alumnos, se polariza, colocándolos en posición antagónica. Por ello consideré necesario realizar un estudio que posibilitara el acercamiento al conocimiento de las perspectivas docentes construidas por éstos, respecto a los adolescentes, en el supuesto de que estas perspectivas configuradas históricamente, marcan los vínculos afectivos y pedagógicos de los mismos.

De igual forma, el estudio resultaba relevante, debido a que partió de la idea de que la experiencia escolar en la escuela secundaria es trascendental en la vida de los adolescentes, dado que el vínculo que establecen con la escuela no es de carácter transitorio o instrumental; representa para ellos un espacio de formación en varios sentidos (Guerra, 2007, p. 94). No es sólo la formación académica la que se juega sino la significatividad misma de ésta en la construcción de horizontes de desarrollo escolar y de vida, donde el docente es copartícipe.

La escuela secundaria es particularmente importante, debido a que implica el cierre de la formación básica y la apertura al camino de la educación media superior y superior, es un momento en el que los jóvenes valoran la posibilidad del futuro escolar o el inicio de la vida laboral, abandonando en algunos casos la oportunidad de continuar la escolaridad. Si bien hoy en día, la escuela no garantiza una mejor condición económica, sí posibilita a los jóvenes superar el conformismo y trascender la marginación lo cual contribuye a mejorar la condición de vida y de desarrollo personal y social. Además la escolaridad es un derecho que no se demanda como tal porque esta

configuración requiere ser fortalecida en el imaginario de los adolescentes y en ello los maestros pueden tener una participación importante si están conscientes del papel formativo que tienen en la vida de los adolescentes.

En los recientes estudios de cultura estudiantil se muestra a los jóvenes como portadores de una cultura propia que se enfrenta con la que caracteriza a la escuela, situación que nos habla del choque generacional concebido como conflicto cultural (Sandoval, 2002). Esta visión de jóvenes-alumnos en constante resistencia a estar en la escuela y los proyectos que de ella vienen (Velázquez, 2002), me planteaba la necesidad de acceder a los significados construidos por los docentes respecto a los adolescentes para reconocer el posicionamiento de éstos frente a los arraigamientos generacionales.

No es desconocido que las transformaciones culturales que caracterizan a la juventud marcan una clara distancia con la adultez, pero es importante identificar cómo enfrentan los docentes de secundaria dichas distancias y los recursos con los que cuenta para adecuarse a los momentos cambiantes que trastocan las visiones culturales de los adolescentes. Ello plantea diversas demandas cognitivas, ante las cuales los maestros debemos modificar nuestros esquemas de percepción para responder a los imperativos del trabajo pedagógico con adolescentes.

1.2.2. Las preguntas de investigación

Los planteamientos anteriores subrayan la importancia del acercamiento a las perspectivas docentes. Surgieron entonces las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué elementos histórico-narrativos caracterizan la percepción que tienen los docentes de secundaria acerca de los adolescentes y cómo influyen en la relación del trabajo escolar con sus alumnos?

¿Qué historias de vida escolar con alumnos de secundaria marcan las perspectivas de los docentes acerca de los adolescentes?

1.2.3. Supuestos

Como supuestos relativos a las preguntas de investigación, se reconocía que los jóvenes de secundaria se encuentran en un momento de identidad distinto a la de sus maestros y que en la dinámica cotidiana, el encuentro generacional se expresa de

manera heterogénea. Lo cual sugiere la necesidad de identificar la amplia gama de perspectivas que surgen entre los docentes frente a la manifestación de las identidades de los adolescentes de la escuela secundaria y con ello recuperar sus experiencias y posicionamientos como una forma de comprensión de la interculturalidad que se produce del encuentro generacional en esta relación pedagógica.

Otro supuesto plantea que los docentes acuden a su experiencia de haber sido adolescentes como uno de los referentes para comprender a los adolescentes. A veces adoptan su lenguaje y hasta la vestimenta, en la idea de que ello puede facilitar la convocatoria de los adolescentes. Sin embargo, no siempre las imágenes de adolescencias pasadas, fijadas en la memoria histórica de los docentes hallan similitud con las formas de ser de los adolescentes contemporáneos, más bien su expresión cotidiana nos anuncian las diferencias sustanciales que los acompañan.

También partí del supuesto de que a los docentes les es difícil avanzar en comprender la adolescencia como significativamente distinta y avanzar hacia un conocimiento cualitativo de éstos, debido a la inmediatez, los arraigamientos de la cultura escolar y que las demandas cotidianas de la acción educativa les impiden contar con condiciones propicias para la reflexión.

1.2.4. Propósitos:

De estos planteamientos se desprendieron los siguientes **propósitos de la investigación:**

General:

Producir una descripción analítico-interpretativa, sobre las características histórico-narrativas de las significaciones que los maestros han construido acerca de las identidades juveniles que caracterizan a los estudiantes de secundaria con los que interactúa cotidianamente, para reconocer en ello las significaciones que caracterizan las perspectivas docentes acerca de los adolescentes, las que se derivan de su experiencia escolar y de vida.

Particulares

- a) Recuperar la voz de los docentes para aportar líneas de reflexión y comprensión acerca de las perspectivas de significado configuradas por ellos con respecto a sus alumnos adolescentes a partir de entrevistas y observaciones.
- b) Reconocer las marcas históricas de las significaciones que caracterizan las perspectivas de los docentes acerca de los adolescentes.
- c) Ampliar la mirada teórica acerca de la configuración de perspectivas docentes, reconociendo en el campo de producción de conocimiento los alcances y límites de éste.
- d) Afianzar el dominio metodológico de perspectivas de investigación pertinentes para construir una mirada comprensiva de objetos de estudio inherentes a la práctica educativa de la escuela y los docentes.
- e) Fortalecer mi formación como docente para responder a la complejidad de los tiempos actuales que nos demandan, ampliar el horizonte de comprensión de los sujetos con los que compartimos aprendizajes.

1.3. El andamiaje conceptual

En este apartado describo, en primera instancia algunos de los estudios que anteceden a esta investigación y que aportan para la comprensión de las perspectivas de los docentes con respecto a la cultura de los adolescentes de la escuela secundaria y posteriormente realizo un acercamiento conceptual a las categorías que consideré clave para la investigación.

1.3.1. Aproximaciones al estudio de las perspectivas docentes respecto a los adolescentes

Diversos estudios como el de Yncán (1998), Levinson (2002), Sandoval (2002), Zorrilla (2004), Olmos (2013), y Ducoing (2017), entre otros dan cuenta de la relevancia que tiene la escuela secundaria en la vida de los adolescentes. Por tal motivo encontramos diversos estudios y aproximaciones que dan cuenta del papel que tienen las instituciones como la familia y la escuela, así como las políticas educativas y los contextos social y cultural en la comprensión de los diversos procesos y prácticas que configuran la diversidad sociocultural e identitaria de los adolescentes, por ello es

cada vez mas amplia la producción de la investigación que en este ámbito se está desarrollando.

Para aproximarme al estudio de las perspectiva de los docentes en torno a la adolescencia fue indispensable acercarme a tres campos de conocimiento: 1. El conformado por estudios relacionados con la adolescencia como parte del desarrollo humano; 2. Los estudios que centran la mirada en la cultura e identidad de los adolescentes, así como los significados que estos construyen como parte de su experiencia escolar; y 3. Los estudios que abordan las perspectivas de los docentes como objeto de estudio.

1.3.1.1. Estudios referentes a la adolescencia como desarrollo humano

La adolescencia como parte del ciclo vital del desarrollo humano, ha sido objeto de estudio de diversos teóricos. En la teoría de este campo se destacan las aportaciones de: Delval, 2002; Papalia & Feldman, 2009; Tirado, Martínez, & otros, 2010 y Kail & Cavanaugh, 2011, entre otros. A través de una amplia gama de descripciones conceptuales coinciden en ubicarla como el puente de transición entre la infancia y la adultez, matizado por los cambios fisiológicos y psicológicos de la pubertad. Estos estudios permiten identificar las cualidades propias del momento del desarrollo humano en que se encuentra este grupo etario de la sociedad. La producción en este campo es amplia, y un referente básico para conocer el complejo mundo de la adolescencia, sin embargo su carácter abstracto y generalizante ha sido reconocido por investigadores y educadores como una limitante para comprender el complejo mundo de los adolescentes, por lo que diversos investigadores tales como Guerra & Guerrero, (2004), Guzmán & Saucedo, (2007), Velázquez, (2007), Yuren & Romero, (2008) y Olmos, (2013), sugieren rebasar dicha perspectiva y han realizado diversos acercamientos a los adolescentes en su compleja diversidad sociocultural e historica, por ello sugieren pensar en el sujeto adolescente en un sentido plural que rebase el sentido homogéneo y anónimo del término adolescencia.

Bajo esta perspectiva, estudios recientes se están interesando en hablar de “los adolescentes” reconociendo el carácter complejo y heterogéneo, de su identidad, es decir de su diversidad, por lo que reconocen la necesidad de hacer referencia a “los

adolescentes” en el sentido plural, enfatizando la idea de que no existe una adolescencia, sino que existen adolescentes que se expresan de diversas formas y en diversos contextos socioculturales de referencia.

1.3.1.2. Estudios que centran la mirada en la identidad y el significado de la experiencia escolar de los adolescentes

Hablar de “los adolescentes” ha planteado, en el campo de conocimiento la posibilidad de reconocer distintos aspectos que configuran la heterogeneidad de éstos y del valor sustantivo de sus voces, sus perspectivas frente al mundo social y cultural, su participación en las instituciones como la escuela y de la lectura que ellos hacen de las prácticas de los sujetos que los acompañan en su experiencia social, así como la valoración y categorización que hacen de ello. En este ámbito es posible encontrar diversos estudios relacionados con su identidad, la escolaridad y su desarrollo, la significación de la sexualidad, los componentes de la cultura juvenil y los diversos contextos de expresión entre otros variados temas de análisis y reflexión. Para el estudio, destaco las aportaciones de Rodríguez (1999), quien realizó un estudio acerca de “*Las perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar*”, en el estudio se destaca la recuperación de las categorías sociales empleadas por los estudiantes para identificar y clasificar a los docentes con base en sus estilos de trabajo e interacción. Recupera la voz de adolescentes de dos escuelas secundarias del municipio de Nezahualcóyotl. En el estudio los estudiantes categorizan a los docentes con base en modelos ideales, sus necesidades y expectativas.

Por su parte Levinson (2002) en un estudio etnográfico, sobre cultura y aspiración infantil en una escuela secundaria mexicana, se adentra al mundo social y cultural de jóvenes recuperando en sus voces, inquietudes, anhelos y aspiraciones, contexto en el cual, a través del juego del lenguaje, los jóvenes utilizan una variedad de recursos simbólicos que ponen de manifiesto el juego cultural de la igualdad que se vuelve parte de la identidad juvenil. Recupera básicamente las voces de alumnos de tercer grado por considerar que éstos habían adquirido un alto grado de competencia social en las reglas, la cultura escolar y las significaciones propias de la escuela secundaria.

Otro de los los referentes básicos para está investigación, fue la la obra coordinada por Guzmán y Saucedo, (2007), donde se muestran los resultados de ocho investigaciones que recuperan las voces de estudiantes de nivel medio superior. El primero, de Saucedo (2007), hace referencia sobre la importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes, a través de relatos retrospectivos”; el segundo, de Velázquez (2007) presenta un análisis de las trayectorias escolares de estudiantes de preparatoria, tomando como eje de análisis la experiencia escolar, desde la cual surgen distintos matices y percepciones que subrayan la diversidad del mundo estudiantil; en el tercero de Guerra (2007), la investigadora se acerca a las significaciones valorativas que los alumnos hacen del bachillerato concluyendo que el vínculo que los alumnos establecen con la escuela no es de carácter transitorio o instrumental ya que ellos le atribuyen varios sentidos, entre ellos, la socialización, la expresión y participación. A su vez, Guerrero (2007), describe y analiza las actitudes y expectativas de los estidiantes hacia el bachillerato, tomando como eje de discusión la interrogante: “¿Para qué ir a la escuela?”, al respecto surgen diversas valoraciones, entre ellas: “para que no me hagan menos”, “para ser profesionista” “para distraerse” “para relacionarse”; sus significaciones tienen que ver con sus perspectivas de futuro, el género y las condiciones sociales y culturales, entre otro factores. En otro estudio Palacios (2007), plantea una de la interrogantes que acompaña la experiencia escolar de los estudiantes de preparatoria, con relación a las significaciones que se producen al incorporarse a una escuela no deseada, relata la experiencia de algunos jóvenes y los ajustes que ellos hacen en sus expectativas para lograr sus metas de escolarización, enfrentando la resistencia y la aceptación. Por su parte Fuentes (2007), enfoca su análisis en el ejercicio del poder en la institución y su relación con el logro escolar del educando, así como las consecuencias de esto en el desarrollo sociomoral de los estudiantes. Afirma que el desarrollo moral implica la reflexión y la acción con base en un principio de justicia que es la igualdad y reciprocidad, sin embargo las formas de proceder de los docentes y directivos contribuyen poco y hasta obstaculizan el desarrollo moral de los sujetos de la educación. En otro estudio, Merino & Ramírez (2007), analizan la construcción subjetiva de la identidad de estudiantes preparatorianos a través de la narrativa autobiográfica, con hilos de su historia familiar,

escolar y cultural. Finalmente, Guzmán (2007), presenta parte de los resultados de un estudio donde analiza el ser estudiante y ser trabajador, la investigadora llega a reconocer que para algunos estudiantes el trabajo significa un aporte, ya sea en términos de conocimiento o de desarrollo personal, mientras que para otros significa una carga y hay inclusive quienes el trabajo es irrelevante en su vida escolar, estas significaciones dependen de la experiencia escolar y más allá de lo escolar de cada uno de ellos. En términos generales, esta obra es una compilación de diversos estudios que hablan de diversos adolescentes, que si bien los estudiantes son de nivel medio superior, contribuye en buena medida para comprender las valoraciones de la experiencia escolar y sociocultural de los adolescentes de la escuela secundaria ya sea por el acercamiento metodológico que se describe en cada uno de los estudios y/o por el objeto de análisis que aborda cada uno. Vale la pena señalar que estos estudios permiten distinguir que el origen social y cultural de los adolescentes es heterogéneo por lo que sus significaciones varían según su historicidad, sus expectativas y perspectivas del mundo escolar, quienes enfrentan la adversidad y la significan de diversas formas, además de la diversidad de experiencias que los acompañan en su transitar por la escuela, la cultura que la caracteriza, así como los encuentros y desencuentros con las significaciones de la identidad adulta de los docentes y directivos con los que interactúan.

En este orden de ideas, otro estudio significativo para la investigación fue el de Velázquez (2007) cuyo estudio titulado: *Como vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*, recuperar la voz de los adolescentes. El objeto, en el que centra la atención la investigadora es la voz de éstos, por considerar que a través de la voz se comunica sentido a alguien. Para ello documenta y analiza relatos autobiográficos de jóvenes de preparatoria. Describe cómo ven los estudiantes la escuela y recupera su experiencia de vida en dicho contexto. En tal sentido expresa que la vida en la escuela es de todos los sabores y colores, da cuenta de un abanico de posibilidades de significado del estar ahí, a través de un caleidoscopio de experiencias que cambia según los momentos y circunstancias de la vida escolar. Señala que la particularidad de la experiencia escolar es múltiple y que sin duda alguna

deja importantes huellas en la vida de los jóvenes, constituyéndose en un capital experiencial como lo señala la investigadora.

Cabe señalar que, uno de los aspectos clave en el estudio de los adolescentes, es el asunto de la identidad. En el acercamiento al campo de la investigación acerca de los adolescentes, encontré aportaciones sustanciales en cuatro estudios: Díaz (2008), Reyes (2009), Olmos (2013) y Ornelas (2017). Díaz (2008), desarrolló un estudio referido a las formas de construcción de la identidad de adolescentes de secundaria, de comunidades pertenecientes al municipio de Tejupilco, del estado de México, bajo el supuesto de que la escuela es un ámbito privilegiado de construcción de su identidad. Al recuperar la voz de los adolescentes la investigadora analiza aspectos tales como las significaciones producidas por ellos en torno al tránsito de niño a adolescente; la significación de experiencias afectivas como la amistad y el noviazgo; la construcción de gustos, preferencias y el uso del tiempo libre; la identificación con géneros musicales en relación con sus experiencias cotidianas; el lugar de los medios de comunicación desde lo cual los adolescentes reconocen y asumen modelos de vida e imágenes de lo que significa ser joven; los lenguajes y estilos propios de la vida juvenil; las perspectivas de la escolaridad en tanto proyectos profesionales y de trabajo, a su vez que el papel de los padres en relación con las expectativas escolares. En suma, la investigadora señala que los adolescentes enfrentan diversas tensiones: la relacionadas con su desarrollo físico, los cambios emocionales, las experiencias afectivas en torno a la amistad y el noviazgo aunado a las condiciones socioeconómicas y culturales de su contexto y los significados que de ahí se construyen e impactan en la conformación de la forma de ser, pensar y actuar de los adolescentes.

Por su parte Reyes (2009), centra su atención en “la escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles” en un estudio, de carácter cualitativo, interpretativo que se fundamenta en las aportaciones Weber, Schütz, Berger, Luckman y Giddens. Aborda la identidad como una categoría de carácter relacional, que supone simultáneamente un proceso de significación y otro de diferenciación que se va construyendo como resultado de las relaciones sociales en las que participa el individuo. Considera que la identidad es un proceso permanente que se realiza en

condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, en tal sentido, atribuye a la escuela un papel importante en la configuración de la identidad de los adolescentes. En éste, estudio recupera y analiza diversas voces de adolescentes y muestra el papel que la escuela secundaria tiene como espacios donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles. Afirma que los adolescentes viven la escuela como parte de los cambios inherentes a su desarrollo, entre ellos la adquisición de autonomía como parte de los procesos de emancipación y el distanciamiento de los valores, objetivos e imaginarios de las instituciones de las que forma parte. La forma particular a través de la cual cada adolescente vive estos proceso permite hablar de diversas adolescencias. Como resultado del estudio, afirma que conocer las distintas dimensiones de los adolescentes, posibilitaría tender puentes que salven abismos, construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones, expectativas, formaciones y visiones, para posibilitar una escuela que pueda hacer frente a las exigencias y necesidades de unos adolescentes que son heterogéneos y cambiantes.

En una compilación, Olmos, Martínez y un conjunto de investigadores (2013), aportan reflexiones en torno a la identidad de los adolescentes recuperando las voces de docentes y estudiantes, desde la perspectiva narrativa. Centran la atención en tres aspectos que consideran relevantes para transformar las prácticas educativas: los adolescentes, la construcción de la identidad y la narrativa. Desde las posibilidades metodológicas y comprensivas de la perspectiva narrativa, los autores manifiestan como parte de su interés; mostrar diversos acercamientos a la perspectiva de los adolescentes, los maestros, padres de familia y directivos buscando abrir las potencialidades de reflexión horizontal y dialogada entre los actores del proceso educativo sobre las prácticas en educación y formación de los adolescentes en las aulas. Un énfasis en esta serie de estudios es el reconocimiento de que cada adolescente es único, pero expresan que ello no quiere decir que hay que construir una metodología para cada uno, sino que intentan construir una conceptualización que integre de manera global a los adolescentes. Consideran que esto es posible si se conceptualiza al sujeto como un texto, cuya lectura permite ver su formación social e identitaria. Olmos, desde una mirada sociocultural, da contenido al primer apartado

sobre convivencia e identidad con la intención de comprender las complejidades morales de la condición humana, para ello utiliza la narrativa, la reflexión y el diálogo como procesos de construcción de la identidad y no sólo como medios de expresión afectiva, para promover la auto-comprensión y con ello permitir a los estudiantes ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas (2013, p. 42-43), todo ello, en el contexto de la formación cívica y ética donde se puede conformar la noción de trabajo colectivo. Para la investigadora, la narración, tiene aspectos formativos que implican valorar la vida propia, ya que posibilita a los adolescentes organizar y comunicar experiencias, contribuyendo a la auto-comprensión. Desde este mismo enfoque, en el tercer capítulo de esta compilación la investigadora Martínez R. (2013) recupera y analiza las voces de adolescentes y padres de familia, logrando poner en la mesa de la reflexión aspectos que muestran la complejidad de la vida de los adolescentes, de modo que aparecen en la mesa de la reflexión el papel de los medios de comunicación, la comunidad y la familia como agentes influyentes en la conformación de la identidad de los adolescentes. Coincide con Olmos en señalar que la narrativa contribuye en buena medida en los procesos de mediación e interiorización ya que los adolescentes pueden expresarse, “leerse”, tomar distancia ante su propia narración, dar significado y comprender sus diversas dimensiones: afectivas, sociales, actitudinales y axiológicas, entre otras. En estos dos casos, la narrativa es utilizada como una herramienta que permite potenciar la voz de los estudiantes y contribuir en el desarrollo de su identidad. De este modo, Martínez R., recuperando a Bolívar (2001) pone de manifiesto el triple sentido de la narrativa: como producción humana; como método para investigar y como dispositivo (pedagógico) en tanto herramienta de autoconocimiento del sujeto y es en esta última óptica donde atribuye a los docentes un papel importante como mediación en dicho proceso. Por su parte Martínez M. (2013), en el capítulo dos aborda la narración desde el enfoque sociocultural, analizando desde una postura compleja diversos argumentos teóricos y metodológicos de esta mirada. El investigador afirma que la narración es un recurso que poseemos los seres humanos para elaborar, interpretar y reinterpretar el sentido y el significado de las experiencias a las que nos enfrentamos día a día y es por medio de este proceso que elaboramos e integramos un conocimiento social que es común a los demás miembros del grupo

social y cultural en el que vivimos. En el cuarto capítulo, Gaytán y Carrillo (2013) cierran con una densa disertación en torno a la narrativa como una metodología de investigación, cuyo carácter interpretativo permite comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia humana. Para ello hacen un recorrido metodológico que parte de la emergencia de la perspectiva narrativa en el campo de la educación, posteriormente abordan los supuestos básicos, las características de los relatos, el carácter testimonial de experiencia de vida de éstos y los niveles analítico e interpretativo de ésta. No escapa a la reflexión, el análisis de la validez metodológica de este tipo de investigación y sus potencialidades en el ámbito de la investigación educativa. En suma, la obra reconoce las potencialidades de la experiencia narrativa en la configuración de la identidad de los adolescentes y la participación que en ello tienen sus interlocutores en el contexto de la escuela secundaria. Expresan que llevar la práctica narrativa a la escuela tiene una responsabilidad epistemológica, metodológica y pedagógica. A la vez, representa una herramienta de grandes aportaciones para acompañar a los adolescentes en el desarrollo de su identidad y el auto-conocimiento de su historicidad, así como el descubrimiento de sus potencialidades.

Por otra parte fue trascendental el acercamiento a las aportaciones de Ornelas, (2017), quien sitúa la adolescencia en el marco de un contexto de globalización, como una realidad desde la cual los adolescentes construyen su identidad. En dicho sentido señala que “La adolescencia en el mundo globalizado actual enfrenta más debilidades que fortalezas, suele carecer de una estructura sólida de relaciones interpersonales que la acojan y la acompañen en su vulnerable estado subjetivo. El resultado es con mucha frecuencia, el desfase entre las expectativas y los logros, entre el cumplimiento exitoso de su desempeño escolar e integración productiva a la sociedad y su situación real de dependencia prolongada. Señala que la globalización es ese exterior que les impacta e influye en la conformación de su identidad y es a la vez un factor de conflicto al mostrar las contradicciones sociales, la marginación, exclusión, frustración y violencia que son parte del mundo contemporáneo, afectando la realización personal de los adolescentes.

Este muy breve acercamiento a algunos estudios realizados en este campo nos da cuenta de la diversidad sociocultural e identitaria de los adolescentes. El recorrido permite apreciar una relación compleja y a veces contradictoria con las instituciones educativas que ponen al descubierto puntos ciegos y rupturas entre lo institucional y lo individual, pero también puntos de aproximación y encuentro, ya que la diversidad identitaria de los adolescentes no necesariamente es contradictoria con la visión de la escuela, los estudios proporcionan bases fundamentales para la formación y para el desenvolvimiento eficaz de los sujetos en los futuros contextos escolares, laborales y familiares (Reyes, 2009). El conocimiento de las características culturales y de desarrollo humano que caracterizan a los adolescentes son básicas para la comprensión y atención de los estudiantes en la escuela secundaria. Para el estudio de las perspectivas de los docentes que se configuran en torno a los adolescentes, estos estudios contribuyeron a pensar a los adolescentes en su connotación heterogénea y multidimensional, así como reconocer que la interacción que los docentes tienen con ellos influye de manera importante en las significaciones que ellos contruyen como parte de su experiencia escolar.

1.3.1.3. Estudios que abordan las perspectivas docentes

La teoría y sustancialmente las investigaciones que orientan la mirada hacia los docentes en torno a su encuentro con los estudiantes, y los efectos que ello tiene tanto en su formación como en su desarrollo, están fuertemente orientadas hacia el componente pedagógico, el dominio del contenido y la comprensión curricular, que tienen que ver con parte de las competencias necesarias para la enseñanza. Hay un interés claro en reconocer la influencia que tiene la labor docente en el desempeño escolar de los estudiantes y el desarrollo del contenido curricular, atribuyéndole un factor determinante de la calidad educativa. Pocas veces se mira al docente en torno a sus cualidades socioculturales y socio-afectivas. A recientes fechas es reconocido como profesional del aprendizaje demandando la reconfiguración de su labor técnico-pedagógica. Paradójicamente, se considera que los docentes presentan dificultad para cambiar sus estilos de enseñanza y enfrentar un significativo distanciamiento de su interlocutor inmediato al cual van dirigidos sus esfuerzos pedagógicos haciendo poco

significativa su labor educativa para los estudiantes. Ello ha llevado a pensar en la necesidad de rebasar el plano de lo estrictamente técnico-pedagógico. En dicho sentido, algunos estudios plantean la necesidad de pensar al maestro desde el plano de las significaciones y cómo a través de éstas se mira a sí mismo, significa su labor educativa, reconoce el movimientos social y cultural en el que participan sus alumnos y la participación que en ello tiene la escuela y su función pedagógica, el cómo éste se renueva en el movimiento social y la movilidad identitaria de la población estudiantil que atiende.

En esta consideración Tenti (2012) señala claramente que han cambiado los alumnos y han cambiado las condiciones sociales que estructuran la construcción social de la adolescencia y la juventud, en dicho contexto, el mundo de los adultos deviene ajeno, y todos los objetos vinculados con él, tienden a desvalorizarse a los ojos de las nuevas generaciones; en consecuencia, los adultos encuentran cada vez más dificultades para erigirse en agentes autorizados para transmitir algo valioso. Estudios como los de Kaplan (1992), Tedesco & Tenti (2002), Tenti, (2012) y Brito (2018) nos llevan a mirar a los docentes desde otra perspectiva, posibilitan una reflexión en torno a como las perspectivas socioculturales de los docentes tienen un papel fundamental en la labor educativa, ya que en ellas se encuentra una beta importante de reflexión: el cómo desde esas significaciones miran a los adolescentes y cómo desde ahí se producen o no encuentros significativos para los estudiantes de secundaria como parte de su experiencia escolar.

Kaplan en 1992 en su obra “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”, presenta uno de los estudios pioneros en los que reflexiona sobre el impacto que tienen las significaciones y categorizaciones del maestro en torno a sus alumnos, afirmando que “lo que el maestro dice hace camino” orientando la discusión hacia las categorizaciones que el maestro atribuye a los modos de ser de sus alumnos y cómo estas matizan su relación con los estudiantes. Señala que desde el primer día de clases, el maestro empieza a identificar y valorizar algunas características objetivas de los alumnos que le fueron asignados y desde ahí categoriza y etiqueta: <<inteligente>>, <inquieto>> <<descuidado>>. Ello produce un conjunto de representaciones sustentadas en un esquema clasificatorio sustentado en un sistema

de creencias y expectativas que estructuran la percepción, y apreciación que se hace de los alumnos. Con ello afirma que toda clasificación implica una distinción, una valoración y una expectativa, a su vez que influye en el tipo y calidad de relación que mantiene con él, aunado a la anticipación de su probable porvenir (Kaplan, 1992, p. 28). Si bien este estudio tiene una considerable distancia en relación al contexto actual, lo relevante de él es el impacto que tienen los esquemas de percepción y valoración que construye el docente en torno a los alumnos.

Los tiempos cambian sí, pero en el transcurrir del tiempo ¿Cómo van modificando los docentes sus esquemas de percepción de la docencia y de sus interlocutores? Tedesco & Tenti (2002) señalan que el oficio de maestro tal y como hoy lo conocemos en el contexto de los sistemas escolares formales, tiene la misma edad que el estado capitalista y que el peso de esta historia se encuentra en las mentalidades e identidades de los docentes, así es que nos acompaña un pasado fundacional que si no lo pensamos y no lo reflexionamos puede de alguna manera estar matizando las percepciones actuales del trabajo docente y de cómo miramos a los adolescentes. En su obra, analiza las raíces históricas de esta profesión y las características del contexto social contemporáneo así como sus demandas. Dedicó un amplio apartado para hablar de las características sociales y culturales de los nuevos alumnos. Uno de los aspectos que han cambiado con el tiempo es el equilibrio de poder en la relación pedagógica. Mientras con Kaplan, una categoría clave es la marcada asimetría del poder; en el caso contemporáneo, los alumnos cuentan con otros recursos cognitivos y tecnológicos que los posiciona de distinta forma frente al maestro en comparación con otros momentos en los que éste tenía como poder el dominio del saber. Estas nuevas condiciones, señala Tenti, pueden producir dosis significativas de frustración y malestar docente ya que esta situación no ha sido considerada en los procesos formativos de los docentes y debiera ser considerada para transformar las relaciones pedagógicas e interactivas de los docentes con los adolescentes ya que los adolescentes no solo son portadores de nuevos saberes y valores sino que se relacionan de manera distinta con la cultura. Los diversos temas de discusión llevan a pensar que la escuela de hoy enfrenta el reto de transformarse en varios aspectos, en sus ámbitos de competencia, en su sentido social y formativo,

en el papel de los docentes, en modificar los esquemas de percepción y valoración de los adolescentes, en las cualidades de los recursos interactivos favorables para la atención de la población estudiantil.

La adecuación de los esquemas de percepción acerca de los adolescentes en los contextos sociales y culturales contemporáneos de éstos, lleva a plantear la necesidad de analizar las perspectivas de los docentes acerca de estas adolescencias estudiantiles que se encuentran en las aulas de la escuela secundaria. La perspectiva involucra al sujeto de la percepción y al objeto de la percepción, señala Filinich (1998) y en este caso las cualidades de los sujetos que se perciben cotidianamente. En otro orden de ideas, Brito, en el 2009 presentó parte de los resultados de un “*Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina*” el cual a través de encuestas y entrevistas grupales le permitió socializar parte de los resultados en el artículo: “*Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria argentina*”. En él, describe distintos rasgos de percepción del docente acerca de los alumnos de educación secundaria. De este modo describe el conjunto de percepciones que definen al “buen alumno” en el cual se destaca el esfuerzo, la dedicación al estudio, el apoyo de la familia, el cumplimiento con las tareas, ser autónomo, respetuoso, prestar atención, ser buen compañero, inteligente y con buena presentación, entre otros. Lo que llama la atención a la investigadora es que estos rasgos constitutivos de un buen alumno, no parecen caracterizar a la juventud actual. Por el contrario, los docentes opinan que los rasgos opuestos a estos atributos son muy comunes entre los jóvenes de hoy. Señala la existencia de una idea universal de que los jóvenes son sujetos buenos, pero irresponsables, poco estudiosos, vagos, afectados en algunos casos por problemas de violencia y adicciones, escasamente participativos y solidarios. Ello, según la investigadora, abre una tensión entre una identidad prescriptiva del joven/estudiante y otra real que marca una brecha comprensiva y de comunicación, que convierte el trabajo pedagógico en una tarea de escasa estabilidad y de continua justificación que en palabras de los entrevistados se torna agotadora (p.147). Con base en este referente abre una línea de discusión que categoriza como un desencuentro, que atribuye, entre otros factores a los cambios culturales, la pérdida del monopolio del

saber por parte de la escuela y que la escuela se aferra a sus certezas, aunado a que el saber escolar pierde crédito fuera del contexto escolar, motivo por el cual la investigadora se adentra a los procesos del complejo encuentro con los adolescentes en el aula. Este es uno de los estudios más cercanos a la temática de mi investigación, ya que si bien éste se desarrolló en Argentina, centra la atención en la mirada de los docentes y es a lo que yo denomino “perspectiva”.

Un estudio similar en cuanto a la temática, pero no así en cuanto a la perspectiva metodológica y sus alcances es el que presentan Traver, Sales, Doménech, & Odet (2005), orientado a caracterizar las creencias docentes sobre la enseñanza/aprendizaje, donde describen cuatro teorías psicopedagógicas implícitas en el pensamiento docente, identificadas tanto en la acción de ellos, como en el pensamiento presente en sus creencias y concepciones. Este tiene una base empírica y su análisis se da desde la postura cuantitativa.

Por otro lado, Tenti & Steinberg, (2012 b), publicaron un estudio denominado “*Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*”. Este estudio fue de enorme valor para esta investigación ya que recupera el contexto mexicano. Se caracteriza por contener una reflexión amplia y multidimensionada de las variables demográficas y socioeconómicas que caracterizan a los docentes mexicanos, sus trayectorias formativas, las condiciones de trabajo en los que se desempeñan y sus aspiraciones futuras; opiniones, representaciones y expectativas. Su análisis da cuenta de la heterogeneidad que acompaña al ser docente. Éste se sustenta en una encuesta realizada a docentes mexicanos en el 2006, que fue analizada comparativamente con las condiciones de países como Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Según los investigadores, la encuesta recuperó: opiniones, actitudes, expectativas y representaciones con la intención de poder orientar políticas de profesionalización más integrales y realistas. Describe ampliamente las condiciones, sociales, culturales y económicas en que se configura y desarrolla esta profesión. El estudio aborda diversos aspectos referidos a la profesión docente, entre los que destacan: un análisis comparativo de las características sociodemográficas de los docentes en la estructura social; el trabajo docente en el ámbito del mercado laboral; los fines de la educación y el papel del docente; el docente como evaluador y como

sujeto de evaluación, así como una reflexión sobre los atributos, fines y usos de la evaluación; los docentes y su apreciación valorativa de los jóvenes y otros grupos sociales; y algunas de las tensiones que estructuran la lucha por la definición del oficio docente como una tensión entre vocación y profesión. En este amplio acercamiento a la profesión docente en el contexto mexicano, afirman que la docencia constituye una de las ocupaciones formales más numerosas; que el capital cultural de los docentes no sólo deviene de las instituciones de su formación sino que tienen también sustento en el ámbito familiar; el reconocimiento de que la docencia está mayoritariamente configurada por mujeres, lo que ha contribuido históricamente a su desvalorización y proletarización; subraya la idea de que los docentes necesitan “comprometer” sus emociones y sentimientos en la enseñanza/aprendizaje, además de su inteligencia ya que su trabajo no consiste simplemente en aplicar de forma mecánica métodos y procedimientos, dado que para enseñar y aprender efectivamente, alumnos y docentes necesitan motivación y compromiso. En el marco de las nuevas condiciones objetivas del trabajo de los profesores contemporáneos, ellos reiteran la idea de que han cambiado los alumnos y han cambiado las condiciones sociales que estructuran la construcción social de la adolescencia y la juventud, a partir de ello habrá que redefinir las condiciones subjetivas de la profesionalidad docente, para que el docente logre ser un agente movilizador del interés de los alumnos; para ello debe desarrollar cualidades que vayan más allá de lo estrictamente disciplinario y pedagógico (p.155).

Con base en este recorrido, es posible reconocer la complejidad de mirar las perspectivas de los docentes como objeto de estudio, por sus implicaciones, en la atención de los adolescentes. Como ha podido identificarse en los distintos estudios descritos, son variadas las aristas de análisis y nos lleva a un complejo abanico de posibilidades de reflexión.

1.3.2. Las categorías iniciales y emergentes

Metodológicamente, las categorías son recursos analíticos que permite identificar unidades conceptuales que resultan ser significativas en la comprensión del objeto de estudio. Este apartado tiene la intención de señalar los ejes conceptuales de la indagación, para ello describo teóricamente lo que considero las **categorías iniciales** del estudio y lo que considero **categorías emergentes** dada que son las que fueron

surgiendo del proceso de interpretación del material empírico obtenido, tomando en consideración que la interpretación iba demandando gradualmente otros recursos teóricos para dar cuenta de la lógica de las perspectivas de los docentes. De este modo describo teóricamente como categorías iniciales: *perspectivas docentes*, *adolescencia* y *trabajo escolar*. Por su parte, las categorías emergentes: *sujeto entero* y *empatía*.

1.3.2.1. La *perspectiva* como unidad de análisis

La intención de conocer las características de las significaciones que el maestro ha construido acerca de las identidades que caracterizan a los estudiantes de secundaria con los que interactúa cotidianamente, llevó de manera natural a pensar en un estudio centrado en las perspectivas de los docentes. Al respecto Guber (2004) expresa que “la perspectiva de los actores es una construcción orientada teóricamente por el investigador, quien busca dar cuenta de la realidad empírica tal y como es vivida y experimentada por los actores”.

Hablar de perspectivas es clave para este estudio, en primera instancia haciendo la consideración en plural, ya que cada maestro tiene un modo de ser, de pensar y actuar con los adolescentes. Está determinada por muchos factores, entre ellos: la edad, el género, la formación académica, la trayectoria profesional, la valoración de su práctica, etc. El vocablo *perspectiva*, tiene su origen en el verbo latín, *perspicere* que quiere decir “**ver a través de**”. Ello permite entender que la perspectiva es la forma a través de la cual el sujeto percibe y significa el mundo y lo objetiva de diversas formas: en su modo de ser, en el modo de actuar, de expresarse, de interactuar y/o de referirse a los que le rodean.

Esta fue una categoría eje en el estudio. Jiménez & Feliciano (2006, p. 111), señalan que “el estudio conceptual de las *perspectivas* adolece de escaso desarrollo y profundidad”, por lo que para el estudio representó un esfuerzo de indagación empírica y conceptual.

El término *perspectiva* fue acuñado por Janesik en 1977, quien la definió como <<una interpretación reflexiva, socialmente definida de la experiencia que sirve de base a la acción subsiguiente (...), (es) una combinación de creencias, intenciones, interpretaciones y comportamientos que interactúan continuamente (1982, p. 162, citado por Jiménez & Feliciano, 2006).

Desde el ámbito de la investigación interpretativa es relevante la recuperación de las perspectivas de los sujetos frente a su mundo y, frente a sus interlocutores sociales, ya que desde su papel de lectores del mundo construyen significaciones respecto a su estar e interactuar en ese mundo de vida. Analizar las perspectivas de los docentes, es sustancial para comprender el pensamiento de los docentes respecto a los adolescentes, mismo que repercute en los modos de atención hacia estos, partiendo de entrada por considerar que la práctica docente en la escuela secundaria es compleja y multidimensionada, que requiere de estudio y que hablar de las perspectivas docentes es sólo una de las múltiples aristas que configuran dicha práctica.

Enfocar un estudio en las perspectivas de los sujetos, -en este caso de los docentes- anuncia una importante complejidad. Guber (2004) expresa que el concepto de <<perspectiva del actor>> implica considerar a los sujetos: 1) como *agentes* u ocupantes de posiciones estructurales; 2) como *actores* en constante interfase con el contexto; y 3) como *sujetos*, esto es, como voces conscientes de su vocalidad (p. 73, recuperando a Michel-Rolph Trouillot, 1995, p. 23). De este modo al recuperar las voces de los docentes es importante hacer una lectura contextualizada considerando los lugares, los momentos, los sujetos, la cultura, las interacciones, etc.

En suma, considero las *Perspectivas docentes*, como un conjunto de representaciones del mundo, desde el punto de vista del maestro, que se objetivan en el “decir”, en “la opinión” (Romero, 2009), en la interlocución y en la acción, configurando diversa lecturas respecto al mundo escolar, las prácticas que ahí se desarrollan y los sujetos que las configuran, en el universo de la interacción.

1.3.2.2. Adolescencia en la escuela secundaria

Los sujetos-estudiantes de la escuela secundaria, son considerados sustancialmente como adolescentes cuya etapa del desarrollo humano, tiene múltiples configuraciones discursivas. Es posible encontrar acepciones en diversas disciplinas del conocimiento humano, entre las que destacan: la psicología, pedagogía, antropología y sociología, desde las cuales se intenta comprender “el ser”, que se está liberando de la infancia para configurarse en un adulto con identidad propia. En este proceso de separación se

expresan diversidad de comportamientos que hacen captar la mirada de los adultos, ya que se hacen menos manejables que cuando eran infantes, por lo que se han desarrollado numerosos estudios encaminados a la comprensión de los modos de pensar y actuar de los adolescentes (Díaz, 2008; Reyes, 2009; Martínez, 2013; Olmos, 2013), algunos de éstos distinguen los distanciamientos entre la cultura juvenil y los parámetros culturales de los adultos (Levinson, 2012; Tenti, 2012).

Para comprender las adolescencias que acompañan a los adolescentes de la escuela secundaria, hay que situar, histórica, cultural y psicológicamente dicha concepción ya que el encuentro generacional que caracteriza la relación adulto-joven ha representado para padres y docentes un importante reto, por su carácter conflictivo. La literatura en torno al campo sitúa un debate en torno a la conveniencia o no de mirar a los estudiantes de secundaria como adolescentes, ya que esta se ha situado sustancialmente como aquel que adolece. Con base en lo anterior algunos teóricos han puesto en la mesa de la discusión utilizar el término juventud para hacer referencia a los adolescentes (Tenti, 2000; Davila, 2004; Lozano, 2014; Gutiérrez, 2015). Algunos de estos planteamientos tienen que ver con los alcances de diversas disciplinas del conocimiento; la edad en la que se encuentra este grupo etario, la identidad y la cultura por mencionar algunos factores. En este sentido, Tenti (2000, p.5) expresa que la adolescencia y la juventud son construcciones sociales, <<clases de edad>> que si bien tienen una base material biológica sobre la misma, se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas, de tal modo que lo que en realidad existe es un continuo de edad.

Por otra parte, Bourdieu (1990, p.163) señala que la clasificación por edad es una forma de imponer límites, de producir un orden el cual debe mantenerse y donde cada quien tiene un lugar, de tal modo que estas fronteras son arbitrarias y dependen de los contextos socioculturales en que se produce. De este modo, plantea que la juventud no es más que una palabra, la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente, y se producen en el marco de un conflicto generacional donde el poder y las aspiraciones se ponen en juego. Considera, entonces que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. Por su parte, Urbatiel (1999), describe la juventud como la manifestación distintiva de lenguajes, música y formas de

actuar que buscan formas de distinción y autenticidad entre las generaciones jóvenes. Aunado a ello, Reguillo (2003, p. 104), considera que la juventud es una categoría construida culturalmente; como la conocemos hoy es propiamente una invención, resultado de múltiples debates y puntos de discusión y que la producción teórica respecto a la juventud nos permite hoy en día identificar a los jóvenes como actores posicionados socioculturalmente en los distintos ámbitos de pertenencia, llámese la familia, escuela o grupos de pares que son identificadas como comunidades inmediatas de significación (Orozco, 1991, citado por Reguillo, 2003, p. 111).

Al respecto, Tenti (2000), agrega que la experiencia escolar contribuye en la creación de este proceso de transición como construcción social, es decir como un tiempo de preparación y de espera, por lo tanto no es un estado por el que pasan todos los individuos en una sociedad determinada.

Las anteriores referencias permiten comprender a los adolescentes como jóvenes, -es decir-, situarlos más allá de los procesos biológicos, fisiológicos y psicológicos subyacentes a la edad, ya que reconocen las condiciones socioculturales e históricas que acompañan este momento en la vida de los adolescentes, sin embargo reconozco la adolescencia como categoría social y ahora explico por qué.

Los planteamientos de estos autores parecían llevarme de una manera natural a pensar los sujetos escolares de la escuela secundaria desde la categoría de juventud, debido a la contundencia de sus planteamientos como es el caso de Gutiérrez (2015), quien señala:

Pareciera una obviedad darle un significado al concepto <<joven>>. Sin embargo, más allá de comprenderlo desde los procesos psicológicos y biológicos de un determinado grupo que se encuentra en un intervalo de edad, y que está constituido teóricamente de acuerdo con unas representaciones impuestas, es necesario complejizar esta etapa a partir de condiciones socioculturales e históricas. Aunque se sabe que existen jóvenes, sujetos que ya no son niños y todavía no son adultos, los límites que concretan los cortes en esta etapa son indefinidos, porque no todos los que tienen la misma edad manifiestan la misma clase de edad o simplemente porque la juventud no es un estado por el que necesariamente pasan todas las personas.

No obstante la riqueza de esta categoría el propósito de la investigación me llevó a pensar **la adolescencia como categoría social** ya que ésta se encuentra en las

evocaciones de docentes, padres y alumnos, sobre todo en el ámbito cotidiano de la escuela secundaria. Me interesaba comprender el contenido subjetivo que subyace a ésta, a través de las perspectivas docentes, al plantear ¿Qué significa para los docentes el ser adolescente? Ello, sin dejar de reconocer que ahí se condensa una complejidad que sólo puede ser analizada al reconocer a los adolescentes como jóvenes, ya que estos no se configuran sólo desde el desarrollo psicológico y biológico que los acompaña, sino que aunado a ello se encuentran presentes la experiencia estudiantil y el componente sociocultural. En este sentido Reyes (2010, p.2, citado por Gutiérrez, 2015, p. 103) expresa que “los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste”.

La adolescencia en sus diversas connotaciones se encuentra en la escuela, es evocada y configurada por los adultos: docentes y padres, así como por los alumnos asistentes a este espacio escolar. Esencialmente la adolescencia en la escuela secundaria es reconocida por el matiz generacional. Al respecto, Levinson (2002) señala que la escuela secundaria se encuentra frecuentemente identificada con el término “adolescencia”, sobre todo para justificar las conductas de los alumnos, pudiéndose reconocer en los adultos un sentimiento común en torno a lo que consideran una <<etapa difícil>> de naturaleza problemática, transitoria hacia la edad adulta, de volatilidad emocional y acentuada sensibilidad hacia la diferencia generacional, y en este mismo sentido los alumnos hacen suyo el término para explicar o justificar su comportamiento. Con base en estos referentes es que decidí reconocer la categoría adolescencia no sólo porque los alumnos de este nivel se encuentran en el rango de edad reconocido como tal, sino porque es una categoría utilizada por docentes y padres para evocar a los escolares que se encuentran ahí. Es un término que evoca y regula las relaciones interpersonales y educativas de los docentes, padres de familia y adolescentes.

El ingreso a la escuela secundaria marca un cambio en los saberes de los que los alumnos se habían apropiado(...) aquí inician otros aprendizajes como el tener que responder a maestros distintos y a sus exigencias variadas; aprender a demandas de las que nunca antes se habían preocupado como el control de

sus calificaciones y enfrentarse a un discurso nuevo muy arraigado en la cultura escolar y en la visión de los docentes en el que, por considerarse un sujeto en etapa de conflictividad y cambio, se le cataloga de “irresponsable” y se le imponen restricciones. (Sandoval, 2002, p. 215)

Del conjunto de significados que se configuran respecto a los adolescentes, los docentes construyen representaciones acerca de quiénes y cómo son sus estudiantes, que en conjunto constituyen propiedades que objetiva y subjetivamente los caracterizan. Las representaciones simbólicas que se producen de la cultura escolar, y de la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración, repercuten en los resultados de su experiencia (Tenti, 1987, citado por Kaplan 1992, p. 26). Desde ese lugar los docentes miran a sus alumnos, los valoran, los enjuician, y también intentan ayudarlos y orientarlos. Como parte del análisis son importantes las reflexiones entre infancia, juventud y vejez. Estas categorizaciones temporales de la vida de un sujeto, suelen diferenciarse desde lo social y desde la psicología a través de la edad, pero no es sólo la edad la que lo determina sino todo un sistema de usos y expectativas. Para la comprensión de las culturas juveniles contemporáneas, como es el caso de la adolescencia es necesario reconocer que sus formas de socialización y expresión son distintas a la de décadas anteriores; los cambios se expresan en la vestimenta, la música y particularmente en el uso y dominio de las nuevas tecnologías. Estas últimas los han situado en territorios de identidad distinto a la de sus maestros.

Para el caso de este estudio “la adolescencia” es considerada una categoría central con los siguientes rasgos constitutivos: 1. Como etapa del desarrollo humano, constituido de cambios biológicos y fisiológicos que impactan inevitablemente en el ser de los adolescentes, en la configuración de su identidad y en el desarrollo autónomo. 2. La adolescencia como juventud, que nos permite comprender la expresión de códigos culturales distintos a los de la infancia y la adultez, a través de patrones culturales presentes en la comunicación, la interacción, la música, y las tecnología entre otros factores que propician un encuentro generacional conflictivo; 3. La adolescencia como categoría histórico-social, configurada de diversos imaginarios, desde la cual se evoca y convoca a los sujetos escolares que se encuentran en la escuela secundaria y desde

la cual nos permite referirnos a ellos como *adolescentes* en un sentido plural; 4. Como cruce histórico que configura el binomio alumno-adolescente.

1.3.2.3. El *trabajo escolar* referente de las perspectivas docentes

Las categorías no describen en sentido estricto la realidad, pero cumplen con la función de hacer posible el análisis de esta. Para el caso del estudio que presento, es necesaria la ubicación de las perspectivas de los docentes en el contexto de las actividades inherente a la función educativa que realizan en la escuela secundaria. Esta no es una obviedad, dado que los docentes miran a los adolescentes básicamente como alumnos debido al referente particular en el que interactúan, constituido por una cultura particular. De este modo la escuela secundaria sitúa a docentes y alumnos en un espacio de subjetividad en el cual confluyen la historia y la cultura, la cual viven, utilizan e interpretan de modo distinto (Saucedo, 2007, p. 25). Es el mismo escenario, sin embargo el lugar que ocupa cada uno en la interacción; el momento de su vida y sus expectativas, entre otros aspectos, configuran una lectura distinta de la estancia en este contexto.

La escuela es un mundo particular (Heller, 1977) y como tal está constituido de lógicas estructurales distintas a las de otros mundos particulares. Es este espacio, los actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción, con base en el lugar que ocupan en la estructura social: los docentes como adultos-enseñantes y los adolescentes como aprendices, definido esto por la cultura escolar.

En la escuela secundaria, los alumnos son considerados declarativamente sujetos centrales del esfuerzo educativo, y es bajo esta consideración que se estructuran todas las actividades. Así, maestros, directivos y padres de familia se refieren a la importancia de sus acciones en beneficio de los alumnos. No obstante, en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación. En términos generales (...) esto es producto de un proceso histórico que fue marcando concepciones en relación a los objetivos de este nivel y de las características de sus alumnos. Estas concepciones permanecen como el sedimento sobre el cual se generan prácticas y normas específicas en el presente y que marcan la orientación de la escuela secundaria. (Sandoval, 2002, p. 212)

Las evocaciones de los docentes a través de sus relatos se encuentran fuertemente matizadas por *la cultura escolar*, abriendo con ello un horizonte de reflexión para analizar tanto la configuración de las perspectivas de los docentes como su impacto en la relación educativa, así como en la conformación de la subjetividad de los adolescentes. Al respecto Gutiérrez (2015, p. 105), plantea que la cultura escolar, caracterizada por el disciplinamiento de los sujetos a través de pautas dominantes entre adulto-joven, el atraso como tiempo social de la escuela y la desigualdad de acceso a los conocimientos; “no les ha permitido a los jóvenes acercarse al mundo del conocimiento, proyectarse social y políticamente, ni configurarse de manera subjetiva mediante un reconocimiento de su historicidad que les permita comprender cómo han llegado a ser lo que son (Foucault, 2005, citado por Gutiérrez. 2015, p. 99).

En la escuela y el aula, el alumno ocupa un lugar, sin embargo su permanencia implica diversas conquistas (Velázquez, 2007). Por su parte, el maestro ocupa un lugar en la relación pedagógica, y ello también le demanda diversas conquistas tales como: la interlocución, la escucha, la legitimidad frente a los padres y los alumnos, la legitimidad laboral en la estructura jerárquica de la institución, el dominio del saber, la evaluación, la permanencia, el reconocimiento, etc. La escuela secundaria y sus lógicas discursivas, y culturales, son el contexto desde el cual los docentes miran y convocan a los adolescentes y es el escenario desde el cual se configuran las perspectivas docentes. La escuela secundaria es un continente de marcas históricas que caracterizan a la escuela, con sus recursos de percepción, las trayectorias pedagógicas, las situaciones de género, los arraigamientos generacionales y las historias de vida, entre otros factores, los que se vuelven el contexto de enunciación respecto a los adolescentes.

Es la escuela secundaria, con sus tiempos, sus imaginarios, sus expectativas y condiciones materiales el contexto desde el cual se construye una relación pedagógica que convoca a docentes y adolescentes. Como ya se mencionó, la perspectiva del docente es recuperada en su generalidad y singularidad, donde se encuentran presentes los condicionamientos sociales, los acontecimientos exteriores o cotidianos y sus reacciones como ser humano, enfrentando una condición compartida, lo cual se

puede analizar y comprender dentro del contexto significativo de la interacción comunicativa que define el contexto escolar.

1.3.2.4 Categorías emergentes

A lo largo del análisis fueron surgiendo otras categorías, no consideradas como ejes iniciales de la configuración del objeto de estudio, pero que fueron surgiendo como aspectos claves en la construcción analítica y estructurantes de algunos de los capítulos. Algunas de estas categorías emergentes necesarias de considerar en este apartado son: sujeto entero y empatía.

1.3.2.5 Los docentes desde la perspectiva de *sujeto entero*

La categoría de “sujeto entero” es atribuible tanto a docentes como a adolescentes. En el caso de los docentes, su emergencia radica en la heterogeneidad de perspectivas que se configuran en razón de la diversidad de factores que acompañan el posicionamiento de cada uno de los docentes; en la lectura y postura que asumen frente al mundo escolar y sus interlocutores. Esta categoría la recupero de las aportaciones Heller (1979), en el ámbito de la Sociología de la Vida Cotidiana a partir de la cual se puede reconocer la perspectiva de los docentes desde su configuración multidimensional. Ello significa, reconocer a los maestros como *sujetos* que cuentan con biografías personales y laborales, que matizan las perspectivas según los contextos de configuración del trabajo docente, donde se expresan sus significaciones y donde se recrean como resultado de su acción social significativa (Heller, 1977, Rockwell & Ruth, 1989b).

A los maestros (...) los empezamos a conocer no sólo en su “papel” de maestros, sino también como **sujetos**, es decir como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela. Como sujetos se apropian selectivamente de saberes y de prácticas para sobrevivir y para realizar su trabajo. (...). La práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos cuyas particularidades cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social (Díaz, 2001, p. 14).

La mirada del <<**maestro como sujeto entero**>> permite reconocerlo como sujeto multidimensional, donde la biografía personal, la trayectoria profesional, la formación inicial, el género, el sistema de expectativas y la identidad profesional, entre

otros factores, se conjugan para configurar perspectivas diferenciadas, para mirar y pensar las manifestaciones culturales de sus alumnos-adolescentes. Los docentes, reconocidos desde la perspectiva de *sujeto entero* los ubica en lo social, frente a exigencias reales y cambiantes, a presiones y limitaciones institucionales, a demandas, al aislamiento y a la urgencia (Delamont, 1985, citado por Díaz, 2001, p.14) a partir de lo cual responden a las exigencias cotidianas del trabajo docente, de forma multireferenciada y con posturas heterogéneas de acción.

En los diversos momentos del análisis se podrá identificar la expresión amplia de esta configuración, de tal modo que: la edad, el género, la experiencia, la condición de madre, etc, entre otros factores hacen a los maestros posicionarse de manera distinta en su lectura y valoración de los adolescentes, haciendo que estas referencias adquieran una condición histórico-contextual distinta.

Por otro lado, el contenido de las entrevistas indicaba la presencia de distintos factores constitutivos de la expresión de los adolescentes, esto condujo a pensar en ellos desde esta misma categoría: *el adolescente como sujeto entero*. Esta emergencia se da en la lectura de los relatos de los maestros, donde algunos de ellos identifican que la categoría adolescente es más amplia que la de alumno. Que ser alumno es sólo una de las variadas dimensiones que configuran el *ser adolescente*. Esta categoría para pensar a los adolescentes la describo más ampliamente en los capítulos cuarto y quinto.

1.3.2.6. Empatía

Como ha sido señalado, la relación educativa que se construye en la escuela contemporánea se caracteriza por un encuentro generacional (Tenti, 2000; Sandoval, 2002; Gutiérrez, 2015). En sus evocaciones los docentes relatan el distanciamiento que hay entre la cultura juvenil y las expectativas escolares y docentes. Esto los orienta a buscar formas de acercamiento para lograr lo que consideran los propósitos escolares. En los relatos se distinguía que si bien algunos docentes viven el distanciamiento de la cultura escolar y la cultura juvenil con malestar, otros se posicionan en el papel de observadores y se preguntan al respecto de este distanciamiento con el propósito de buscar formas de acercamiento, para convocar a los estudiantes y se involucren en

tareas escolares que consideran relevantes para su formación. Ello demandó la configuración de un apartado con el que se cierra el estudio y en el cual se describen los esfuerzos de algunos docentes para comprender las características de sus alumnos. En dicho sentido, Feixa (2010), expresa que “la escuela mira la cultura juvenil con temor y suspicacia, y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo, pero también, hay momentos en que una y otra se miran a la cara y establecen relaciones fructíferas (Feixa, 2010, citado por Gutiérrez, 2015, p. 103), y esto se da a partir de lo que considereré categorizar como empatía.

En su sentido más general, la empatía es reconocida como la necesidad de ponerse en el lugar del otro para favorecer conductas prosociales y la cognición social o para inhibir la agresividad, incluye la capacidad para comprender al otro a partir de lo que se observa y de la información accesible para lograr la cooperación y convivencia positiva (Muñoz & Liliana., 2013).

A manera de cierre

La investigación que presento centra la mirada en los docentes, como sujetos clave para pensar la transformación de la escuela y el mejoramiento del servicio educativo que presta. En este caso orientado a la atención educativa de adolescentes. Considero importante recuperar la voz de los docentes, ya que a pesar de que ellos tienen un acercamiento directo con los adolescentes, pocas veces son considerados en los proyectos de política educativa para mejorar el sistema educativo. El maestro es una pieza clave en la configuración de una experiencia escolar significativa para los adolescentes. Si bien Tedesco & Tenti (2002) señalan que el oficio de maestro tiene la misma edad que el estado capitalista y que el peso de esta historia se encuentra en las mentalidades e identidades de los docentes, también es posible pensar que el maestro no es un reproductor estático de prácticas. Enfrenta el desconcierto de los cambios en la cultura de los adolescentes. Contar con un espacio de reflexión sobre sus acciones cotidianas es básicamente inexistente. Su experiencia acumulada, podría dar pistas para pensar los rasgos constitutivos de propuestas de formación pertinentes a las necesidades de la práctica. Por ello es necesario encausar las herramientas de la investigación educativa para pensar la diversidad de factores involucrados en el

trabajo escolar como objetos de estudio posibles, para ampliar los horizontes de su comprensión.

Aunque el umbral del campo de conocimiento sobre los sujetos escolares y su experiencia en el contexto de la escuela se ha ido ampliando, aún sigue siendo insuficiente para comprender el complejo mundo de la docencia. La metodología etnográfica y de narrativas, son excelentes opciones para pensar las prácticas escolares y docentes. La metodología narrativa ha emprendido un horizonte importante para la valoración de la voz de los docentes y sus experiencias signifiativas. La investigación que presento es de corte interpretativo, orientada a la comprensión del contenido de las perspectivas de los docentes. Centro la mirada en el relato de experiencias docentes con los adolescentes de la escuela secundaria, por considerar estas encierran la densidad histórica del trabajo docente, impregnada de cultura escolar fundacional que si no la pensamos y reflexionamos puede de alguna manera estar matizando las percepciones actuales del trabajo docente y de cómo miramos a los adolescentes.

CAPÍTULO II

COORDENADAS METODOLÓGICAS. HORIZONTES DE COMPRENSIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES

2.1	El preguntar desde la docencia. Implicación epistemológica	62
2.1.1.	La implicación como postura epistemológica	63
2.1.2.	En primera persona	64
2.2	La recuperación de las perspectivas docentes ¿Cómo?	65
2.2.1.	La etnografía una senda para recuperar la perspectiva de los docentes	66
2.2.2.	La perspectiva de narrativas	71
2.3	Los recursos metodológicos de acceso a los relatos docentes	76
2.3.1.	Un estudio de caso	76
2.3.2.	El contexto	77
2.3.3.	La entrevista como narrativa y otros recursos	78
2.4	Los docentes entrevistados. Un conjunto de voces	81
2.4.1.	El archivo del trabajo de campo	81
2.4.2.	Los maestros del estudio	82
2.5	El proceso de interpretación: un encuentro de perspectivas	86
2.5.1.	La triangulación de categorías	87
2.5.2.	El papel de la teoría en el proceso de interpretación	88
	A manera de cierre	89

CAPÍTULO II

COORDENADAS METODOLÓGICAS. HORIZONTES DE COMPRENSIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES

Cuando se reconoce la importancia de la subjetividad, en algunas reflexiones, se llega a perder la visión social y cultural que subyace en la conformación de la misma. Una revisión de procesos históricos permite vislumbrar cómo a través del desarrollo se van modificando un conjunto de valores, ideas y formas de pensar, situación que crea nuevos escenarios a la subjetividad. Así, ésta es el resultado de un complejo entrecruzamiento entre una dimensión individual (vinculado con la historia del sujeto y sus propias vivencias) y una dimensión histórico-social en la que la individualidad se engarza.

(Díaz, 1991)

La indagación partió de señalar la importancia de orientar la mirada hacia los docentes, al ser éstos, un factor sustancial para pensar la transformación de la educación. Bertely (2001), señala que la profesión del preguntar educativo puede incidir de un modo efectivo para la transformación de las representaciones y prácticas de los maestros, toda vez que reconoce el papel que tienen en la transformación de las prácticas escolares que conforman la acción educativa, debido a que -son ellos- quienes a final de cuentas traducen las reformas educativa y son los marcos interpretativos con los que cuentan los que posibilitan la transformación del sentido educativo de la escuela. De este modo, centrar la mirada en comprender el contenido de las perspectivas de los docentes, a partir de las cuales perciben a los adolescentes resulta indispensable. Pero, metodológicamente cómo se puede lograr reconocer y documentar el conjunto de significaciones que los maestros han construido históricamente acerca de los adolescentes y qué implicaciones tienen en la manera de realizar tarea educativa en la escuela secundaria.

Este capítulo se propone mostrar las coordenadas metodológicas que acompañaron la investigación, resultado de un conjunto de orientaciones que

contribuyeron en traspasar el cuadrante de la *doxa*, reconocida ésta, como los modos intuitivos y de sentido común desde los cuales miramos el mundo y encontramos una explicación significativa de su compleja expresión, para mirar y escuchar de otra manera la realidad y su funcionamiento con una agudeza fuera de lo común (Saur, 2012, p. 86, 89)

Ante esta necesidad el capítulo II, describe el conjunto de coordenadas metodológica que posibilitaron la construcción del objeto de estudio y el insumo documental logrado de la inserción al campo. De este modo se encuentra estructurado en cinco apartados. En el primero describo de manera general las implicaciones metodológicas de partir de la experiencia de haber sido docente de la escuela secundaria en la elección del objeto de estudio; en el segundo abordo teórica y metodológicamente dos posturas de investigación que aportaron a la recuperación e interpretación de los relatos de los docentes; en el tercero doy cuenta de los recursos metodológicos empleados para documentar los relatos de los docentes; en el cuarto describo las características del archivo de campo en que se fundamenta el análisis en la investigación y la descripción de rasgos generales de los docentes de quienes se recuperan sus voces y son la base del análisis que da contenido a los capítulos subsecuentes y el quinto apartado muestra la estrategia de interpretación utilizada.

2.1. El preguntar desde la docencia. Implicación epistemológica

Muchos docentes como yo iniciamos la formación para la docencia en una Escuela Normal, y luego la continuamos en la práctica, pero ni la teoría, ni la práctica son en sí mismas suficientes para comprender los complejos procesos que subyacen a la labor educativa del maestro y responder con ello a la transformación de la misma. Ser maestro, en la práctica no implica, necesariamente, la capacidad de interpretarla, sistematizarla y transformarla en el sentido de generar una teoría educativa propia producto de la apropiación y sistematización de la misma (Bertely, 2001).

Como ya se mencionó, el problema se origina cuando, como docente se vive el sentimiento de la insatisfacción ante la incomprensión de lo que acontece en la escuela; ante la llegada de discursos que en ocasiones son ajenos a la realidad escolar, así como la inserción de cambios curriculares que contrastan con los contextos en los que se trabaja. Bajo estas circunstancias, uno de los aspectos más apremiantes

es la comprensión de la cultura de los adolescentes, es decir, su modo de ver el mundo, sus perspectivas, sus historias, trayectorias y proyectos de vida que se expresan cotidianamente en la interacción cotidiana y que en ocasiones contrastan con las expectativas de la escuela y los docentes.

Cómo llegar a hacer significativo el acudir a la escuela y estar en ésta, cuando a veces los alumnos están físicamente pero el contenido escolar y las estrategias docentes para el aprendizaje no representan mayor significado para ellos, ya que en variadas ocasiones, el trabajo docente no logra convocar a su principal interlocutor: el alumno. La percepción de estos procesos que dificultan el vínculo pedagógico me llevó a encontrar en la práctica del preguntar educativo como lo llama Bertely, una alternativa de comprensión, me refiero a la investigación. Esta inquietud de no quedarse sólo en el malestar me condujo a preguntarme sobre algunos conflictos presentes en el trabajo docente en la escuela secundaria caracterizada por el des-encuentro de perspectivas, hecho que me implicaba y fue de alguna manera el motor de la investigación que desarrollé.

2.1.1. La implicación como postura epistemológica

Desde esta perspectiva, me reconozco como docente que se pregunta sobre las perspectivas de significado que los docentes de secundaria han construido respecto a los adolescentes, ya que, considero que las significaciones construidas acerca de ellos matizan en buena medida lo que ocurre en las aulas e influyen en las historias y trayectorias que se construyen como parte de la experiencia escolar de los estudiantes, mismas que en ocasiones escapan a la percepción de los docentes. Al respecto Bertely (2001) menciona:

Hablar de *un docente implicado*, alude a la dimensión subjetiva implícita en el proceso de formación y la profesión del preguntar educativo, refiere a la configuración ética de un sujeto histórico situado aquí y ahora, además de conducirnos al reconocimiento de múltiples verdades, formas de vida y filosofías ancladas en una aspiración de libertad universal distinta a la verdad positiva.

La autora, amplía dicha idea al enfatizar que el hombre ético de hoy se asume como sujeto en el mundo, sujeto histórico, sujeto prototípico, que se pregunta desde una trayectoria y experiencia de vida, anticipando el sentido de las respuestas y al estar

implicado se está dispuesto a implicarse en otros horizontes significativos. En este apartado intento describir el soporte metodológico de la investigación, cuyo origen se instala sustancialmente en la labor docente en educación secundaria y en la necesidad de buscar horizontes de comprensión que nos lleven a transformar los esquemas de pensamiento docente y el actuar en las prácticas escolares.

Según Bertely (2000, p. 36-42) ello plantea un reto epistemológico ya que no es posible imaginar un trabajo de investigación absolutamente inductivo, es necesario reconocer la perspectiva subjetiva del investigador –y no sólo del sujeto investigado-; la producción de un texto de indagación interpretativa de lo social constituye una fusión de horizontes de significación, la del sujeto interpretado y la del intérprete; el que interpreta no puede situarse fuera de las presuposiciones políticas y culturales de su tiempo, reconocerlas no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos; de este modo la comprensión se gesta a partir de la fusión de los horizontes que intervienen en la producción de una identidad distinta. De igual forma plantea que el investigador situado como interprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de los significados construidos por sus informantes en el contexto de la cultura escolar. Estos rasgos epistemológicos son la razón de una narrativa en primera persona que caracteriza a esta investigación.

2.1.2. En primera persona

Relatar en primera persona deriva de una postura epistemológica frente al objeto de estudio y frente a los sujetos de la investigación. Plantea la necesaria explicitación de “la implicación subjetiva que niega la existencia de individuos aislados que se preguntan y responden <<como locos en el mundo>>, antes bien reconoce en el investigador un sujeto social que en tanto sujetado a entramados históricos y culturales específicos, comparte experiencias de vida, códigos de interacción y preocupaciones que resultan <<extrañamente>> familiares a otros, y al estar implicado se está dispuesto a encontrar otros horizontes significativos para descubrirse como particular y distinto al otro, otro distinto a mí y, a la vez, tan humano como yo” (Bertely, 2001). El empleo de la primera persona supone un compromiso con el hacer, que se transmite a

través del relato ya que este es al mismo tiempo reflexivo, traducible y comunicable. De este modo docente e investigadora somos protagonistas de esta experiencia situada en texto (Suárez, Dávila, & Ochoa, 2014, p.4).

Tiene que ver con el yo del investigador. Al respecto Woods (1998, recuperando a Gouldner) plantea que la percepción de los sociólogos nace de dos fuentes: la primera, referida a los estudios empíricos y la segunda referida a las realidades personales que suele esconderse, siendo que es por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Rompe con la idea tradicional de que el investigador debe situarse desde el distanciamiento que algunos sustentan como elemento de objetividad vinculada a la cientificidad, sin embargo en el campo de las ciencias del hombre resulta ser necesaria la explicitación de los factores en los que el sujeto investigador se sienta implicado con el objeto de estudio, como parte de la vigilancia epistemológica.

2.2. La recuperación de las perspectivas de los docentes ¿Cómo?

La producción de conocimiento en el ámbito de la investigación educativa se ha visto orientada por distintos paradigmas. Actualmente el paradigma que ha dado respuesta a las necesidades de las ciencias del hombre es el denominado interpretativo, el cual surge en primera instancia en oposición al paradigma positivista y cuantitativo. Algunos teóricos como Geertz (1987), Erickson (1989), Piña (1997), Eisner (1998), Bertely (2000) y Aguayo (2013) entre otros reconocen que el carácter interpretativo de la investigación educativa implica una postura epistemológica desde la cual se mira y accede a comprender los hechos sociales.

Las cualidades propias de la investigación, al hacer referencia a las perspectivas docentes frente a “los adolescentes”, me llevó a proponer una estrategia metodológica que articula dos vertientes de investigación de larga y reconocida tradición interpretativa, la primera es el **enfoque de narrativas**, la cual posibilita conocer cómo los sujetos interpretan y dan sentido a los hechos sociales vividos por medio de la construcción de narraciones, las cuales permiten comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia. La segunda estrategia metodológica es una perspectiva de orden sociocultural, dado que en el proyecto la construcción de perspectivas, parte de la idea de que estas se configuran en el encuentro de las significaciones socioculturales de los sujetos que participan de una

experiencia escolar circunscrita a un contexto sociocultural específico, me refiero a **la etnografía**. Desde el ámbito de la investigación interpretativa es relevante la recuperación de las perspectivas de los sujetos frente a su mundo y, frente a sus interlocutores sociales, ya que es él quien desde su papel de lector del mundo construye significaciones respecto a su estar e interactuar en ese mundo de vida.

2.2.1. La etnografía una senda para recuperar las perspectivas de los docentes

La investigación etnográfica, como un método de investigación recupera los planteamientos epistemológicos del paradigma interpretativo que centra su mirada en el “otro”, cuyo interés es desentrañar las estructuras de significación que construye en su universo de vida, por tanto requiere de indagación empírica. Esta perspectiva me pareció relevante ya que me permitía, mirar la perspectiva de los docentes. En conjunto las investigaciones etnográficas reconocen que las relaciones micro sociales son un campo vasto y fecundo para la producción teórica, en tanto éstas constituyen una realidad posible de ser teorizada y conceptualizada. (García y Vanella, 1997, p.14-15).

Algunos investigadores como Geertz (1997), Erickson (1989), Piña (1998) y Guber (2004), entre otros reconocen el carácter interpretativo de la investigación etnográfica. Es una postura epistemológica desde la cual se mira y accede a comprender los hechos sociales, desde el punto de vista de los actores. Se considera que efectivamente “lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación (Erickson, 1989, p. 196). Desde esta perspectiva la etnografía es considerada como una <<descripción densa>> que da cuenta de las estructuras de significación que los actores producen en un contexto de prácticas y concepciones que adquieren significado local (Geertz, 1987; Eisner, 1998).

La investigación etnográfica en su vertiente educativa busca la interpretación del sentido de las acciones, pero ¿qué implica epistemológicamente esta construcción?, ¿cómo construyen los sujetos observados y/o entrevistados ese significado? Este apartado describe las implicaciones de la interpretación y el papel del investigador como intérprete y constructor de significados desde la lógica de esta vertiente de investigación

En la investigación etnográfica como en cualquiera otra modalidad de investigación interpretativa el propósito de interpretar no es un acto natural ni sencillo, implica la complejidad de la reflexión sobre el punto de vista del llamado “nativo” o “el otro”. Interpretar es un proceso que en primera instancia implica al investigador, un proceso formativo que le permita desarrollar, hábitos y habilidades cognitivas para poder realizar la comprensión de los significados construidos por los habitantes de los contextos socioculturales a los cuales accedemos. En este proceso habría que distinguir esencialmente un encuentro de significados. El de los llamados sujetos de la investigación, quienes interpretan su mundo con recursos de significación, distintos a los del investigador, quien realiza un ejercicio cognitivo de comprensión de los significados de las acciones de éstos y los ordena de manera significativa, produciendo con ello también significado que tiene como finalidad conocimiento, el cual es considerado como interpretación de segundo orden. De este modo la visión del investigador juega un papel fundamental en la recuperación y explicación del significado que otros han construido en su historia biográfica como producto de la interacción social. Al respecto Galindo (1998, p. 346) menciona: “el investigador agudiza la concentración en su mundo interior para observar y entonces inicia el viaje al mundo del otro, en un trayecto de comprensión. Esto quiere decir que los significados producidos en el mundo compartido de los sujetos de la investigación y el investigador adquieren distinto sentido en razón de la intencionalidad.

Esta aproximación de Galindo es significativa, al emprender el trayecto hacia la perspectiva y / o mirada del otro, sin perder de vista la propia. El investigador etnográfico, puede comprender los significados de otros a través de sí mismo ubicándose en el escenario de producción de significados e interactuando a través del lenguaje y de las prácticas que se producen en dicha cultura. En este marco la cultura escolar tiene sus particularidades, en ella subyacen creencias, tradiciones e imaginarios que orientan la mirada de los actores (maestros, alumnos, padres, etc.) y con ello el significado de estar ahí.

Ser alumno de secundaria en su doble dimensión de adolescente y aprendiz, es representado por los docentes desde una variedad de significantes que se ponen en juego en la interacción docente-alumno, y orientan la relación pedagógica. Hoy en día

los docentes están siendo convocados hacia nuevos códigos de enseñanza y nuevos enfoques formativos, los adolescentes se mueven bajo nuevos lenguajes simbólicos que a veces hacen compleja la tarea de enseñar y aprender desde los códigos de significación de la escuela contemporánea. Con base en este referente mi investigación se orientó a comprender las estructuras de significación que los docentes han construido para configurar ideas sobre los adolescentes, su evocación y comprensión se circunscribe al ámbito de la escuela secundaria. Los docentes entrevistados se sitúan frente a los adolescentes desde varias perspectivas, entre ellas la posición de la docencia, la mirada adulta y el género, entre otras. La Investigación Etnográfica en el campo de la educación posibilita al investigador identificar diversos puntos de anclaje desde los cuales los docentes miran y se posicionan frente a los adolescentes, cuyo significado social se ve trastocado por los contextos de enunciación.

La interpretación de primer orden es la que realiza el actor en su mundo cultural, rico en significados y de textura de sentido (Geertz 1987, p. 28, Piña, 1997, p. 52; Erickson, 1989). El investigador asume sustancialmente el papel de intérprete, a través de la estancia en el contexto cultural, planteando interrogantes sobre las acciones humanas, la documentación de las prácticas sociales y el encuentro con ellos a través del diálogo. El resultado de esto es una interpretación de segundo orden. Por ello se considera que los escritos resultados del trabajo etnográfico son interpretaciones de segundo y tercer orden (Geertz, 1997, p. 28). De este modo el planteamiento epistemológico de “dar cuenta de los sentidos particulares que los sujetos atribuyen a sus acciones” significa básicamente, reconocer al otro en su condición de constructor de significados. El papel del intérprete llámese antropólogo, sociólogo, etnógrafo consiste en comprender las múltiples expresiones de la socialidad que construyen los actores a lo largo de su vida cotidiana (Piña, 1997, p. 52).

La principal estrategia para esta construcción es la mirada indagadora, el dejarse sorprender por el entorno, el dialogar con los sujetos, por ello Geertz habla de la imaginación científica como un asunto indispensable para la interpretación, por ello plantea que debemos medir la validez de nuestras explicaciones, no atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones radicalmente tenues y superficiales,

sino atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas (1987, p. 29).

Actualmente se reconoce como factor determinante en la interpretación la subjetividad del investigador, lo cual implica reconocer que el investigador hace una construcción del significado de los otros desde algún lugar, desde su historia particular y la significatividad que le representan los escenarios de investigación a los que accede, lo cual hace que se produzca una construcción de significado particular. En mi caso ser docente y el haber sido docente de secundaria, así como el haber interactuado con adolescentes, me permite compartir algunos significados y contar con algunos referentes para la comprensión de los discursos de los docentes. Es importante señalar que hoy en día *la mirada del "otro"*, se ha reorientado a la mirada de otros en *"el nosotros"*, ya que se ha recurrido a mirar y comprender desde la etnografía los contextos cercanos, atendiendo a la complejidad del mundo contemporáneo. Como investigadores etnográficos formamos parte de la misma cultura de los que se observa y entrevista sin embargo en estos entornos cercamos lo que impera es la heterogeneidad. Esto implica acercarse al conocimiento de lo cercano, desde el reconocimiento de la heterogeneidad y desde una postura epistemológica de distanciamiento que posibilite mirar al otro y recuperar su subjetividad frente al universo cultural particular.

En este proceso, aún y cuando se acceda a escenarios sociales que nos son familiares como es el caso de la escuela, desconocemos las construcciones particulares-locales que han construido los sujetos que habitan esos espacios ya que el grupo transita por historias biográficas distintas. Nuestra función como intérpretes es priorizar la voz de los sujetos para desentrañar las estructuras de significación. Ello deriva del análisis, que para el etnógrafo implica encarar una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniárselas de alguna manera para captarlas primero y explicarlas después. (Geertz, 1987, p. 25)

El investigador puede estudiar un grupo cercano a él, pero debe intentar mantener distancia emocional con el objeto, de tal manera que está con ellos pero no

forma parte de ellos. (Piña, 1997, p. 53). El investigador es más bien un forastero que interpreta el grupo social, encontrando en lo habitual (Alcántar ,1989) un universo posible de objetos de investigación.

Desde esta perspectiva, los sujetos construyen significado en la interacción cara a cara con su mundo social. En su participación en ese entorno se apropian de los bienes sociales que les permite pertenecer, pero cada uno de ellos le otorga una significatividad distinta. Erickson (1989, p. 214) señala al respecto que las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado. Dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significados y siempre están abiertas a la posibilidad de una interpretación de significados, tendientes al cambio.

La capacidad de dotar de significado es un hecho eminentemente social y por ende eminentemente humano. En efecto la capacidad de interpretación está en el actor y en el investigador, sólo que el primero lo hace con sentido de vida y el otro como objeto de indagación. Al respecto Erickson (1989, p. 214), expresa, que a través de la cultura, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados, y en situaciones dadas de acción práctica, los hombres muchas veces parecen crear similares interpretaciones de significado, pero estas similitudes superficiales, encubren una diversidad de fondo. Por su parte Geertz (1987, p. 27), señala, esto se da en el marco de la cultura entendida como sistema de signos interpretables, es decir símbolos, la cual no es una entidad que pueda distinguirse de manera causal en acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, antes bien la cultura es un contexto del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir de forma densa (Geertz, 1987, p. 27).

Este reconocimiento alude también a lo que algunos autores como Shutz (1974, p. 41, citado por Piña, 1997), denominan intersubjetividad, haciendo referencia a la idea de que el mundo cultural es intersubjetivo porque vivimos entre él como hombres, entre hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos, sin embargo, esto no es un acto mecánico que reproduce los patrones culturales de su mundo social debido a

que en ese mundo particular se producen distintas biografías que los hace comunes por las historias que viven conjuntamente pero distintos a la vez por el sentido particular que cada sujeto otorga a esa experiencia social. El análisis de contenido de las entrevistas permitió reconocer la presencia de diversos matices que dan lugar a diversas perspectivas.

Desde la perspectiva etnográfica, el etnógrafo “inscribe” registros sociales, los pone por escrito los redacta y al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da, y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada (Geertz, 1987, p. 31). El hecho es relevante en la medida en que nos preguntamos sobre lo que subyace a los discursos del maestro: ¿quién es el docente? ¿Qué experiencias acompañan sus perspectivas? ¿Qué elementos son constitutivos de sus perspectivas? A través del lenguaje los individuos son capaces de etiquetar y definir objetos de modo que tengan un significado compartido (Woods 1998, p. 51). El etnógrafo se vale del lenguaje para mostrar los hallazgos de investigación para ser compartidos desde la vía de la interpretación.

2.2.2. La perspectiva de narrativas

El ingreso a la maestría en Pedagogía de la FES-Aragón, me permitió hallar en otra perspectiva de investigación una posibilidad de aportación metodológica. Me refiero a la perspectiva de narrativas, que reconoce ampliamente el continente de significaciones presentes en la subjetividad de los docentes.

La postura de investigación centrada en la *narratividad*, como la denomina Ricoeur (1999), pretende centrar la atención en el sujeto que construye e interpreta su mundo. Como recurso metodológico, parte del reconocimiento de que el individuo es un constructor de significados, es decir es un sujeto cultural. Esto es, los seres humanos somos sujetos con capacidad de simbolizar, lo que implica que estamos constantemente construyendo e interpretando significados mismos que surgen en función de la perspectiva en la que nos situamos y que nos van a permitir situar nuestra experiencia y dar sentido a nuestro mundo en el proceso de intercambio subyacente a un contexto cultural determinado (Santamarina & Marínez, 2005). De este modo la experiencia significativa nos lleva a construir una versión de los hechos. Cómo

menciona Ricoeur (1999, p. 9 y 216), narrar es producir un relato que en su dimensión lingüística, es una historia contada vinculada a una reflexión presuntamente inmediata en el contexto de la historia de vida del que relata.

A este tipo de perspectiva no le preocupa la objetividad científicista que se escandaliza de la subjetividad, es ésta última la riqueza que se rescata, ya que coloca al sujeto frente a su propio acontecer, frente a su participación en el mundo en el que se encuentra inserto dándole voz, otorgándole el poder y la capacidad de relatar la historia desde su propia perspectiva.

La perspectiva interpretativa desde las narrativa reconoce los fenómenos sociales como textos (Bolívar, 2002, p. 1). Esta perspectiva analizada en los seminarios de la Maestría, logra ser una alternativa para recuperar la voz de los maestros cuya experiencia tiene un valor significativo, ya que se encuentra constituida de imágenes, experiencias, reflexiones, creencias e imaginarios; que se relatan, se transmiten y son el fundamento de decisiones y la atención de los jóvenes en la escuela secundaria.

Las narrativas, constituyen una opción metodológica a la vez que un movimiento pedagógico, que posibilita la producción de textos que aportan a la comprensión de las prácticas escolares desde la visión de los protagonistas de la escuela. Forma parte del conjunto de perspectivas de investigación de corte interpretativo en las cuales, -como es el caso de la etnografía- el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Para el caso, los fenómenos educativos se entienden como <<textos>> cuyo valor y significado deriva de la autointerpretación que los sujetos hacen desde la dimensión temporal y biográfica (Bolívar, 2002).

El significado se encuentra inmerso en la forma como los sujetos (maestros, jóvenes y/o investigador), relatan su experiencia de vida en un mundo en el que comparten experiencia con un punto de vista particular. Estas perspectivas de vida, permiten recuperar relatos y textos interpretativos que contribuirán, en este caso a la comprensión del encuentro cultural. Al respecto Suárez (2007), expresa que las narraciones que producen los sujetos permiten considerar nuevas formas de nombrar “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que *les* sucede” desde el punto de vista de ellos mismos, posibilitando una especie de democratización que reconoce la

injerencia de saberes y prácticas, que de forma colaborativa pueden contribuir a generar nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y las relaciones pedagógicas que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para dar sentido a sus prácticas de enseñanza.

Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa (...), ésta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos (Suárez, 2007).

Como recurso metodológico y/o pedagógico, las narrativas son un conjunto de descripciones que reconstruyen la experiencia vivida mediante un proceso reflexivo desde el cual se da significado a la experiencia vivida configurándose en un relato donde el autor adquiere identidad narrativa (Ricoeur, 1999, Bolívar, 2002). En este marco es claro distinguir el papel que tiene el lenguaje como instrumento mediador de la acción humana. Al respecto, Santamarina & Martínez (2005, p. 169), afirman que la experiencia y la acción humana son, sobre todo experiencia y acción compartida, conjunta, y que éstas se encuentra mediadas y se conforman mediante el uso del lenguaje.

El relato se configura entonces como una de las descripciones posibles de una acción. En él se expresa la vida por mediación del relato, donde aparece su relator con identidad narrativa. En palabras de Ricoeur (1999, p. 218), *el relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la dinámica propia de la historia contada*. Los relatos son en este sentido narraciones en las que se expresa la subjetividad misma del sujeto.

Los teóricos revisados al respecto permiten ubicar que las narrativas posibilitan que los maestros en su versión de los hechos, muestren un **Mirar situacional** (Nicastro, 2006). Esto es, el relato muestra las contingencias cotidianas, en hechos que se movilizan en la densidad histórica, que va más allá de la frecuencia de la rutina que clona y hace un más allá de lo mismo, en un espacio potencial de creación, invención y promoción de lo inédito desde una mirada situacional (Nicastro, 2006, p. 77), que desarrolla la capacidad de nombrar.

La narrativa, es una forma de construir realidad reconociendo la subjetividad como elemento subyacente a los fenómenos sociales. Es por ello que Bolívar (2002, p. 4) plantea que la narrativa no sólo expresa la experiencia vivida, sino media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, de este modo prioriza un *yo dialógico, de naturaleza relacional y comunitaria donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo*, que se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. De este modo es una forma específica de discurso que posibilita la recuperación de concepciones, perspectivas de los sujetos, a través de la documentación de discursos construidos históricamente, lo cuales pueden ser viabilizados con base en un guión de indagación.

Las producciones escritas que se derivan de ello, han logrado mostrar parte del saber pedagógico y práctico, que se encuentra silenciado (Suárez, Dávila, & Ochoa, 2014), en los escenarios de la academia. Sus fundamentos epistemológicos los podemos hallar en Ricoeur (1999); Bolívar (2002) Santamarina & Miguel (2005); Bolívar & Domingo (2006) y Suárez (2007), quienes han contribuido en convertir esta estrategia en algo más que una postura teórica y metodológica de nombrar el hecho socioeducativo, para dar voz desde otro lugar a otros actores que no habían sido autorizados para nombrar la realidad desde su particular posición en el mundo social. Parte de reconocer que la vida en las escuelas se encuentra constituida de historias, y que los docentes son tanto *actores*, como *relatores* de esas historias.

En suma, las “narrativas” son consideradas como una metodología de investigación de carácter interpretativo que permite comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia, basándose en el relato como recurso que condensa la experiencia vivida, a través de un procedimiento epistémico de construir y analizar dicha realidad mediante la interpretación del relato (Martínez, 2013; Gaytán & Carrillo, 2013).

La perspectiva epistémica de las narrativas, parte del supuesto de que el lenguaje de la investigación educativa convencional, nombra los problemas, los objetos, procesos y resultados de un modo ajeno a la práctica escolar, inteligible y accesible a los sujetos involucrados en la acción educativa (Suárez , 2007, p. 4) produciendo un distanciamiento de significación entre las interpretaciones acerca de la

escuela producidos desde los investigadores y las perspectivas interpretativas de lo escolar de los docentes.

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (...) el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (Suárez, 2004).

Las narrativas como opción metodológico-heurística, ha tenido buen recibimiento en diversos ámbitos. Bolívar & Domingo (2006, p. 3) lo atribuyen a una especie de “política expresivista”, por el hecho de hacer emerger con fuerza la palabra del sujeto como constituyente de vivencias, memorias e identidad, entrando de este modo en el campo de la identidad, de los significados y del saber práctico presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. En este ámbito, es necesaria la comprensión de la heurística de la hermenéutica de la historicidad, esto es, comprender cómo es que se lleva al lenguaje nuestra historicidad (Ricoeur, 1999, p. 134)

El objeto central de las narrativas es reconocer y recuperar esos relatos como densidad histórica. El relato, -en tal sentido-, es considerado como objeto de conocimiento que capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos, tales como: motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos (Bolívar, 2002, p. 6). De este modo relatar la propia experiencia, permite al relator comprenderse como coautor de la historia propia que ha desplegado en su temporalidad pues el hombre sólo se comprende a sí mismo al aprehender su vida como narración de su propia historia; como lector de sí mismo a la vez que autor de lo que lee ” (Presas, 2009)

Esta postura resultó favorable para el estudio ya que permite situar al maestro en su condición histórica, ubicado en tiempo y espacio; en interacción con sus interlocutores. Al respecto, Suárez (2006, p. 4) señala que los relatos de los docentes condensan el acontecer histórico de las prácticas y los sentidos pedagógicos

parcialmente ocultos o ignorados; así como la existencia de prácticas pedagógicas que se encuentran aún sin nombrar.

2.3. Los recursos metodológicos de acceso a los relatos docentes

En el siguiente apartado se describen algunos rasgos metodológicos necesarios de explicitar y que permitirán comprender los modos en que fueron recuperadas las perspectivas de los docentes y con ello la densidad de sus experiencias del encuentro con los adolescentes. A través del estudio de casos, documentados a través de la entrevista narrativa.

2.3.1 Un estudio de caso

Para abordar el estudio, elegí la realización de **un estudio de caso**. Estos permiten el estudio de situaciones concretas, que acontecen en contextos institucionales específicos; permiten abordar un estudio profundizando en un escenario específico, identificando lógicas de pensamiento, registro y análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo (Vázquez, 2007). En dicho sentido Bolívar (2002), afirma que los estudios de caso y la investigación biográfico-narrativa comparten desde su origen como metodología de investigación social, la Escuela de Chicago, al ser enfoques hermenéuticos alternativos donde las vivencias o el mundo de la vida tienen un valor sustancial para la investigación al otorgar relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje.

Por su parte García & Vanella (1997, p. 12) mencionan al respecto, que este tipo de estudios permiten mostrar el tipo de interacción social que se da en un contexto específico, para mostrar los procesos, dinámicas, relaciones y significados de lo que sucede, en el contexto de las tramas invisibles que estructuran las relaciones microsociales y posibilita la aproximación y reconstrucción profunda de procesos y prácticas en escenarios específicos. Estos estudios son válidos en la idea de que las relaciones microsociales son un campo vasto y fecundo para la producción teórica (García y Vanella, 1997, p. 12-14) de realidades históricamente constituidas.

El estudio de caso es una escuela secundaria denominada “Héroes de la Independencia”, donde se recuperan los relatos de 12 docentes que formaban parte de la planta docente de la escuela.

2.3.2. El contexto

Para la realización del trabajo de campo, se accedió al espacio institucional de una escuela secundaria adscrita a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Ésta se encuentra ubicada en el municipio de Tecámac. Es una escuela de organización completa que cuenta con los tres grados, con una trayectoria de escasamente 10 años de servicio, en el momento del trabajo de campo.

La escuela atendía a 14 grupos de los cuales 5 eran de primer grado, 5 de segundo y 4 de tercero. Cuenta con dos edificios de dos plantas donde se desarrollan las labores docentes y un edificio de una sola planta donde se ubica la dirección, subdirección y el servicio de prefectura, mismo que sirve de frontera de acceso y salida del plantel. Como parte del servicio escolar, los estudiantes cuentan con zonas de convivencia, tienda escolar y dos canchas de basquetbol, en la cuales se desarrollan actividades de educación física, y recreativas a la hora del receso. Como parte del personal docente se encuentran algunos maestros que fueron los fundadores del plantel.

La escuela del estudio, se encuentra ubicada en el Municipio de Tecámac, en colindancia con el municipio de Ecatepec. La escuela al igual que la mayoría de sus usuarios pertenecen a una unidad habitacional creada en el contexto de un proyecto urbano reconocido como “Ciudades Bicentenario 2006”. Al respecto Espinosa-Castillo (2014) expresa que este proyecto surge como una estrategia de planificación regional y apoyo a la modernización de la industria de la construcción inmobiliaria en el estado de México que pretendía orientar el desarrollo de ciudades integralmente planeadas en seis municipios del estado: Almoloya de Juárez, Atlacomulco, Jilotepec, Huehuetoca, Zumpango y Tecámac, de los cuales los conjuntos urbanos más importantes se encuentran en: Villas del Real, Héroes de Tecámac, Sierra Hermosa, Real del Sol, Residencial la Luz, Los Olivos y Portal Ojo de Agua, entre otros. Para el 2013 Tecámac contaba con doce pueblos, cinco ranchos, 54 colonias, dos fraccionamientos y 22 conjuntos urbanos. Al respecto agrega que el impacto que ha tenido el crecimiento

poblacional en este municipio ha presionado a los pobladores a organizarse por la defensa del agua, del ambiente y de sus recursos naturales ya que muchos de los servicios municipales se han visto rebasados, tales como la seguridad pública, así como la protección civil. Esto se está viendo reflejado en notorios problemas delincuenciales en la zona. El proyecto urbano atrajo a sectores sociales de diversos espacios territoriales, sin embargo varias de las viviendas no se encuentran habitadas y algunos de sus propietarios son itinerantes, generando con ello diversos problemas de orden social, seguridad ciudadana y diversidad social en ocasiones antagonizada.

Los docentes refieren que la composición social de las familias es diversa que va de sectores sociales con niveles altos de profesionalización a la inclusión migratoria de grupos sociales con cualidades delincuenciales como algunos que devienen de zonas del Distrito Federal como es el caso de Tepito, cuyas expectativas y demandas hacia la escuela generan en los docentes preocupación y en ocasiones incertidumbre. Algunos de estos factores son abordados en el capítulo IV, en lo que se hace referencia a las familias de los adolescentes. Por su imagen pareciera ser un contexto atractivo para el desarrollo de la docencia, ya que aparentemente es una comunidad sin problemas socioculturales y con una condición socioeconómica favorable para el desarrollo de las actividades escolares, sin embargo en la cotidianidad los docentes enfrentan varias dificultades.

2.3.3. La entrevista como narrativa y otros recursos

El estudio orientado a recuperar las perspectivas de los docentes requería recuperar la voz de los docentes a través de narrativas que justamente posibilitaran conocer cómo perciben a los adolescentes. Es por ello que decidí utilizar la entrevista como recurso metodológico que posibilitara el encuentro con los docentes y fuera a la vez un instrumento de mediación que a través de planteamientos generalizados provocara la emergencia de los relatos de los docentes.

Vela (2004, p. 68, 82) y otros teóricos del campo, tienden a clasificar la entrevista como: estructurada, no estructurada, terapéutica, etnográfica clásica, en profundidad, semiestructurada, enfocada o centrada y grupal. Pero el propósito del estudio y la articulación de dos perspectivas metodológicas interesadas en los relatos, difícilmente se ajustaban a los parámetros descriptivos de esta clasificación.

La entrevista, en su sentido más general, tiene un gran reconocimiento en el campo de la investigación de tradición interpretativa. Tanto en la metodología etnográfica, como en el caso de las narrativas, la entrevista ocupa un lugar privilegiado para recuperar la subjetividad considerando el entorno, elemento esencial de comprensión de la perspectiva de los sujetos condensada en los relatos.

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje (...) En ella se encuentran presentes tiempo y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta “contar sus vivencias, sus intimidades” , para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interpretaciones orientadoras del proceso de conocimiento y de su propia percepción. Con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico, es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos, cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a los protagonistas como sus vivencias (Vela, 2004).

Para documentar estos relatos decidí utilizar como herramienta la entrevista con una connotación narrativa. Considerando que el relato acompaña al sujeto en una experiencia que lo moviliza en el tiempo, el espacio y sus interlocutores y que la entrevista posibilita la recuperación de las experiencias y perspectivas de los sujetos para traducirlas en un texto analítico que las hace posible de comprender y comunicar, “situando al relator como protagonista de la experiencia situada en texto” (Suárez, Dávila, & Ochoa, 2014, p. 4) cuyo contenido son sus perspectivas de significado.

Los significados que el sujeto asigna a una experiencia son personales, son íntimos, sólo pueden ser reconstruidos mediante su propia palabra. Y esta palabra condensa elementos de lo acontecido, con la reconstrucción personal de las vivencias que se generaron en tal situación. (Díaz A. , 1991)

La entrevista narrativa” se caracteriza por ser un procedimiento que no sigue un esquema convencional de preguntas y respuestas -sino que-, a través de ciertos planteamientos se posibilita al entrevistado exponer su punto de vista de acuerdo a su experiencia. Recuperando las aportaciones metodológicas de Appel, (2005), Flick, (2007) y Junqueira et al., (2014), considero que la entrevista narrativa se caracteriza por ser un herramienta de acercamiento y documentación de relatos de vida, donde se emplea la comunicación cotidiana de contar y escuchar historias a través de un

lenguaje espontáneo que condensa una cosmovisión particular. De este modo la entrevista narrativa parte de una pregunta inicial que invita al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal, de modo que el entrevistador solo intervenga en algunos momentos que considera necesario para profundizar el relato que está produciendo el informante. Habrá de atenderse siempre la complejidad que implica recuperar la subjetividad a través de la entrevista.

Cuando se reconoce la importancia de la subjetividad, en algunas reflexiones, se llega a perder la visión social y cultural que subyace en la conformación, de la misma. Una revisión de procesos históricos permite vislumbrar cómo a través del desarrollo se van modificando un conjunto de valores, ideas y formas de pensar, situación que crea nuevos escenarios a la subjetividad. Así, ésta es el resultado de un complejo entrecruzamiento entre una dimensión individual (vinculado con la historia del sujeto y sus propias vivencias) y una dimensión histórico-social en la que la individualidad se engarza. (Díaz, 1991)

De este modo **la entrevista narrativa** fue una estrategia fundamental que posibilitó la recuperación de concepciones y perspectivas de los sujetos, a través de la documentación de relatos de experiencias y anécdotas construidas históricamente, las cuales se lograron recuperar a partir de un guión abierto de interlocución. Esta estrategia parte de reconocer que aunque los sujetos vivan experiencias similares, cada uno de ellos significa la interpretación de su mundo en función de su propia biografía personal. (Díaz, 1991).

Las entrevistas tenían el propósito de recuperar las voces de los maestros respecto a sus perspectivas en torno a su experiencia de trabajo con adolescentes. Esto permitió documentar y analizar discursos construidos en el marco de la cultura de la escuela secundaria. Ya que los maestros son sujetos con historias y experiencias producidas de los distintos mundos de interacción en los que han incursionado, de los cuales ellos incorporan esquemas de reproducción a la vez que son productores de significados por su papel de protagonistas directos.

También se recuperaron como recursos de información empírica, la observación cotidiana, el diario de campo y cuestionarios. Los cuestionarios tuvieron el propósito de tener un primer acercamiento a los docentes y recuperar algunos rasgos generales concernientes a características generales de su persona, su perfil y

condición laboral. En su caso la observación se utilizó para tener un acercamiento a los rasgos generales del contexto sociocultural, institucional y en ocasiones interactivo de los docentes con los adolescentes. Como puede distinguirse, las entrevistas en este caso fueron el referente empírico sustancial del cual se desprende la reflexión analítica que responde a las expectativas del estudio ya que en ellas se encuentran documentados los relatos desde los cuales se aborda el estudio de las perspectivas de los docentes.

2.4. Los docentes entrevistados. Un conjunto de voces

Con base en el conjunto de referentes metodológicos explicitados hasta el momento se dio un acercamiento a varios de los docente que conformaban la planta docente de la institución señalada. A partir de lo cual en el siguiente párrafo describo las características del archivo de campo conformado.

2.4.1 El archivo del trabajo de campo

Habría que iniciar por expresar, como señala Guber (2004, p. 84) que el campo de una investigación es su referente empírico, el cual constituye parte de las decisiones del investigador, que abarca ámbitos y actores para configurar el continente de la materia prima pertinente para el objeto de estudio. En cuyo sentido la autora plantea:

...lo real se compone de fenómenos observables y de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones. El investigador accede, pues, a dos dominios diferenciales, aunque indisolublemente unidos: uno es el de las acciones y las prácticas; otro, el de las nociones y representaciones.

La recuperación de los sentidos y significados que ponen en juego los maestros respecto a los alumnos como referente para la enseñanza, me planteó la necesidad de elegir estrategias de recopilación de información pertinentes, para la documentación de las perspectivas de los docentes. Como ya se mencionó las estrategias de recopilación de información fueron, sustancialmente: la entrevista narrativa, la observación cotidiana, diario de campo y un cuestionario, de este modo se conformó el siguiente archivo de campo:

ARCHIVO DE CAMPO			
Estrategia	Especificidad	Cantidad	
Observación cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> Contexto escolar Aula 	30	
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> Docentes Auxiliar de laboratorio 	11 1	12
Cuestionario 1. Datos generales	<ul style="list-style-type: none"> Docentes Auxiliar de laboratorio 	11 1	12
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> Normativos Sociedad de alumnos 		
Diario de Campo	<ul style="list-style-type: none"> Notas de campo 	30 páginas	

Tabla 1 Archivo de campo

La mirada interpretativa que construí en torno al objeto de estudio, se dio gracias a la realización de la observación cotidiana, que me permitió reconocer el contexto social, institucional y de aula donde los docentes se encontraban inscritos desarrollando su actividad laboral y de la observación de algunos acontecimientos escolares tales como ceremonias cívicas, convivencias estudiantiles y la conformación de la sociedad de alumnos. Los relatos de los docentes se encuentran documentados en 12 entrevistas, 11 de ellos con función docente y una como auxiliar de laboratorio en esta escuela. Inicialmente pedí a varios docentes contestar un cuestionario (**Anexo 1**) para la recuperación de datos generales, este me aportó información respecto al género, su edad, grado máximo de estudios y antigüedad en el servicio. También consideré como instrumento de recolección de información el diario de campo, en donde documenté algunos intercambios espontáneos con docentes y directivos, datos del contexto social y cultural, rasgos generales de los estudiantes.

2.4.2. Los maestros del estudio

El análisis que configura los capítulos subsecuentes se encuentra sustentado en las aportaciones empíricas de 12 entrevistas realizadas a 11 docentes y un auxiliar de laboratorio (**Anexo 2**). De los doce docentes entrevistados, 3 son del género masculino y 9 del género femenino; 8 de ellos cuentan con grado máximo de estudios de licenciatura y 3 con maestría; sus edades oscilan entre los 25 y 49 años en el momento

del estudio. Vale la pena señalar que aparte de la labor docente 6 de ellos tenían labores de tutoría, como se muestra en el siguiente cuadro:

DOCENTES ENTREVISTADOS									
NOMBRE	EDAD	SEXO		EDO. CIVIL		GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS	FUNCIONES -DOCENTE -COMISIONES	ANTIGÜED AÑOS SERVICIO	TUTORIA
		F	M	SOLTERO	CASADO				
1.ACIR	48		X		X	LICENCIATURA RELACIONES INTERNACIONALES	DOCENTE TUTOR	17	1° A
2. LUR	49		X		X	LICENCIATURA CIENCIAS NATURALES	DOCENTE TUTOR	21	1° B
3. BET	35	X				MAESTRÍA SOCIOLOGÍA EDUCATIVA	DOCENTE	3	
4. NOM	29	X		X		MAESTRÍA EDUCACIÓN	DOCENTE	2	
5. BY	26	X		X		MAESTRÍA FORMACIÓN DOCENTE	DOCENTE TUTORA SOCIEDAD DE ALUMNOS	2	2°C
6. TER		X			X		DOCENTE		
7. TEV	25	X		X		LICENCIATURA DERECHO	DOCENTE COMISION SOC-AOS	3	3°B
8. ANA	37	X				LICENCIATURA CONTADURIA	DOCENTE TUTORA	5	3°C
9. TUR	34	X		X		LICENCIATURA INFORMÁTICA	DOCENTE TUTORA	6	3°D
10. RIO	45	X		X		LICENCIATURA CIENCIAS NATURALES	DOCENTE	26	
11. BG	31		X	X		LICENCIATURA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CONTADURIA	DOCENTE	2	
12.DIA	30	X			X	LICENCIATURA MATEMÁTICAS INGENIERIA	AUXILIAR DE LABORATORIO	1	

Tabla 2. Características generales de los docentes entrevistados

Como se puede apreciar, el origen profesional de los docentes es diverso. Los datos muestran que el 50% de ellos cuentan con un perfil profesional cercano a la función pedagógica ya sea por la licenciatura estudiada o por los estudios de maestría realizados por estos docentes y el 41.6 % provienen de otras profesiones. Algunos de ellos expresan que su incorporación a la docencia se da como una oportunidad laboral.

Al respecto Sandoval (2002, p. 134-135) expresa que ser maestro de escuela secundaria, es una denominación, ya que en ella coexiste una gran diversidad de expresiones, en la que podemos encontrar como un aspecto clave el origen profesional y las actividades asignadas en el marco de la organización institucional lo cual deriva

en diversas identidades, mismas que repercuten en las relaciones profesionales y laborales. Los docentes del estudio que no cuentan con estudios vinculados a la docencia, cuentan con licenciaturas en: Relaciones Internacionales, Derecho, Contaduría, Informática e Ingeniería.

En las entrevistas se logra identificar que el ingreso al magisterio alberga diversos motivos, pero uno de los centrales es laboral, lo cual configura un perfil profesional que en ocasiones enfrenta dificultades para responder a las necesidades de la docencia en el nivel. Al respecto un docente expresa:

Pues primero yo quería ser médico y no quede en la universidad y me decían mis papás: -Pues tienes que hacer algo porque no te puedes quedar así. Bueno. ¡Me voy a meter a la Normal! Y seguí intentando para ser médico y ya cuando vi, ya había pasado tiempo y dije no. No estaba convencido de ser maestro, y le dije a mis papás: -Es que no estoy tan convencido de ser maestro ¿Qué hago? Ya sé que no voy a encontrar trabajo saliendo, ni nada por el estilo si me meto a la universidad de contabilidad. Y ya en lo que encuentro trabajo (reflexionó) pues me salgo para no perder el tiempo. Y cuando me di cuenta igual ya había terminado contabilidad y ahora ya tenía dos opciones: -Vete a trabajar a una empresa- (dialoga consigo mismo). El sueldo a lo mejor es mayor; pero, las prestaciones que están dentro de la escuela –de la SEP-, son mucho mejores y más aquí en el estado de México. Y se dio la oportunidad de entrar a dar clases, -no muy convencido-, pero en el primer momento que estuve otra vez frente a un grupo (se queda en suspenso y afirma), -de aquí soy-, jajaja, y otra vez llegó esa alegría de estar dando clases. “Me gusta convivir con todos los chavos” (...).
E:Docente **BG**/ Hombre de 31 años

Teniendo como expectativa profesional primaria, la medicina, el maestro BG, de 31 años hace referencia en su entrevista, que es docente de secundaria como consecuencia de haber sido rechazado en su intento por ingresar en la universidad. Bajo la presión familiar ingresa en la Escuela Normal “sin estar convencido de ser maestro”, como opción secundaria piensa en contabilidad, y la estudia al mismo tiempo que concluye la licenciatura en Educación Secundaria, en una escuela de formación de docentes. Cediendo a la inercia de los acontecimientos realiza los estudios en contabilidad a la vez que continúa en la docencia. Al tener que tomar una decisión contando con dos opciones, contabilidad y los estudios de normalista; es decir, la escuela o una empresa, opta por continuar ejerciendo la docencia, por los beneficios

laborales que representaba. Al respecto argumenta: *“ya tenía dos opciones: -Vete a trabajar a una empresa, (se dijo así mismo), el sueldo a lo mejor es mayor (en la empresa) pero las prestaciones que están dentro de la escuela, de la SEP son mucho mejores y más aquí en el estado de México (meditó) y se dio la oportunidad de entrar a dar clases no (estaba) muy convencido (...) pero en el primer momento que estuve frente a un grupo, (...) dije de aquí soy (...)”*.

Algunos investigadores del nivel como Lozano (2006) y Sandoval (2002 y 2009), dan cuenta de la heterogeneidad del origen profesional de los docentes de secundaria, lo cual implica pensar en distintos niveles de identidad profesional y comprensión de las implicaciones en el ejercicio docente. En este ámbito, Sandoval (2002) identifica dos modos de iniciarse en la docencia en la escuela secundaria: Uno derivado de los estudios en una escuela de formación de docentes en la cual se imparte una formación específica para la labor docente y otro que se da por el ingreso al magisterio de profesionistas de otras áreas universitarias o tecnológicas, con ausente formación pedagógica, la cual teóricamente se adquiere en el ejercicio de la docencia. Cabe señalar que esto ha sido objeto de debates importantes que ponen en el centro de la discusión “la vocación” y la “identidad profesional”, que pueden repercutir en asumir la labor como un “profesional del aprendizaje”. Aunado a ello una cuestión que salta a la reflexión es mirar la docencia no sólo como “vocación” y/o como “profesión”, sino como un asunto de “elección laboral” y cómo desde ahí se construye una práctica educativa con diversas expresiones identitarias. Ello rebasa las categorizaciones existentes. El caso del maestro BG, relata algunas de estas circunstancias en las que si bien tiene una Licenciatura en Educación en una Escuela Normal; la elección de ejercer la docencia se da por un interés laboral, ya que sus expectativas profesionales iniciales estaban ubicadas en otras áreas del ámbito universitario.

Esto, va más allá de un debate teórico en torno a la formación docente, nos lleva a pensar, en la identidad profesional de los docentes de educación secundaria que muchas veces se configura en la práctica con recursos de la experiencia y con ello la forma en que comprenden y emprenden el trabajo docente con adolescentes. Ello podría explicar la dificultad que enfrentan algunos de ellos en hacer una referencia argumentada respecto a los adolescentes y la complejidad del trabajo docente. La

escuela como configuradora de práctica profesional, provee a los docentes de saberes, prácticos, imaginarios y representaciones de los cuales los docentes se apropian para responder a las exigencias de la labor. Al respecto Rockwell (1997) señala que en ese proceso se amalgaman tradiciones históricas, y pedagógicas, variaciones regionales y normatividades institucionales que constituyen el contexto formativo real de formación (citado por Sandoval, 2009). Esto abona a la discusión ya que se encuentra presente un eje de discusión más en este ámbito que rebasa la diversidad presente en el origen profesional, me refiero a que en ello se encuentra expresado un factor de índole subjetivo, esto es la elección de la profesión, la interpretación de las exigencias de la labor docente y las acciones emprendidas al respecto, ya que por ejemplo en el caso del maestro BG, él realiza los estudios de formación docentes –sin el deseo inicial de ser docente-, sin embargo en el camino parece haber un proceso identificatorio con la profesión a través de la experiencia del encuentro con los adolescentes a través de la práctica docente.

El argumento profesional que expresa para su elección es “*Me gusta convivir con los chavos*” y la pregunta que surge al respecto es: ¿La convivencia con los adolescentes es la labor fundamental que subyace al trabajo docente en la escuela secundaria? Por supuesto que esto nos lleva al problema de la significación del papel profesional de los docentes de secundaria, ya que orienta la multiplicidad de acciones que se deben desplegar para dar respuesta a la labor educativa de la escuela y la enorme responsabilidad que implica ser docente del último ciclo de la educación básica.

Uno de los asuntos que surgen como subyacentes al trabajo docente es que al tener como origen profesional en diversas áreas de conocimiento, muchos de los que se integran a la docencia en la escuela secundaria adquieren la formación docente en la práctica. De tal modo que la escuela como escenario real de trabajo, se convierte en un espacio de formación, es decir, fuente de aprendizaje para maestros y alumnos (Sandoval, 2009, p. 188).

2.5. El proceso de interpretación: un encuentro de perspectivas

En el recorrido he descrito la importancia del trabajo empírico para la recuperación de las perspectivas de los docentes de secundaria. La riqueza de los relatos de los

docentes a través de las entrevistas condensan las diversas significaciones que han construido los docentes entrevistados acerca de los adolescentes y son el insumo para un proceso complejo de categorización y de interpretación analítica para mostrar una construcción que responda a los propósitos de la investigación. Al respecto Mélich (1996) expresa que lo real no es un constructo, por lo que el dato empírico requiere de ser interpretado. En tal sentido la interpretación se logra de un ejercicio intelectual de recuperar la realidad y ordenarla explicativamente de lo cual surge un conjunto de ideas reflexionadas que articulan discursos sociales y discursos teóricos. Por eso se dice que un reporte de investigación nunca será la realidad misma.

2.5.1. La triangulación de categorías

Para generar el texto interpretativo que presento, recuperé la propuesta de Bertely (2000, p. 64, 80) para realizar el proceso de interpretación, el cual se sustenta en un encuentro analítico de perspectivas, que posibilita una construcción intersubjetiva a partir de la triangulación de tres tipos de categoría: las categorías del interprete, las categorías teóricas y las categorías sociales. A manera de un triángulo invertido que la autora describe de modo siguiente:



En el vértice inferior del triángulo invertido Bertely (2000) ubica las categorías sociales que corresponden a las representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En el caso de la investigación que presento estas se encuentran inmersas en los relatos de los docentes que se recuperaron a través de las entrevistas. Por otro lado, en el vértice

superior izquierdo ubica las categorías de quien interpreta que se desprenden de su propio horizonte significativo y de la significación que le produce el encuentro con las perspectivas de significado de los docentes del estudio. En el vértice superior derecho ubica de forma paralela las categorías teóricas producidas por otros autores en otros estudios relacionados con el objeto de estudio en construcción. La triangulación como estrategia de interpretación representa un encuentro de voces y de perspectivas lo cual permite establecer un diálogo paralelo y multireferencial en torno al dato empírico, la teoría y la capacidad del investigador de formular esquemas analíticos a partir de su capacidad interpretativa.

2.5.2. El papel de la teoría en el proceso de interpretación

La investigación interpretativa, se logra de un ejercicio intelectual de recuperar la realidad y ordenarla explicativamente, de lo cual surge un conjunto de ideas reflexionadas que articulan discursos sociales y discursos teóricos (Méllich, 1996; Geertz, 1987). Por eso se dice que un reporte de investigación nunca será la realidad misma, es el resultado de "un conglomerado de hipótesis, categorías y conceptos que sirven para ver, para observar, para comprender o incluso para modificar y cambiar el mundo (Méllich, 1996, p. 18). Es tan importante la teoría para la investigación que sin ella no hay posibilidad epistémica. Es una herramienta esencial en el diálogo que entabla el investigador con la realidad y los recursos categoriales y explicativos con los que cuenta el campo de conocimiento en el que se encuentra inscrito el objeto de estudio. A decir de los expertos, cuando la teoría está ausente o simplemente se le relega sólo a un apartado, es posible que el resultado refleje un cúmulo de acontecimientos que si bien expresan el discurso social de los sujetos, no aporta para el análisis comprensivo. Esto lo expresa Méllich de la siguiente manera:

Lo más grave hoy en ciencias humanas es el vacío teórico que nos invade, la <<crisis teórica>>. Toda crisis teórica es también una crisis práctica, porque sin teoría no hay práctica posible. La ausencia de teorías significa la pérdida de posibilidad de conocimiento, sea científico o de cualquier otro tipo. (Méllich, 1996, p. 18)

En ese mismo sentido Geertz (1987) nos dice que en la investigación el investigador afronta una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas y que esta

complejidad es posible de ser ordenada y explicarla, gracias a la teoría. A partir de lo expuesto anteriormente podemos pensar que la articulación teoría-dato empírico, no es una relación natural, es una relación que construye el investigador.

Cabe decir que la presencia de la teoría en la práctica de la investigación, más que un requerimiento normativo del paradigma interpretativo, tiene que ver con las posibilidades que la teoría da al ser un marco referencial desde el cual pueden recuperarse nociones, conceptos o categorías que ayuden a explicar o mostrar la complejidad del objeto de estudio, así mismo pone a prueba posturas explicativas del mismo. Es importante señalar que la teoría también es portadora de significados y su uso en el proceso de interpretación implica la posibilidad de compartir significados y/o construir nuevos significados que contribuyan a la ampliación del conocimiento social y / o educativo. Desde esta perspectiva, el investigador no puede quedarse sólo en la descripción de hechos o discursos que logra documentar en sus registros de observación y/o en las entrevistas. Este mundo sensible debe ser ordenado de tal manera que sea susceptible de conocimiento. A través del lenguaje los individuos son capaces de etiquetar y definir objetos de modo que tengan un significado compartido (Woods, 1998, p. 51) a ello denominamos categoría.

El investigador se vale del lenguaje para mostrar los hallazgos de investigación para ser compartidos desde la vía de la interpretación. Vale la pena señalar que ello representa siempre un reto en el proceso de construcción del objeto de estudio, ya que el análisis debe mostrar la cualidad que la teoría tiene para facilitar al investigador la posibilidad de nombrar la realidad.

A manera de cierre

En la práctica de la investigación, el investigador es reconocido metafóricamente como un viajero que vaga en itinerario abierto al tiempo y al espacio, experimentando diversas percepciones en torno a la realidad; su único anclaje es precisamente ir de paso en paso y sentir las distintas formas de expresión de esa realidad; es metafóricamente una aventura que enfrenta diversos retos (González, 1994, p. 241). La incompreensión de los hechos sociales plantea al investigador la necesidad de preguntarse sobre los entornos cercanos como sujeto situado e implicado (Bertely B. M., 2000). La investigación, como práctica social la percibo como territorio de

construcción de significados, en el entendido de que quien investiga se propone interpretar y comprender algo, o como Bertely (2000) expresa, producir constructos de realidad.

Desde esta óptica, interesa comprender el significado desde el punto de vista de los actores. Mi trabajo de investigación se orienta a la comprensión de las perspectivas de significado que docentes de secundaria han construido respecto a los adolescentes, en dicho sentido el paradigma de investigación interpretativa resulta pertinente dado que desde esta mirada se recuperan los significados construidos por los docentes en el contexto de la escuela secundaria.

Para el estudio de las perspectivas docentes resultó pertinente un estudio de caso, de corte interpretativo que centra su interés en desentrañar las estructuras de significación que construye el sujeto en su universo de vida, a través de la indagación empírica. El enfoque interpretativo surge como un intento de desarrollar una ciencia acorde a las características de los fenómenos sociales quienes buscan la comprensión (Verstehen), en contraposición de la explicación cientificista de las ciencias naturales (Erklären), de este modo, la postura interpretativa asume una mirada hermenéutica de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín, 2003, p. 56). Hallé en la perspectiva de investigación de narrativas y en la postura de investigación etnográfica la mejor opción para acercarme a las perspectivas de los docentes a través de sus relatos de experiencia docente. Para el análisis se configuró un archivo de entrevistas con perspectiva narrativa y notas de campo derivadas de la observación cotidiana, además del cuestionario como recurso de acercamiento a los docentes para conocer rasgos generales de su llegada a la docencia y su trayectoria profesional.

CAPÍTULO III

LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES. CALEIDOSCOPIO DE FACTORES INTERVINIENTES

3.1	El maestro es un constructor natural de historias	93
3.2	Factores que matizan las perspectivas de los docentes	94
3.2.1.	El género como matiz en las perspectivas docentes	95
3.2.2.	Etnocentrismo en las perspectivas docentes	98
3.2.3.	La experiencia como componente de credibilidad	100
3.2.4.	El antes y el ahora un cruce de tiempos	102
3.2.5.	Según el o los contextos de referencia	104
3.3.	Ampliando la mirada acerca de la configuración de las perspectivas docentes	105
	A manera de cierre	109

CAPÍTULO III

LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES. CALEIDOSCOPIO DE FACTORES INTERVINIENTES

El hombre de ciencia debe aprender a respetar la vivencia, por más pequeña, por más humilde que sea, ante la enorme masa de saber acumulado.

El creador de obras halla en la vivencia la inspiración inicial, el impulso original y vital. Regresa a ella, la “expresa” con las contradicciones y conflictos subyacentes, pero necesita emerger y más aún; asimilar el saber.

(Lefebvre, 2004, p. 246)

Como se ha venido planteando, abordar el estudio de *la configuración de las perspectivas docentes respecto a los adolescentes en la educación secundaria*, tiene el propósito de reconocer y comprender las significaciones que el maestro de educación secundaria ha construido acerca de las formas de expresión que caracterizan a los estudiantes de secundaria para conocer los elementos histórico-culturales, que subyacen en el pensamiento de los docentes como resultado de la experiencia del trabajo escolar realizado con los adolescentes.

En este capítulo describo un conjunto de aspectos identificados al recuperar la voz de los docentes y el contenido de experiencias y saberes que acompañan sus relatos, anécdotas y saberes que flúan de manera natural al evocar las experiencias del trabajo escolar con los adolescentes. En el relatar de la práctica y las experiencias de los docentes hallo un conjunto significativo de historias y relatos en los cuales se fundamentan varios de sus saberes desde los cuales conforman una memoria histórica que suele ser el fundamento de decisiones pedagógicas.

El contenido está estructurado en tres apartados, inicio describiendo algunos de los rasgos generales de pensar al maestro como narrador de historias de su acontecer escolar, para dar cabida a un segundo apartado que es el eje central de reflexión del capítulo, encaminado a describir un serie de factores intervinientes en la configuración de las perspectivas de los docentes que fui identificando en el entramado

general de cada entrevista. Esto permitió reconocer el mirar situacional de cada uno de los docentes de tal modo que cada perspectiva nos habla de la heterogeneidad. Cierro el capítulo con una reflexión respecto a las aportaciones de algunos teóricos que posibilitaron ampliar la mirada comprensiva de las perspectivas docentes como objeto de indagación. En conjunto cada uno de estos momentos permitió dimensionar esta categoría para comprender los relatos que los docentes han construido con base en la experiencia de estar interactuando con los adolescentes en el contexto de la escuela secundaria.

3.1. El maestro es un constructor natural de historias

La experiencia significativa nos lleva a construir una versión de los hechos. Y en este proceso nos acompaña el lenguaje, entendido como <<una práctica social con dimensiones cognitivas, culturales y comunicativas, relacionadas con la representación del mundo y la realidad>> (Pardo, 2007, p. 20-21), de tal modo que el lenguaje proporciona una posibilidad de objetivación de la experiencia, a través de categorías que adquieren significado para su relator y sus semejantes (Berger & Luckmann, 1991, p. 57).

Como ya mencioné tanto la perspectiva de narrativas como la etnografía educativa, son opciones de investigación que posibilitan rescatar la voz de los docentes como fórmula de comprensión plasmada en un relato en el que se puede expresar la versión propia del acontecer de la vida escolar en múltiples versiones. Los docentes, en su encuentro cotidiano con los alumnos, interpretando las exigencias curriculares e interactuando con ellos, participan de forma natural de múltiples historias y a la vez son componente de ellas al participar de la experiencia escolar de sus alumnos. Se involucran con los padres y con la comunidad y muchas veces su hacer trasciende en la vida de los otros: alumnos, padres, compañeros de trabajo y directivos, sin embargo este conjunto de experiencias y relatos suelen permanecer en la memoria histórica de ellos y a veces de la comunidad, arraigándose y a la vez mutando por injerencia de otros procesos. A pesar de que los docentes cuentan con un amplio acervo de experiencias, difícilmente han conquistado la idea de documentar su transitar en la vida escolar y su contribución en la historia de sus otros cercanos, pero en esas experiencias se condensa un amplio continente de saberes y prácticas de enorme

riqueza cultural y pedagógica que es importante recuperar a través de la investigación como práctica orientada hacia la comprensión de la escuela, sus actores y su devenir, en la posibilidad de recuperar los significados que se producen en este contexto y desde ahí pensar la transformación de la escuela y su sentido educativo.

Para las narrativas, su vía de concreción, más común es “la palabra”, recurso comunicativo más recurrente al que acuden los seres humanos para transmitir significados, lo cual sugiere “que los individuos cooperan entre sí para construir significados, que se internalizan” (Mota & Villalobos, 2007, p. 412), no son por tanto mecanizaciones, sino procesos cognitivos exclusivos del ser humano. Observamos el mundo y lo interpretamos con los otros, ya que participamos en él y compartimos significados al pensar nuestra estancia en éste, y es a través de ese proceso que somos capaces de nombrar, es decir comunicar a través de diversos dispositivos, perspectivas de vida, anécdotas y experiencias. Es porque tenemos lenguaje que podemos significar nuestro mundo.

Las voces significativas de los relatos que se documentan de los encuentros con los docentes a través de las entrevistas, recuperan “el decir” de los maestros. Refieren las características de sus alumnos, historias de sus trayectorias escolares, relatos de anécdotas, las problemáticas familiares, su resistencia al estar en la escuela y a veces hasta la poca significatividad que ésta tiene para ellos. Este conjunto de referentes son en múltiples ocasiones fundamento de valoraciones y toma decisiones, que a veces son certeras y otras fallidas, y pasan a formar parte del continente de experiencias para hacer frente a los retos de la docencia. En este “hacer-decir social” se apropia de múltiples significaciones que se traslapan y amalgaman, tienen capas superpuestas que portan significaciones que no siempre son evidentes y el significado está presente en la superficie discursiva. (Pardo, 2007, pp. 29-30)

3.2. Factores que matizan las perspectivas de los docentes

La riqueza del contenido de las entrevistas realizadas a los 12 profesores y profesoras de la escuela secundaria, de la cual se deriva el estudio de caso, brindó un amplio margen de consideración para el dimensionamiento de la construcción de las perspectivas docentes. En los relatos que se pudieron documentar en las entrevistas fue posible identificar: descripciones de acontecimientos, relatos, categorizaciones,

referentes contextuales, lecturas desde la posición de género que ocupan los relatores, la evocación de la experiencia como un valor sustancial y elemento de configuración del habitus magisterial, el componente formativo, los cruces de tiempo que caracterizan el encuentro generacional de la labor educativa en la escuela, los elementos culturales que acompañan la relación educativa y sus implicaciones es decir los aspectos en que se ven interpelados los docentes y que conllevan en algunos momentos a la empatía con los estudiantes, entre otros elementos. Esta multiplicidad de rasgos configurativos de las perspectivas de los docentes, me llevó a destacar algunos de estos rasgos que considero matizan de un modo u otro la forma en que se mira a los adolescentes.

3.2.1. El género como matiz en las perspectivas docentes

Los docentes no narran las experiencias del trabajo docente en la escuela secundaria de una forma homogénea como si una identidad generalizada los acompañara en todo momento. La diversidad cultural de los docentes se caracteriza por diversos componentes que configuran su identidad. En el trabajo de campo se documentó la voz de maestras y maestros, y en el contenido de sus relatos, se notaba el matiz del género. Una maestra expresaba: “A lo mejor porque tengo hijas adolescentes”; otra: “Trato de ser comprensiva”; un docente: “Me gusta convivir con los chavos”; otro: “Trato de orientarlos”. Estas y otras voces me llevaron a identificar el posicionamiento de los maestros desde su condición de género.

En el mundo de la docencia, hay docentes varones, docentes mujeres y aún más, varones en condición de soltería y otros casados; maestras solteras y casadas; algunas a la vez son madres y otros padres. Desde esta diversidad de componentes identitarios, cada uno hace una lectura del mundo y sus interacciones con los otros. Desde la condición de género, esta multiplicidad de situaciones producen una posición distinta para mirar la docencia y asumirse en ésta. Aunque esta condición se encuentra invisibilizada y no siempre es reconocida en la acción consciente de los docentes. Hablar de género en la docencia es complejo y conlleva a un encuentro debatible de posturas que colocan a las situaciones de género desde un punto de vista antagónico y / o como un caso exclusivo de discusión en torno a las condiciones negadas y empobrecidas de las mujeres. Para efecto del estudio, el género resultó ser un

elemento constitutivo de las perspectivas ya que la condición de mujer saltó en algunos de los relatos de una forma heterogénea. Una maestra relataba:

Ahí también, siento que nosotros estamos fallando. Muchos de nosotros somos... pues no sé, muy, muy exigentes. Yo no. Yo la verdad me considero de las maestras así de, pues más accesible de la escuela porque hasta el último momento les ando revisando su trabajo porque siento que, a lo mejor porque tengo hijas, porque tuve una hija aquí, tengo otra ahorita en tercero y este y a lo mejor porque yo ya viví como madre esa parte, trato de ser más comprensiva con los alumnos, porque sé que hay maestros que les dejan cuatro o cinco trabajos de un día para otro y que mis hijas no duermen. Hay otros maestros que se los dejaron desde hace ocho días y también lo dejaron para la última hora. También eso sé que también ahí ellas este no cumplieron. Pero de repente, cuando nos tocan evaluaciones y hay ya me atrase, pues me haces esto, me hacen lo otro. También sé que hay alumnos que se esfuerzan y dicen: -Aquí está maestra. Esto no sirve (...) no vale nada (sugiere es la actitud de algunos docentes) y me da coraje. Como madre me da coraje. Por eso yo a los alumnos les tomo en cuenta todo, todo hasta un dibujo así raro, se los tomo en cuenta porque pues eso es lo que el alumno pudo hacer. Entonces, este, pues ahí yo veo a veces, a veces **veo que mis compañeros** si son demasiado exigentes. Bueno, cuando si lo amerita yo también soy exigente, cuando sí, cuando veo que: -Oye ya te dije desde la semana pasada que te voy a dar oportunidad, y hasta te dije que sí, que de veinte trabajos hazme diez por lo menos o de diez hazme cinco ó tres para que yo justifique tu seis ¿No? E: Docente **TER** /Mujer de 38 años

El género coloca a los docentes en una posición diferenciada desde su condición de ser hombre o ser mujer, anclada desde la cultura. De tal modo que según Sandoval (1992, p. 62):

Las imágenes femeninas acerca del trabajo magisterial son construidas socialmente asumidas por las maestras de una manera específica. Contribuyen a una valoración y autovaloración del trabajo magisterial cargado de estereotipos que se expresan en prácticas concretas en el desempeño escolar cotidiano.

Esto se reconoce según la autora en prácticas de <<maternaje>>, desde las cuáles las docentes recurren a la condición femenina para resolver las demandas de la labor, ubicándose en extensión del papel de la madre, asignado naturalmente a la mujer (Sandoval,1992). Esta posición genérica de crear relaciones afectivas vinculadas a la protección y acompañamiento de los adolescentes como hijos o hijas se da más en el género femenino. Difícilmente se identifican posiciones de este tipo en el género masculino.

Al respecto Martínez (2012) señala que el género es una construcción social que conjunta un sistema de ideas, creencias, normas y valores que en una sociedad operan para normar las conductas de las personas en relación con el sexo que les fue adjudicado al nacer. En ese conjunto de cosas emergen las imágenes culturales femeninas. Estas imágenes femeninas son fuente de discursos y prácticas concretas, que las maestras asumen de manera casi natural y que se expresan en la amalgama maestra-madre y su manera de asumirlo (Sandoval, 1992, p. 66) en la relación educativa a través de sentimientos de empatía como en el caso de la maestra que la llevan a ser comprensiva y flexible en relación a los productos de trabajo que se solicitan a los adolescentes. Por otro lado Lamas (2000 y 2008) expresa:

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de “filtro” cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas.

Cuando ella dice: *“a lo mejor porque tengo hijas porque tuve una hija aquí, tengo otra ahorita en tercero y este y a lo mejor porque yo ya viví como madre esa parte, trato de ser más comprensiva con los alumnos porque sé que hay maestros que les dejan cuatro o cinco trabajos de un día para otro y que mis hijas no duermen (...)”*, el componente de identidad “ser madre”, tiene un peso importante para asumir su papel de docente desde su perspectiva de género femenino, y matiza la forma en que se relaciona con sus alumnos adolescentes. En este sentido Bourdieu (citado en Lamas, 2000, p. 331) apunta que el género estructura la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social.

La cultura masculina se expresa de otro modo. Mientras algunas maestras el vínculo con los adolescentes, se plantea desde una relación materna, en el caso de algunos docentes la relación docente-adolescentes, es construida desde la amistad, “ser amigos de los estudiantes”.

Me gusta convivir con todos los chavos (...), siento que hay mucha comunicación con ellos a veces –este- me cuentan muchas cosas muy personales de ellos y pues yo agradezco esa confianza que tienen conmigo, no sé si es por la edad, por el estilo de ser pero tienen mucha confianza, es más (...) así, tú dime como quieras. Yo quiero que tengas confianza nada más (...) E: Docente **BG** /Hombre de 31 años

Las diferenciación de género se construyen culturalmente a través de un conjunto de prácticas, ideas y discursos” desde los cuales nos posicionamos y nos relacionamos con los otros. La circunstancia histórica de tener hijas adolescentes coloca a la maestra con sus alumnos con un componente de maternidad. En el caso del docente, su posición genérica lo lleva a constituirse en confidente en la relación educativa y entonces convoca a sus estudiantes a construir un vínculo de confianza desde la amistad

En dicho sentido las perspectivas de los docentes están matizadas también por el cúmulo de contenidos culturales, entre ellos el género que matizan el posicionamiento de los docentes frente a la docencia. La significación diferenciada de “ser hombre” “ser mujer”, está constituido por un tejido en el entramado de la simbolización cultural y produce efectos en las personas” (Lamas, 2000, p. 336). Esto quiere decir que cuando hablamos de perspectiva es necesario con ello reconocer también que el mundo de significaciones cambia según la posición genérica en la que se encuentra ubicado el sujeto que narra la experiencia cercana, que cambia de acuerdo a su condición histórica que acompaña al género.

3.2.2. Etnocentrismo en las perspectivas docentes

Las perspectivas de los docentes hallan en el relatar de historias, un elemento fundamental de acceso al conocimiento de sus alumnos y el argumento de las valoraciones construidas respecto a ellos. De tal modo que la experiencia narrativa de los docentes se encuentra fuertemente expresada y fundamentada en los relatos que se configuran de la interacción cotidiana con los adolescentes. Ellos hacen narrativas, sobre todo de casos de adolescentes que enfrentan dificultades importantes para el desarrollo escolar. Veamos algunos ejemplos:

(...) es muy floja Jacqueline pero se hace como la chistosita como que: -Hay maeta no hice la tlea. Y le digo: -No. Y ayer, ayer precisamente hablé con ella, si ayer que nos tocó tutoría y le dije: -Sabes qué, tú te tienes que responsabilizar, tú ya tienes la madurez de una alumna de secundaria y no eres

una pequeña de kínder; tú tienes que dirigirte a nosotros con la responsabilidad de (*decir*) no pude hacer la tarea por esto y por aquello, pero no siempre te hagas la chistosita y la graciosa porque tú tienes que ir de acuerdo a tu edad cronológica, con tu nivel escolar. Habrá en alguna ocasión a lo mejor que como broma, pues si te la acepte algún maestro, pero que siempre llegues que no cumpliste y hables así como bebé pues no. Porque no eres una bebé, ya eres una persona. Pero me dijo la otra vez la maestra de Ciencias que se estaba haciendo pipi parada y que le dijo: -Oye, qué pasa, y que le dijo: -Hay maestra ya me ganó. Pero que no se sintió avergonzada. No se sintió apenada de nada, no se sonrojó como otros. No, que hasta, pues que, que, ella lo tomó así, como que hay, ya me ganó. Y fue al baño y regresó como si nada. Y su mamá pues, ya hablé con ella y me dice que, que pues ella la protege mucho, la protege mucho sí, sí. Yo le digo: -Es que no cumplió en esto. Es que no le dio tiempo (*respuesta de la madre*), porque no sé qué, porque no sé qué tanto y es que tenía que entregar este trabajo (replantea la docente a la madre). “Hay es que yo tuve la culpa porque no sé qué”. Entonces, ahí siento que la niña está siendo muy protegida por la mamá, por eso se, está rezagando porque ella si tiene problemas de aprovechamiento (...)

E: Docente **HER** /Mujer 38 años

En el segmento de este relato es claro distinguir el enlace de acontecimientos y sujetos involucrados y articulados en una serie de experiencias y acontecimientos dados en distintos momentos temporales que la docente articula para mostrar una narrativa que describe los elementos experienciales que justifican el hecho de considerar que “**Jaqueline es floja**”. En efecto, las perspectivas de los docentes, van acompañadas de relatos, en los que se fundamentan los significados construidos. Más que recuentos cronológicos de eventos pasados, esto da a la perspectiva de la docente la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que conforme a su relato; el docente-narrador confiere un contenido existencial en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción (Díaz, 2007, p. 57).

La narrativa muestra varios hechos, entre ellos: 1) el comportamiento de la alumna en su clase, 2) las actitudes de la alumna en la clase de ciencias; 3) el encuentro con la madre de la alumna y la postura de esta frente a los hechos, que la maestra percibe como insatisfactorios. Como expresa Bourdieu, Chamborredon, & Passeron (2008), “las perspectivas construidas por los sujetos se sitúan en tiempo y espacio, mostrando una progresión de hechos que guardan relación con el papel que el narrador ha desempeñado en ellos, pero esa progresión no reproduce el desarrollo de

los hechos, sino la forma en que se relacionan con el informante” y por ende a su lectura de los hechos acontecidos les atribuye un sentido de verdad. Se puede afirmar que la experiencia se vuelve narrativa y esta configura la perspectiva de los docentes, ya que “No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración, la redime de su inmediatez, de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, *lo común*” (Sarlo, 2005, citado por Díaz, 2007, p. 57). Por otro lado la articulación de hecho, se convierten a su vez en el argumento de las creencias de los docentes, así como las valoraciones de los hechos, colocándose en la posición de verdad argumentada.

En el marco de las perspectivas se juega un cierto tipo de etnocentrismo, que se expresa cuando la perspectiva se sitúa explícita o implícitamente, en la posición de la razón del que relata (Guber, 2004, p. 75) es decir, sobrevalorando la postura personal y descalificando las acciones de unos en relación a otros.

Los docentes deberán ser cada vez más “expertos en cultura de las nuevas generaciones”, en la medida en que la transmisión de la cultura escolar (currículum escolar) deberá tener en cuenta no sólo las etapas biopsicosociales del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los destinatarios de la acción pedagógica (...) El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y “hacer dialogar” las culturas incorporadas por los alumnos de las instituciones escolares (Tedesco & Tenti, 2002, p. 6).

El etnocentrismo en el que a veces incurren los docentes, parece no permitirles una perspectiva abierta al movimiento, al cambio y por ende al conocimiento de sus alumnos.

3.2.3. La experiencia como componente de credibilidad

Continuando con los hallazgos. Se pudo identificar que en la configuración de las perspectivas docentes sobre los adolescentes, objeto de estudio de la investigación, la experiencia parece jugar un papel trascendental en los maestros de secundaria

Porque, como maestros nos enfrentamos a la experiencia de la enseñanza, y a las dificultades que enfrentan los alumnos para aprender, es que en ello se fundamenta parte de la credibilidad necesaria para enfrentar la tarea docente. Por ello para algunos es importante argumentar sus representaciones sobre los adolescentes desde la

evocación de la experiencia para mostrar un conocimiento respecto a ellos y justificar tanto las valoraciones, como las acciones emprendidas. Es desde el lugar de la experiencia que los docentes van construyendo y transformando sus perspectivas. En los relatos de los docentes encontramos evocaciones como esta:

Entrevistadora: Tiene usted ya tres años trabajando con adolescentes. ¿Qué sería lo más complicado de trabajar con ellos?

Docente: Mire lo que pasa es que yo tengo experiencia ya anterior de cuatro años atrás. Yo trabajé en un bachillerato, entonces los chicos de bachillerato ya están más... (Reflexiona) eh, -estables-, ya tienen más concretas las meta que quieren por seguir en la vida. O sea, ya a esa edad si me pueden decir: -Mire yo voy a ser esto: - Quiero estudiar esto; o -Voy a trabajar en esto; etc. Pero los chicos de secundaria no tienen definido aún nada de eso, precisamente por la etapa física en la que se encuentra todavía. No tienen este tipo de visualización de lo que quieren ellos ser en la vida o de lo que persiguen ellos en la vida; cuál sería su meta. Entonces eso es lo más difícil: -Que ellos no están en una etapa de estabilidad; tienen mucha inestabilidad emocional y física. En cuanto a todo eso es lo más difícil de trabajar con chico de esa edad, su inestabilidad. E: Docente **NOM** / Mujer de 29 años

Ante el planteamiento de la entrevista, la maestra afirma: “lo más difícil de trabajar con adolescentes es su inestabilidad emocional”, y ese conocimiento se deriva de los años de experiencia que tuvo en la preparatoria, aclarando que cuenta con más años de experiencia de los que se registra en su estancia en la escuela secundaria del estudio. Desde su perspectiva la experiencia acumulada de los años anteriores le permite afirmar que “la inestabilidad emocional de los adolescentes” es lo que hace difícil el trabajo docente con ellos. La experiencia en las aulas y los encuentros interactivos en la escuela producen un continente de significaciones mediadas por los roles desempeñados en la escuela que van permitiendo el reconocimiento de la diversidad identitaria: yo-maestro; tú-alumno. En este sentido Brunner (2000, citado por Díaz, 2007, p. 57), señala: “la identidad y el sí mismo se dan como una construcción socio-histórica cuyo origen se encuentra ubicado en la interacción humana y en la consecuente capacidad para producir significado”.

Desde esta lógica las perspectivas están matizadas por la experiencia, misma que permite a los docentes, organizar una gama de acontecimientos significativos de su estar en los espacios escolares para darle estructura y sentido de identidad desde la experiencia docente. Como expresa Villanueva (2010, p. 72), la enseñanza coloca al

maestro frente a la realidad cuando: “realidad y profesor, profesor y realidad constituyen el entramado fundacional y el marco ontológico de la experiencia dicotómica fundamental, a saber: la aspiración a la comprensión de la realidad educativa como necesidad profesional que se materializa en la creación del sentido para responder al anhelo comprensivo, y opuesto a esta frontera hermenéutica se alza un vehemente llamado al mantenimiento de la identidad en condiciones laborales, pedagógicas y culturales”.

Regresando al caso de Jaqueline, la perspectiva de significado frente al comportamiento de esta en el aula es distinto desde la óptica de la madre, además que ella asume como ajenos los acontecimientos relatados por la maestra y se coloca en posición de alianza con su hija. El lugar de la mirada afecta la perspectiva así como, la experiencia directa de los hechos que producen significaciones distintas, así como los lazos afectivos que subyacen a los sujetos involucrados.

3.2.4. El antes y el ahora un cruce de tiempos

Los adolescentes experimentan el encuentro con docentes de distintas edades. Cada uno de los docentes dependiendo de su circunstancia histórica determinada por la edad, experimenta un encuentro generacional, ya que inevitablemente sus alumnos siempre serán más jóvenes. Las narrativas de los docentes muestran un ir y venir en el tiempo, así como los desencuentros de tiempos pasados y la contemporaneidad.

El distanciamiento generacional, repercute en el modo de pensar la concircunstancialidad que acompaña a los docentes y adolescentes de la escuela secundaria. Se caracteriza por un encuentro de perspectivas de pensamiento y valores.

(...) yo veo que se están perdiendo los valores, por todo ese tipo de apertura que la misma sociedad está dando. Antes por ejemplo se censuraba alguna canción porque traía determinada palabra y ahora se habla tanta peladez en una canción y la ponen en la radio y todo mundo tiene acceso a ella. Entonces igual es parte de la sociedad que por la cual estamos perdiendo los valores y los chicos están perdiendo los valores. Ahora un papá, –este- en lugar de venir a decir oiga maestra, mire mi hijo va mal por esto. No, se viene a agredir a los maestros, viene a acusar, viene a intentar amedrentar, o sea igual los papás están dando esa, esa apertura.

E: Docente **NOM** /Mujer de 29 años

Al respecto Santos (1995), describe este proceso como “el envejecimiento de los profesionales frente al rejuvenecimiento de los alumnos” y expresa al respecto lo siguiente:

Los profesores viven la profesión sometidos a unos factores de lenta e inexorable repercusión. Cada año envejecen al mismo tiempo que su nuevo grupo de alumnos se presenta con la misma edad que tenían los del curso anterior. El profesor envejece mientras los alumnos rejuvenecen. El abismo se ahonda y se ensancha obligando al profesor a tomar medidas, más o menos explícitas, de acercamiento. Algunos optan por romper todos los puentes, otros adoptan una falsa adaptación a unos modos de pensar y de hablar que no son los propios en un intento de alcanzar una imposible camaradería.

Ampliando el relato de la docente:

(...) en la época en que yo fui a la secundaria no hablábamos así. O sea para nada, para nada. Este, teníamos más, más valores. Es que, ha habido una pérdida de valores, pero no sé si atribuirlo a lo mejor al acceso que se tienen ya a tanta información, a tanta, (...) clase de información que se tiene; la apertura de internet, o sea ahí puedo encontrar cualquier información que necesite en internet. Entonces, este..., siento yo que se ha dado esa pérdida de valores, tal vez por todo el acceso que tienen los chicos ahora, y antes, como que era más restringido para nosotros como, que no había tanta apertura y pues no, no teníamos esa manera de hablar de expresarnos y ahora pues no.

E: Docente **NOM** / Mujer de 29 años.

La referencia de la profesora de 29 años, muestra que su perspectiva respecto a los adolescentes se encuentra matizada por la distancia temporal entre los valores circundantes de su época de adolescente y los tiempos de adolescencia de sus alumnos. Enfatiza sobre todo la situación de los valores y el uso del lenguaje, atribuible, según ella derivado de la influencia de los medios tecnológicos de información como la internet.

De este modo podemos pensar que esta perspectiva cierra a la docente la posibilidad del conocimiento de sus alumnos. Al menos en esta referencia en voz alta se encuentra ausente la pregunta por los otros, en este caso sus alumnos, para cuestionarse, sobre las diferencias temporales de los pensamientos y las acciones de los adolescentes en el transcurrir del tiempo, como por ejemplo: ¿Deben los adolescentes de hoy pensar de la misma manera que los adolescentes de hace 17 años?, ¿Cuáles son los valores imperantes de épocas distintas desde las cuales se

relacionaban y cuáles son los códigos que permiten la comunicación de los adolescentes contemporáneos con sus coetáneos y generaciones adultas? ¿Con qué recursos tecnológicos se contaba y con qué recursos cuentan hoy y qué situaciones de desarrollo les posibilitan?

3.2.5. Según el o los contextos de referencia

La perspectiva como unidad de análisis llevó a identificar la centralidad del sujeto, ya que sólo a través de éste, el mundo adquiere algún sentido. El sujeto está situado, en un espacio con movimiento. Por ello expresa Geertz, (1987), las prácticas de los sujetos presuponen marcos de significado constituidos en el proceso social. Este aspecto constitutivo de las perspectivas de los docentes, se aprecia en el siguiente referente:

ENTREVISTADORA

Me gustaría que pudiese usted describirme cómo son los chicos que acuden a esta escuela.

Pues es que comparados con... (Reflexiona), porque yo he trabajado prácticamente más en Ecatepec, *comparados con aquellos pues estos son unos angelitos*, si porque allá teníamos alumnas embarazadas, alumnos que se drogaban, alumnos...- esste-. Entonces la verdad aquí si me siento muy cómoda trabajando. Siento que son alumnos todavía... (toma tiempo para pensar). No sé, todavía más recatados, todavía más educados. Comparados con los que yo he tratado. No, sí...yo tenía la verdad alumnos muy conflictivos allá y aparte eh, la organización que tenían en las otras escuelas no, este, no era suficiente para poder tener un control hacia los alumnos. Allá se peleaban a diario, se peleaban en los baños, en las canchas. Eh...a la trabajadora social, si se metía la empujaban; también, la tiraban, y aja o sea que era un descontrol terrible porque no había un... (Reconsidera), **-no tomábamos acuerdos**, y aquí si tomamos acuerdos, pues de que íbamos a hacer con tal alumno, que pues... si, con lo que está ocurriendo. Hay como..., siento que aquí hay un poco más de comunicación y coordinación. Estee, para la toma de decisiones de disciplina o de aprovechamiento. Aun así no están al 100%, yo sé que todavía hay fallas ¿no? Hay fallas por falta de atención de los padres de familia, si porque nos dejan pues prácticamente todo a nosotros. Los papás (piensa), son muy pocos los que se comprometen pero aun así los alumnos tienen cierto temor. Aquí, comparado con la otra escuela, los alumnos trabajan, aunque sea una cuarta parte entregan trabajos, o nos andan buscando para entregarlos. Allá no. No, allá no. Allá, andaba uno; -Ándale hijo entrégame aunque sea un trabajo pues para

aprobarte con un seis por lo menos. Aquí no, no aquí es una parte sí, si nos entregan los trabajos sí.

E: Docente **TER** / Mujer de 38 años.

La docente responde a la pregunta describiendo la diversidad existente en cualquier contexto social, de tal modo que las perspectivas de significado respecto a los adolescentes cambian, según los contextos de referencia, es decir, según los escenarios en que ellos se relacionan y piensan su actuar. En este caso, como en otros, la perspectiva de significado respecto a los adolescentes-estudiantes, depende, entonces de la interpretación que hacen los docentes de su estar en diversos contextos y de la valoración que hacen de esas experiencias que cambian según los escenarios escolares donde han laborado. La profesora expresa que sus alumnos del municipio de Tecámac, comparados con los alumnos del municipio de Ecatepec son “buenos alumnos”, al expresar: “*Comparados con aquellos pues estos son unos angelitos*”, permite identificar, que la perspectivas se construyen tomando en consideración un universo de referencias compartido <<no siempre verbalizable>> que articula un conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y la actividad de los sujetos sociales (Guber, 2004, p. 74) en el mundo de vida en que se encuentran insertos. De este hecho surgen rasgos comparativos que permiten complejizar las referencias respecto a los adolescentes.

El discurso documentado de la maestra permite distinguir que construir una representación posible de ser verbalizada por los docentes es más factible cuando los docentes hacen un comparativo de contextos incorporando elementos territoriales o temporales.

3.3. Ampliando la mirada acerca de la configuración de las perspectivas docentes

Hablar de perspectivas es común en educación, se habla por ejemplo de “la perspectiva de los alumnos sobre la disciplina”, o sobre “los contenidos escolares de alguna asignatura”; “la perspectiva de los padres respecto al trabajo de los docentes”; la “perspectiva magisterial sobre la evaluación”, entre otros. De tal modo que es un vocablo frecuentemente utilizado para comunicar las distintas posturas de pensamiento de distintos sujetos para hacer referencia a alguna experiencia, proceso, práctica social e inclusive sobre algunos otros sujetos.

La palabra “perspectiva” tiene su origen en el latín, está compuesta por el verbo “perspicere”, que significa “*ver a través de*”, Si la ubicamos en torno a los docentes, nos lleva a colocarnos, en la centralidad del sujeto y cómo éste se ubica frente a una realidad y/o frente a los sujetos con los que interactúa y es a través de su mirada y los diferentes referentes con los que cuenta que le posibilitan hacer una interpretación de su experiencia de vida frente a hechos y acontecimientos. En la indagatoria conceptual, es posible identificar que en el caso de las artes es un concepto fundamental para comprender la postura del artista frente a la percepción de los hechos que plasma en su obra, es decir la expresión representativa entre lo concebido y lo vivido, donde “las representaciones hacen las veces de mediadoras; unas se consolidan modificando a la vez lo concebido y lo vivido; otras circulan o desaparecen sin dejar huella” (Lefebvre, 2004, p. 245).

Desde el punto de vista filosófico, es posible encontrar una dedicatoria interesante de la perspectiva, en Ortega y Gasset (Huerta, 2009), postura desde la cual se identifica que los sujetos albergan en la perspectiva la ***circunstancialidad*** en que se mueve el sujeto negándose a pensar a éste separado de su entorno, en dicho sentido, plantea un debate sobre la forma en que el sujeto se encuentra en el mundo “como espectador” e intenta construir “verdad sobre ese mundo”. Dicho de otro modo, el punto de vista individual parece ser el punto desde el cual puede expresarse la verdad del mundo.

Para el caso del ámbito educativo, si bien no encontramos como tal una teoría de la perspectiva, el plantearla como unidad de análisis, nos ubica en el campo de acción del reconocido <<*paradigma del pensamiento del profesor*>> (Marcelo, 1987; Porlan & Ana, 1998; y Clark, 1997, en, Wittrock, 1997), derivado de la vertiente comprensiva de la investigación, del cual surgen un conjunto de estudios interesados en las estructuras de pensamiento del docente. Estos se derivan de la metodología fenomenológica, encaminados a la comprensión de situaciones y problemas, únicos y específicos (Tesch, 1984, en, Marcelo, 1987, p. 17), en tal sentido la fenomenología se propone indagar sobre “los procesos constitucionales subyacentes del ámbito trascendental de la experiencia (Shutz, 1990, p. 121) y que Shutz describe con mayor precisión de modo siguiente:

El análisis fenomenológico muestra (...) que existe un estrato pre-predictivo de nuestra experiencia, dentro del cual los objetos intencionales y sus cualidades no están en modo alguno bien conscriptos; que no tenemos experiencias originales de cosas y cualidades aisladas, sino que más bien existe un ámbito de nuestras experiencias en el que nuestras actividades mentales eligen ciertos elementos destacándolos contra el fondo de los elementos espaciales y temporales circundantes; que en la total conexión de nuestro flujo de conciencia todos esos elementos elegidos mantienen sus halos, sus orlas, sus horizontes (cuyo) análisis (...) solo puede ser garantizado, recurriendo a los procesos mentales (...) (Shutz, 1990, p. 121).

En la referencia podemos distinguir la acción constructora de significado inherente al pensamiento humano, de tal modo que los objetos y experiencias circundantes cobran sentido en el momento en que son concebidos por la experiencia humana de significar. Se identifican también algunas aportaciones desde la antropología, básicamente a través de estudios derivados de la investigación etnográfica en educación y muy recientemente de la psicología cultural que se expresa en el movimiento de “narrativas”.

Para efectos de ampliar la comprensión del dimensionamiento de las perspectivas de los docentes entrevistados encuentro en tres autores, elementos clave. En primera instancia Guber (2004, p. 72-81), quien señala que hay dos conceptos clave para comprender la singularidad de la expresión sociocultural de la acción humana, estos son: diversidad y perspectiva del actor. De este modo reconoce en las perspectivas que construye el sujeto sociocultural, el continente de la singularidad de las prácticas y verbalizaciones que expresan nociones de representación que rescatan la lógica de producción material y simbólica de los sujetos sociales; la gente, su posición en el mundo y sus voces configuran entre otros elementos “la perspectiva del actor”.

Por otra parte un concepto de perspectiva cercano al ámbito educativo y derivado del interaccionismo simbólico es el que expresa Delamont (1988, p. 71), en un estudio centrado en la interacción docente-alumno que se da en las aulas. Al respecto, la autora expresa que “una perspectiva es un cuerpo ordenado de creencias y orientaciones dentro de las cuales las situaciones son definidas y construidas por los profesores”

Con otros argumentos, Bourdieu, et al. (2008, p. 255), señalan que la perspectiva expresa el punto de vista desde el cual se coloca el hablante para hacer una descripción, en la que hace una reproducción de lo que él vio con sus propios ojos. ¿De qué se compone esta perspectiva y cómo se configura? En su disertación sobre la perspectiva los autores apuntan lo siguiente:

1. “En ella se encuentran las percepciones y sus imágenes, sin tomar ninguna distancia respecto de ellas, en tal sentido se expresa una narración directa y sin vuelta de los acontecimientos tal como él los vio y experimentó”.
2. “Frecuentemente llega a situarse claramente a sí mismo en el tiempo y en el espacio, y a indicar mediante procedimientos asociativos, una progresión de los hechos que guardan relación con el papel que él ha desempeñado en ellos, pero esa progresión no reproduce el desarrollo de los hechos, sino la forma en que se relacionan con el informante”. Es decir en ello impera la subjetividad del que relata.
3. “Las personas y sus acciones solo intervienen en su relato en la medida en que interfieren con sus propias acciones”.
4. “Las imágenes empleadas por el informante varían considerablemente en claridad, pero siempre son personales”. Puede repetir sucesos ocurridos a otras personas, mostrando empatía reconstituyendo acontecimientos y sentimientos, describiendo incluso los motivos que lo impulsaron. Pero su facultad de ponerse en el lugar del otro es muy limitada.

Después de este recorrido se puede identificar que las perspectivas son un elemento ineludible para comprender los significados subjetivos de los docentes y con ello lograr la descripción analítica de sus perspectivas. La perspectiva como unidad de análisis condensa el lugar desde el cual un sujeto cognoscente se posiciona frente a su realidad y a los sujetos con los que comparte experiencia sociocultural, para nombrar, describir y / o relatar hechos en los que se ve involucrado.

Los factores identificados en el segundo apartado permitieron identificar algunos elementos desde los cuales los docentes se posicionan frente a su realidad interactiva con los adolescentes. Vimos claramente que sus perspectivas tienen en su

mayoría un carácter etnocéntrico al centrarse en el lugar de la razón. Identifiqué que su percepción de los acontecimientos se sustenta en la experiencia acumulada y ello parece asegurar no hay error en lo que se sustenta, se tiene más experiencia porque se tiene más y más recursos de enunciación.

A manera de cierre

El maestro a través de la palabra expresa su propia forma de percibir el mundo, los objetos, las prácticas y los sujetos que lo acompañan. Recuperar sus experiencias escolares con los adolescentes, a través de sus relatos es una gran oportunidad para identificar una amplia gama de percepciones respecto a los adolescentes, en las que se distingue la involucración de diversos factores intervinientes.

Las perspectivas de significado de los docentes de secundaria se configuran del conjunto de creencias, que dan sentido y coherencia a su forma de ser e interactuar con los adolescentes. Las concepciones son una producción sociocultural, debido a que no se producen en la individualidad del maestro, sino que tienen origen en lo social (Kaplan, 1992). Aluden a esquemas de apreciación y valoración influenciadas por factores culturales e históricos que participan en la conformación de los sujetos. Esto quiere decir que el maestro en su biografía personal, a través de su formación profesional, así como su experiencia como docente va configurando esquemas de representación y valoración de los adolescentes que se expresan en su forma de ser como docente ¿Cómo se expresan en la relación construida con los alumnos?

- En los esquemas de clasificación que posibilita a los maestros diferenciarlos a través de categorías.
- En los distintos roles identitarios y funciones.
- En el encuentro generacional, en el que subyacen intereses y expectativas que se ponen en juego.

Las perspectivas de los docentes hallan en el relatar de historias, un elemento fundamental de acceso al conocimiento de sus alumnos y el argumento de las valoraciones construidas respecto a ellos. De tal modo que la experiencia narrativa de los docentes se encuentra fuertemente expresada en sus relatos. La relevancia de la recuperación de los relatos de los docentes radica en la comprensión de la

configuración de sus perspectivas y su repercusión en la pérdida de la significatividad de la experiencia escolar para los adolescentes, ya que el docente a través de sus perspectivas transmite significatividad de la experiencia escolar. En tal sentido, coincido con Bruner (1995, p. 197), cuando expresa que: “en el núcleo de cualquier cambio social es posible encontrar transformaciones fundamentales de nuestras concepciones del conocimiento, del pensamiento y del aprendizaje, cuya realización se ve impedida y distorsionada por el mundo en que empleamos el lenguaje al hablar acerca del mundo y de las actividades mentales mediante las cuales los seres humanos intentan enfrentarse a él”

Como maestros nos enfrentamos a la experiencia de la enseñanza, y a las dificultades que afrontan los alumnos para aprender. Los saberes, certezas y disposiciones que nos acompañan son parte de la credibilidad necesaria para enfrentar la tarea docente. Por ello para algunos docentes es importante argumentar sus representaciones sobre los adolescentes desde la evocación de la experiencia para mostrar un conocimiento respecto a ellos y justificar tanto las valoraciones, como las acciones emprendidas, sin embargo también es necesario reflexionar su configuración y su impacto en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, tareas centrales ya que no siempre derivan en acciones satisfactorias que dan significatividad a la tarea educativa de la escuela y por tanto, su sentido sociopedagógico.

LOS ADOLESCENTES UNA ENTIDAD CONTROVERTIDA. LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE SECUNDARIA

4.1	Los adolescentes de la escuela secundaria	113
4.1.1.	La adolescencia algo más que un concepto	113
4.2	¿Cómo ve usted a los adolescentes?	119
4.2.1.	Con falta de interés por la escuela	119
4.2.2.	“Sin perspectivas de futuro”	124
4.2.3.	Influenciados por el contexto familiar	129
4.2.3.1	Las condiciones laborales de los padres los afectan	130
4.2.3.2	Los padres se asumen como proveedores y no como educadores de sus hijos	131
4.2.3.3	Padres que agreden a docente	134
4.2.3.4	Los padres no los hacen responsables	134
4.2.4.	Atraídos por las tecnologías	135
4.2.5.	Con carencia de valores	137
4.2.6.	En el despertar de la sexualidad	138
4.2.7.	No respetan a los maestros. Estamos desprotegidos	139
4.3	La adolescencia una entidad controvertida. Algunos ejes de discusión	142
4.3.1.	La connotación plural de adolescencia	142
4.3.2.	Más alumno que adolescente. En torno al binomio alumno-adolescente	143
4.3.3.	Los adolescentes desde la visión de <i>sujeto entero</i>	146
4.3.4.	¿Una visión pesimista acerca de los adolescentes?	147
4.3.5.	El antes y el ahora. Un encuentro generacional que produce malestar	149
	A manera de cierre	151

CAPÍTULO IV

LOS ADOLESCENTES UNA ENTIDAD CONTROVERTIDA. LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE SECUNDARIA

Corresponde al mundo adulto, (en este caso a los docentes, directivos escolares, funcionarios y responsables políticos del sistema escolar) adoptar una actitud que vaya más allá de la formulación de juicios de valor acerca de los comportamientos y valores de las nuevas generaciones. Es necesario que los jóvenes representen la cultura presente, mientras que los adultos representamos la cultura del pasado.

Tenti 2012

Aún en los contextos actuales, se identifica a la escuela secundaria como un eslabón con muchos pendientes en la agenda educativa nacional, dado que, su carácter de obligatoriedad y las diversas reformas educativas emprendidas, no han redituado en experiencias educativas significativas para los adolescentes. Estos son percibidos por los docentes cada vez menos motivados. Para la mayoría de ellos la escuela ha dejado de ser un reto individual y de superación; por lo regular acuden por obediencia y le atribuyen poco valor formativo y para la vida (Sánchez, 2002) ¿A qué se debe esto? ¿Cómo perciben los docentes estas manifestaciones? ¿Qué postura asumen frente esto?

Este capítulo responde a la necesidad de acceder a los significados contruidos por los docentes respecto a los adolescentes para reconocer el posicionamiento de éstos frente a los arraigamientos generacionales y la movilidad de los mismos, ya que, -como se menciona en el primer capítulo-, no es desconocido que las transformaciones culturales que caracterizan a la juventudes marcan una clara distancia con la adultez y que a la vez que las sociedades son cada vez más complejas, la comprensión de las cualidades culturales de los jóvenes se complejiza también, representando un reto tanto social como pedagógico. Las entrevistas realizadas a los docentes permitió documentar una gama importante de perspectivas en torno a los adolescentes la cual nos habla de la complejidad que implica pensar la

adolescencia, trabajar con adolescentes y responder a las expectativas escolares de la escuela secundaria.

Este capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primero amplío los referentes conceptuales en torno a la adolescencia; aunque, cabe señalar que la teoría, al ser una necesidad inherente al análisis, no puede ocupar un lugar aislado, es más bien un acompañamiento necesario para comprender el conjunto de perspectivas de los docentes que surgen de la experiencia de trabajo con los adolescentes, por ello cada capítulo y cada apartado demanda un insumo conceptual distinto. En el segundo apartado se analizan un conjunto de valoraciones, a través de las cuales, los docentes describen a sus alumnos, mismas que logran configurar un acercamiento a las perspectivas de los docentes sobre los adolescentes a través de un complejo sistema de creencias, valoraciones y aspiraciones que a veces producen inestabilidad en los docentes a la vez que son el referente para tomar decisiones y el motor de reflexiones, cuestionamientos y posicionamientos frente a la tarea educativa que se les confiere como profesores de secundaria. Cierro el capítulo con algunos ejes de discusión que abonan a la problematización encaminada a la comprensión del sistema de creencias que configuran las perspectivas de los docentes a la vez que muestran la complejidad del trabajo docente en la escuela secundaria.

4.1. Los adolescentes de la escuela secundaria

Los docentes de secundaria trabajan sustancialmente con adolescentes. Ello matiza la percepción de su trabajo y la interacción que se construye con los estudiantes. De este modo la adolescencia fue una categoría central en la reflexión de la perspectiva de los docentes. Por ello resulta indispensable iniciar este capítulo con algunos rasgos distintivos de esta etapa histórica del ser humano.

4.1.1. La adolescencia algo más que un concepto

La adolescencia es un fenómeno moderno, derivado de las confrontaciones entre un sector de la sociedad que envejece (Funes, 2011), y otro que aspira a ocupar el estatus de adulto, generando tensiones generacionales (Sandoval, 2002; Tedesco, 2002; Funes, 2011), que se ponen al descubierto a través del sistema de valores, creencia, aspiraciones y recursos sociales con los que se cuentan. Conceptualizar el término,

representa un reto de selección teórica, ya que dada su relevancia ha implicado la incursión de la mayoría de las disciplinas que conforman el campo de las ciencias sociales, por lo que es posible encontrar amplios tratados para su descripción teórica (Rice, 2000; Papalia & Feldman, 2009; Tirado, Martínez, & otros, 2010; Kail & Cavanaugh, 2011).

Ornelas (2017), parte del reconocimiento etimológico de la palabra para comprender las raíces de su comprensión:

La palabra adolescencia proviene de la raíz indoeuropea **al**, que significa “nutrir”, “alimentar”, “crecer”, de la cual se derivó a su vez la voz latina **alere**, cuyo significado es semejante; de ahí se siguió con **alescere**, que quiere decir “crecer”, “aumentar”, “desarrollar”. A **alescere** se le unió el prefijo **ad** lo que dio lugar al verbo **adolescere**, “crecer”, “desarrollarse”, “desenvolverse”; por último, del presente participio de este verbo, **adolescens entis** “el que está creciendo”, se conformaron durante el XIII las palabras francesas **adolescent** y **adolescense**, llegando al español como “**adolescente**” y “**adolescencia**”. Más tarde se incorporó **adolescense** al inglés, así como **adolescência** al portugués y **adolescenza** al italiano.

Esta connotación es atribuida a un segmento de la población ubicada entre los 12 y 22 años que experimenta un proceso de desprendimiento del grupo familiar que los dirige hacia la conformación de su autonomía y autosuficiencia; se trata entonces de un proceso de tránsito y no de un estado (Ornelas, 2017, p. 143). Hargreaves, Earl, & Ryam (2001), coinciden en considerar la adolescencia como una experiencia de transición, un tiempo de cambios rápidos, pero de suma importancia en la vida de la mayoría de la gente.

Teóricamente, hay concordancia en reconocer la adolescencia como parte del ciclo vital del desarrollo humano (Delval, 2002; Papalia & Feldman, 2009; Tirado et al., 2010; Kail & Cavanaugh, 2011). En la amplia gama de opciones conceptuales se coincide en ubicarla como el puente de transición entre la infancia y la adultez, matizado por los cambios fisiológicos y psicológicos de la pubertad. No obstante, pensar la adolescencia como “*la etapa que media la infancia y la adultez*” es sólo el punto de partida de la complejidad que acompaña este momento de la vida que toma distintos matices en los diversos contextos de expresión de los adolescentes (Davila, 2004, p. 83), ya que éstas definiciones quedan limitadas en el marco de su expresión

caracterizada por la diversidad sociocultural e identitaria (Reyes, 2009) como grupo etario. Al respecto vale la pena abordar algunos conceptos clave que a mi parecer permiten ilustrar dicha complejidad.

La UNESCO (2008), señala que definir la adolescencia con precisión es problemático. Esta es una tarea que enfrentan los teóricos y organismos internacionales como punto de partida para desplegar políticas pertinentes para atender las problemáticas que enfrentan los jóvenes entre los 10 y 20 años, y de las cuales depende no sólo su desarrollo, sino también la inclusión favorable a la vida productiva y el desarrollo social. Parte de considerar hacer la diferenciación entre adolescencia y adolescentes. Con respecto a la adolescencia menciona puede considerarse como un periodo de la vida que marca el comienzo de cambios corporales originados por la presencia de hormonas que producen la maduración sexual y la posibilidad de reproducción biológica; estos cambios implican procesos de rearticulación de la identidad, la búsqueda y definición de un objeto de deseo y la primera configuración de la personalidad adulta, acompañada de la diferenciación generacional respecto a los adultos significativos y su posterior autonomía. Por otro lado con respecto a los adolescentes menciona es el conjunto de la población que atraviesa por ese periodo de vida con distintos ritmos de acuerdo a su propio desarrollo biológico, los cuales sufren incertidumbres según con los recursos con los que cuentan, la instituciones que los reciban y las familias que los acompañan en su desenvolvimiento, el medio social que los circundan y los espacios relativamente libres e invitadores que les permiten el proceso de autonomía que comienza a ensayar (UNESCO, 2008).

Hallaremos en la variedad de referencias que hablar de adolescencia lleva a pensar en una diversidad de énfasis de reflexión e indagación. En torno a ello reconocemos en el estudio de la adolescencia, no sólo sujetos en transición; también los acompañan cambios, procesos conflictivos, incertidumbre, políticas de desarrollo, etc. Desde los cuales es importante preguntarnos qué significa para los sujetos que transitan por esta etapa esta oleada de procesos, expectativas, imaginarios, ofertas culturales, y determinantes contextuales en el marco de sus procesos de subjetivación presentes en la escuela secundaria, frente a los cuales el docente no puede quedar

indiferente, porque su referencia y expresión en la escuela secundaria es innegable, tanto para la producción curricular como para la acción pedagógica de los educadores, llámense padres o docentes.

Por su parte el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1999, p. 29), expresa que durante la adolescencia hay una persona que está a punto de convertirse en adulto.

Durante la adolescencia, las personas se revisan críticamente a sí mismas y revisan críticamente al mundo que les rodea, en busca de ideas y principios propios en busca de planes y proyectos que marquen un rumbo propio y den una nueva dimensión a su vida adulta y ciudadana. Los cambios que ocurren en la etapa adolescente, son la manifestación viva de un cuerpo que madura y se vuelve fértil; de una inteligencia a punto de consolidar su autonomía; de capacidades afectivas que surgen y buscan expresarse en relaciones nuevas; de una inobjetable capacidad de participar en la sociedad: activa y productivamente.

Reconocerlos como sujetos que se separan de la infancia, para reorientar su identidad hacia la autonomía y la emancipación a través de la conquista de un espacio entre los adultos, anuncia un proceso complejo de múltiples enfrentamientos consigo mismo, con los adultos (padres y maestros) y en la búsqueda de la aceptación se encuentra con la diversificada expresión de sus pares. Este proceso Delval (2002) lo define de modo siguiente:

El /la joven experimentan cambios físicos a los que tienen que habituarse, lo que resulta difícil por la rapidez con la que se producen. Tienen que construir un autoconcepto y una identidad nuevos, que incluyan cómo se ven a sí mismos y cómo les ven los demás. Los jóvenes tienen que hacerse un hueco en la sociedad adulta, para lo que encuentran resistencia de los adultos, que pueden sentirse amenazados por ellos. En su búsqueda con la independencia se cambian los lazos con la familia y muchas veces se produce un rechazo hacia los padres, pero los jóvenes siguen siendo muy dependientes, no sólo material, sino también afectivamente. La ruptura de la identificación con los padres se ve compensada por la admiración hacia figuras alejadas que adquieren una dimensión simbólica, o incluso mediante la identificación con creencias o ideales de vida más abstractos. (Surge) el establecimiento de nuevas relaciones afectivas con los amigos y la amistad adquiere una importancia que no tenía antes (...) se produce el descubrimiento del amor y eventualmente de las relaciones sexuales (...) (suelen enfrentar problemas graves tales como:) consumo de drogas, huida de la

casa familiar, embarazos no deseados, o incluso el suicidio o la muerte en accidentes.

Con base en estos referentes es posible reconocer que al ampliarse el mundo de referencias y el contacto con otros actores sociales de escenarios más amplios y diferentes al contexto familiar, los adolescentes descubren otros mundo que le brindan múltiples experiencias, algunas de ellas que pueden favorecer su desarrollo y potenciar los cambios biopsicosociales en su camino a la adultez, pero también enfrenta riesgos.

En suma, las referencias pueden ser diversas y a la vez insuficientes para conocer no solo los cambios por los que transitan los adolescentes en su camino hacia la adultez. La intención de ello es plantear un problema de necesaria comprensión y constante acercamiento hacia los procesos que subyacen a las cualidades intrínsecas de los adolescentes y la responsabilidad que adquiere para la escuela y los docentes, para su atención y acompañamiento ya que en la medida que se comprendan sus implicaciones será factible para los docentes la construcción de propuestas educativas significativas para ellos.

El acercamiento teórico permite reconocer a la adolescencia como una categoría de difícil aprehensión debido a que como expresa Davila (2004) es fruto de construcciones y significaciones sociales en contextos históricos y sociedades determinadas, en permanente cambio y resignificación. La reconozco como objeto de referencia conceptual que cuenta con variedad de acepciones emanadas de la teoría multidisciplinar¹ y que, su amplia producción radica en el reconocimiento de su complejidad. El acercamiento conceptual me permitió reconocer la adolescencia *como un fenómeno cultural y no sólo psicobiológico atribuible a una franja etaria que responde a procesos caracterizados por la diversidad, a partir de los cuales los sujetos llamados adolescentes producen significaciones y construyen su identidad, así como un posicionamiento frente a los mundos particulares en los que interactúa, cuyo*

¹ “Disciplinariamente se le ha atribuido y endosado la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, en la perspectiva de un análisis y delimitación partiendo por el sujeto particular y sus procesos y transformaciones como sujeto; dejando a otras disciplinas de las ciencias sociales -y también las humanidades- la categoría de juventud, en especial a la sociología, antropología cultural y social, historia, educación, estudios culturales, comunicación, entre otros; donde a partir de sujetos particulares, el interés se centra en las relaciones sociales posibles de establecerse en éstos y las transformaciones sociales en el trazar vínculos o rupturas entre ellos” (Bajiot, 2003, citado por Dávila 2004 p. 87)

desarrollo los lleva a la separación de la infancia en busca de la incorporación a la vida adulta por lo que interactúa con los esquemas de significación y culturales del mundo de los adultos a través de procesos de encuentro y desencuentro, contradictorios y a veces conflictivos respecto a los patrones culturales existentes que le posibilitarán la reconfiguración de su identidad y el tránsito de la heteronomía a la emancipación, sólo por mencionar algunas de sus implicaciones.

Con el transcurrir del análisis identifico que los docentes hablan de la adolescencia y los adolescentes en razón de su expresión cotidiana, articulada al conjunto de expectativas y cualidades atribuidas desde su experiencia y el sistema de creencias que acompañan sus perspectivas. Un docente menciona respecto a la adolescencia:

(...) la edad en que ellos están, es una etapa muy complicada una etapa de cambios físicos y cambios hormonales. Se puede decir tienen prácticamente cambios emocionales. (...) es donde necesitan más orientación. Se necesita de que se les ubique, necesitan vamos mucha orientación (...).E: Docente.
LUR /Hombre de 49 años.

Al respecto de reconocer las necesidades básicas de aprendizaje de los adolescentes, Hargreaves (citado por Sánchez, 2002, p. 205) expresa dos prioridades:

1°. “Darle valor a las y los adolescentes, a sus peculiaridades, capacidades intereses y saberes, así como a su ímpetu, su deseo de ser reconocidos, sus necesidades de aprendizaje, afecto y autonomía. Lo anterior se fundamenta en una sociedad donde suele asociárseles sólo con problemas, rebeldía, indisciplina, inestabilidad e irresponsabilidad, incluso con delincuencia y adicciones”

2°. “Reconocer que no existe un modelo de adolescente y que los contextos socioculturales determinan una amplia diversidad de comportamientos y culturas, aún dentro de un mismo país.

En este ámbito, la escuela secundaria tiene una amplia deuda con los adolescentes. Se necesitan abrir líneas de discusión ante las exigencias de buscar que la educación secundaria sea pertinente y significativa, que no borre, subordine, ni excluya la realidad de los adolescentes ni su diversidad sociocultural e identitaria” (Reyes, 2009, p. 148) por ello es necesario recorrer caminos comprensivos e

interpretativos que desde una lectura de las significaciones y prácticas sociales aporte a la transformación de las prácticas escolares de este nivel.

4.2. ¿Cómo ve usted a los adolescentes?

El punto de partida para recuperar las narrativas de los docentes, fue una pregunta: ¿Cómo ve usted a los adolescentes? La pregunta que pretendió ser sencilla para interpelar a los docentes, favoreció una amplia gama de consideraciones. Los maestros del estudio describieron diversas percepciones y apreciaciones cuyo referente básico era la experiencia interactiva con los adolescentes como parte del trabajo escolar dado que el referente era el contexto de su acción (escuela y aula).

Las respuestas fueron variadas y complejas. Condensan un conjunto de creencias, expectativas e imaginarios que permiten identificar una amplia gama de percepciones y valoraciones de los adolescentes. Es importante analizar el papel que juegan estas imágenes en la relación educativa ya que la escuela y el aula debieran ser escenarios tendientes a construir un vínculo pedagógico favorecedor en el desarrollo de los adolescentes. Pero cuando no es clara la convocatoria que la escuela y los docentes hacen a los adolescentes es difícil pensar una escuela secundaria pertinente y significativa.

Los compromisos que acompañan la práctica docente son de gran trascendencia ya que la educación secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización del acceso a la educación como derecho y al mismo tiempo contribuir en la conformación de expectativas de continuidad de la escolaridad en la educación media superior y superior que permita integrar a los individuos al mundo del trabajo y la productividad. Estos retos y expectativa hacen que en algún momento se configuren desencuentros entre los intereses y aspiraciones de los jóvenes, con los intereses y expectativas de los educadores (docentes y padres de familia) y la escuela como institución formadora.

4.2.1 Con falta de interés por la escuela.

La escuela secundaria, es una escuela para adolescentes que están a punto de concluir con el ciclo de la educación básica. Ellos, cuentan con una amplia gama de experiencias en torno a lo que significa estar en la escuela y el papel que juegan los

docentes en su experiencia formativa, sin embargo, desde la perspectiva de algunos docentes éstos no parecen estar muy interesados en las actividades escolares. Cuando se les preguntó: ¿Cómo son los adolescentes? Algunos de ellos hacían referencia a aspectos que conllevan a señalar falta de interés por las actividades que les proponen. Mencionaban situaciones como las siguientes:

Bien. Hay de todo pero yo creo que la mayoría no está consciente. Vamos, - No están conscientes de la importancia de la educación, por qué, porque hasta ahorita tienen todo resuelto en casa: tienen comida, tienen en donde vivir, tienen diversión y tal vez esto les haga pensar que así va a ser siempre. Que no tienen mucho por qué luchar. Vamos, si todo está resuelto en casa.

Yo creo que cuando carecemos de algo, eh...nos motiva para obtenerlo. Una forma de obtenerlo pues, es estudiando, teniendo algún trabajo. Actualmente están más interesados en la diversión, en los juegos, en este, en la calle, en los amigos y aunque claro hay estudiantes que sí, que si también están interesados verdad, no puedo generalizar pero si hay muy buenos estudiantes también. E: Docente **CRI** / Hombre de 48 años.

El docente menciona que el interés de los alumnos se concentra en la diversión, los juegos y los amigos. Según la visión del docente, estos son indicadores inherentes al desinterés de los adolescentes por la escuela. Parece que ello indica que los estudiantes no toman con seriedad las actividades escolares. El sentido de la escuela atribuido por el docente es aquel orientado hacia la satisfacción de necesidades tales como manutención y vivienda, y cómo estas son asumidas por los padres queda en cuestionamiento el para qué de la escuela. En cuanto a esto, es posible identificar que el docente también reconoce la diversidad de sentidos que acompañan a los adolescentes, dado que identifica que los alumnos tienen formas distintas de involucrarse con las propuestas escolares. Al respecto Reyes (2009, p. 154) expresa:

El espectro de sentidos y formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los que ven en ellas espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social; *para ser alguien en la vida*.

Por su parte, la profesora RIO, coincide con la perspectiva de otros docentes, pero relativiza las valoraciones y no generaliza la falta de interés por la escuela. Al respecto expresa:

Mire en cuanto a su interés por aprender eso varía porque hay en unos grupos en donde sí trabajan muy bien. Y hay grupos en donde son muy flojos, no cumplen, no hacen nada no les gusta trabajar y en otros grupos cumplen con tareas, por ejemplo con material de práctica, -este- tratan de entregar todas sus actividades, todo lo que tienen que hacer en cuanto a la práctica. Si están al pendiente y de que hay interés en algunos si lo hay, pero (...) hay otros en que, que no. No se les ve mucho, no y eso depende de cada grupo, porque hay grupos o sea vamos a suponer le voy a poner ejemplo, el segundo "B" y el segundo "D", no es el mismo interés el segundo "D" casi **no me cumplen**, me cumplen 2, 3, 4 niños y en el segundo "B" es lo contrario me cumple toda la mayoría y 2 ó 3, 4 niños son los que no cumplen. E: Docente **RIO** /Mujer de 45 años.

En este caso la profesora habla de la falta de interés de los estudiantes pero no generaliza. Le da un carácter particular a aquellos que supone muestran interés hacia el estudio, hacia los contenidos y experiencias de aprendizaje. Para ella un indicador de interés es el *cumplimiento*. Este es un aspecto que no puede pasar inadvertido por los docentes debido a que está en juego el logro de los aprendizajes. El interés es un asunto subjetivo determinado por muchos factores. Dónde o cuándo se construye el interés por la escuela y la trascendencia de su contribución en la formación de los adolescentes ¿Por qué si es un derecho que debiera demandarse, los jóvenes lo viven como una obligación? ¿De quién es responsabilidad de esta falta de interés? No olvidemos que los adolescentes se incorporan a la escuela secundaria con las huellas de sus experiencias previas y los imaginarios que en torno a la escolaridad han construidos en su trayectoria escolar, con sus padres y con los sujetos con los que interactúa cotidianamente. Los maestros reconocen, por ejemplo, en el contexto familiar poca significación de su labor educativa. Aunque es difícil abordar en toda su complejidad esta problemática identificada por los docentes, es importante valorar que los docentes la inscriban en sus perspectivas como una problemática que atender, ya que la simple presencia de los estudiantes en la escuela no garantiza labor educativa.

A la escuela se le atribuye la gran travesía de la conquista de la subjetividad de los adolescentes y se apuesta a la idea de que ésta es el escenario del gran proyecto

social y el espacio que habrá de proveer de las herramientas que permitirán cumplir la gran promesa social. Cabría reflexionar si los adolescentes que acuden a la escuela secundaria que cuentan con una edad aproximada entre 12 y 15 años están en condiciones de concientizar un futuro de necesidades materiales, académicas, culturales, laborales y sociales, las cuales se supone pueden ser satisfechas por acción de la escolaridad. Qué sería lo propio de la edad de quienes están abandonando la infancia y qué sería lo propio de una escuela de nivel básico, en el sentido formativo-prospectivo.

Esta problemática atribuible a los adolescentes, no es una percepción generalizable. Otros atribuyen este desinterés a la incapacidad de la escuela por ajustarse a las cualidades de los adolescentes. Una maestra los describe de la siguiente forma:

Ahorita que son más..., los veo que son muy tranquilos. Realmente no los veo con muchas problemáticas. Son inquietos. Es difícil mantenerlos tantas horas sentados y nada más quédate viendo el pizarrón. Eso es muy difícil se deben implementar más dinámicas con ellos. E: Docente **DIA** / Mujer 30 años

Podemos notar que para algunos docentes el ideal es que sean “tranquilos” y el problema es que sean “inquietos” que suele identificarse como falta de interés y/o indiferencia. Para otros como la docente DIA, esto es sólo una cualidad propia de la edad, la cual debe reconocer la escuela como inherente a esta y para la cual deberían diseñarse estrategias pertinentes que ella cataloga como <<dinámicas>>. En dicho sentido, Díaz (2008, p. 275), hace una advertencia importante que valdría la pena considerar.

Ser “traviosos” y “no echarle ganas” son actitudes que colocan a los jóvenes en el lugar de los “malos alumnos”. El discurso escolar los sanciona y estigmatiza ubicándolos en la posición de los no deseados. Hay alumnos que han sido estigmatizados por su conducta en el aula y en la escuela y eso deja residuos emocionales que los hacen ir construyendo una identidad negativa; buscan hacerse notar aunque sea con acciones sancionadas por la escuela.

Nos deja como interrogante para analizar ¿Cuándo surge el interés por la escuela? ¿Cómo se expresa dicho interés? El profesor CRI, reflexiona al respecto:

(...) tal vez sea la etapa en la que viven. Este, porque no han sentido la necesidad ¿no? de interesarse por algo realmente. Yo creo que el gusto en sí por el estudio, nada más el gusto por el estudio es muy poco. El que quiera leer para aprender porque le gusta...-son poquitos los que realmente tienen ese gusto e interés-. Todos los demás si pueden copiar, copian; si pueden presentar un trabajo sin checarlo, sin corregirlo, así lo presentan. Este y creo que eso muestra ¿no?, que no hay realmente un interés por el conocimiento. E: Docente **CRI**, Hombre 48 años

En este aspecto quedan interrogantes importantes en torno al interés vs desinterés de los adolescentes por la escuela. Si es que en alguna época se ubica que los alumnos tenían gran interés por ésta, en qué momento se fracturó tal aspiración o qué factores han contribuido a perder el rumbo de la brújula de la escuela de cuyo contexto dependen las posibilidades de desarrollo de la mayoría de nuestros estudiantes, o en todo caso identificar el sentido formativo de la escuela contemporánea. Tenti (1999, p. 118), atribuye la falta de significatividad de la escuela, en buena medida a una pérdida del monopolio de la misma al expresar:

En cuanto al sentido, las significaciones, la formación moral, ética, estética de los individuos, la escuela tiene un papel relativo. Ya no tiene el monopolio de la producción y difusión de significaciones. En esta tarea no puede competir con los medios masivos de comunicación, los nuevos consumos culturales, las iglesias, el deporte, etc.

Esto lo describen de forma amplia los docentes en sus distintas perspectivas en torno a los adolescentes. Generalizable y/o parcial, la perspectiva de los docentes, parece mostrar, la pérdida de significatividad de la escuela, por eso se habla de desinterés. La escuela es rechazada por sus herederos, la escuela parece no estar convocando, ya sea por la falta de pertinencia de su proyecto y factibilidad; por su rezago o por su estatismo (Tedesco & Tenti, 2002; Bourdieu & Passeron, 2012). Algunos docentes ponen en cuestionamiento sus propias suposiciones cuando expresan: -“Creemos que vienen con ganas de trabajar, pero no es así”. Y entonces intentan buscar las raíces en la pérdida o ausencia de un interés por estar. Este es quizá uno de los puntos de preocupación más grandes del trabajo con adolescentes, el cual se vuelve una marejada de frustración en los docentes. Una reflexión crítica al respecto es que la lectura que la mayoría de ellos hace a este problema es atribuible a factores externos a la escuela que puede ser el contexto social, la condición de

adolescente, los padres; pero, difícilmente miran hacia el trabajo docente, hacia la relevancia de los contenidos escolares, o hacia la falta de estrategias que vinculen la escuela con la vida. En este sentido Bourdieu & Passeron (2012, p. 107) expresan:

Los estudiantes son mucho más vulnerables al esencialismo porque adolescentes y aprendices, están siempre a la búsqueda de lo que son y por eso resultan profundamente afectados en su ser por lo que hacen. En cuanto a los profesores, que encarnan el éxito educativo y que se ocupan del juicio continuo de las aptitudes de los demás, es parte de su moral y de su moral profesional considerar como talentos personales las aptitudes mas o menos laboriosamente adquiridas y la aptitud para adquirir aptitudes, y esto mucho mas cuando encuentran en el sistema educativo todos los medios de evitarse el giro reflexivo sobre sí mismos que los conduciría a cuestionarse como personas y también como miembros de la clase instruida.

Con ello podría suponer la presencia de un desencuentro de perspectivas: los docentes creen en las promesas de la escuela; los adolescentes acuden a la escuela pero no creen del todo en ella. Hay un sentimiento casi generalizado de los docentes en torno al desinterés que identifican en los estudiantes.

Tal vez, en el marco del contenido simbólico de las perspectivas de los docentes se encuentran casi inamovibles los estereotipos y los modelos ideales. El malestar que genera en los docentes la falta de interés de los alumnos y lo que denominan indiferencia hacia la escuela responde a configuraciones en las que están presentes modelos ideales de alumno, así como la delimitación de este sólo a las rutinas escolares, a una homogeneidad cultural determinada en buena medida por las condiciones materiales del trabajo docente como son, la saturación de alumnos en cada grupo, la cantidad de grupos que se atienden en cada jornada y los perfiles profesionales de los docentes, entre otros factores.

4.2.2. “Sin perspectivas de futuro”

Por otro lado, en el análisis de la perspectivas de los docentes respecto al modo de expresión cotidiana de los adolescentes se logró identificar que algunos docentes de la escuela secundaria estudio de caso perciben a los adolescentes como sujetos “sin perspectivas de futuro”, (E: DM29/NOM; E: DM45/RIO; E:DH31/LGB), ¿Qué significa esto?

Eh...pues la otra problemática es la del desinterés por el estudio; poco interés de manera general, por la inconciencia del futuro. Se piensa que así van a estar toda su vida, dependiendo de alguien o que alguien les esté apoyando siempre. E: Docente **CRI**/Hombre de 48 años

La conciencia del futuro, es una demanda esencial de algunos docentes, lo cual quizá podría garantizar un interés por las actividades propuestas por los docentes para responder a los contenidos y actividades escolares. Según el docente, la dependencia de los padres propio de la edad de los adolescentes no les permite tomar conciencia del futuro. Pensar en cuáles son los recursos escolares con los que debe contar para su emancipación. En oposición a ello la profesora DIA expresa:

Los de primero así como que acaban de salir de primaria y no traen ningún plan. En tercer año me he topado que dicen vamos hacer esto. Vamos a ir a tal lado, porque **vamos a seguir estudiando** o algunos dicen: -yo quiero ser maestra-. Veo que sí tienen interés en seguir. Algunos todavía no tienen ni idea de dónde van a irse. Algunos dicen yo voy a seguir porque mis papás me ayudan y algunos todavía no tienen un plan de vida. E: Docente **DIA** / Mujer de 30 años

Se advierte en las perspectivas de algunos de los docentes un problema de generalización y en algunos momentos de descontextualización de las experiencias que se tiene con los adolescentes. Dado que los niveles de madurez y ubicación de los estudiantes escapan a la mirada de algunos docentes y ello los lleva en ocasiones a la descalificación y/o estigmatización. Ciertamente, como menciona la profesora DIA, los alumnos de primero no podrían estar pensando en las expectativas de futuro, cuando están concentrados en la adaptación a un nuevo sistema de trabajo, a otro contexto institucional, a otros docentes, a otros compañeros. Mientras que los de tercero ya están pensando en la migración a otro espacio escolar, la edad y los escenarios los conducen a hacerse otras preguntas y a generar otras expectativas. Estas situaciones contextuales <<incorporación>> y <<migración>> representan en algunos docentes problema de diferenciación, por ello en algún momento expresan: “No ven tan prospero terminar una carrera” y perciben “desánimo por las actividades escolares”.

Falta a la comprensión de los docentes la posibilidad de reconocer que terminar una carrera no es prioritario en algunos momentos de la adolescencia en la escuela secundaria, cuando “las transformaciones corporales, el cambio de ciclo

escolar para el que siguen estudiando, la ampliación y complejización de las interacciones sociales fuera de la familia se ponen en juego, y las demandas de un nuevo contexto se conjugan con la reconfiguración de la perspectiva de sí mismo (Saucedo, 1998), de tal modo que las prioridades van cambiando conforme las condiciones contextuales y de vida de los adolescentes van cambiando también. Los docentes identifican que uno de los factores esenciales de influencia en los adolescentes es el contexto sociocultural, el cual parece estar determinando las expectativas escolares para aspirar a los estudios profesionales.

(...) digamos (que) un 40% (haciendo referencia a los alumnos que atiende), sí tienen interés de seguir. Muchos (...) no ven tan prospero terminar una carrera, porque dicen: -tengo a mis tíos que son tales y tales y están trabajando de taxistas; tengo esto y esto y lo otro que están trabajando de albañiles; y dicen de narcos, dicen de narco tengo más dinero que todos. Pero yo les hago mención ¡No quieres ser feliz! Pues tienes que terminar una carrera, tienes que realizarte como persona o ¿Quieres ser una persona frustrada? Todos tenemos sueños y esos sueños tenemos que ir por ellos y ¿Cómo los vamos a hacer? A través del trabajo, de la dedicación ¿No?

E: Docente **BG** /Hombre de 31 años

En la narrativa del docente se distingue un desencuentro de aspiraciones y significaciones en torno al sentido de la escuela. Para el maestro la escuela es “para lograr una carrera”; a la vez que la considera “factor de realización personal”, así como, para “lograr sueños y aspiraciones”. No obstante, percibe que la preocupación de los estudiantes se sitúa en torno a los satisfactores económicos, que pueden estar siendo resueltos, desde el referente del contexto sociocultural de los alumnos, por opciones laborales que no requieren de la escuela para lograrlas, pero que parecen ser una oferta real como ocupación laboral, mismas que supone no le implicarán esfuerzo, ni dedicación.

Las expectativas de futuro de los adolescentes son motivo de estudio de investigadores que analizan las <<transiciones juveniles>> (Guichard, 1995; Carcelén & Patricia, 2008; Corica, 2012; y López, Operti, & Vargas, 2017). En este ámbito reconocen que las perspectivas de futuro, están fuertemente ancladas a las posibilidades que otorga el entorno familiar y social por lo que suele reproducir la desigualdad de origen (Corica, 2012) y esto se da de algún modo, como resultado de la desvalorización que hacen los adolescentes de las aportaciones formativas de la

escuela, las demandas del mercado, así como las bajas expectativas del entorno familiar y social. Desde la perspectiva de los docentes pareciera que las ofertas de trascender el contexto sociocultural y/o mejorar la condición de vida que podría favorecer la escuela son pobres, inexistentes o poco significativas para los adolescentes ya que no despiertan gran interés en los escolares.

Es importante considerar también que los docentes no parecen percatarse de que quizá los estudiantes han sido capaces de percibir algunas de las contradicciones de un sistema educativo que no garantiza mejores condiciones de vida por vía de la escolaridad. Quedan atrapados en la idea de la falta de interés de los estudiantes por la escuela, por ello les resulta factible atribuirlo a las cambios fisiológicos que están experimentando y que será en otro momento de la escolaridad en la que sea más factible mostrar interés por pensar en los estudios profesionales.

La perspectiva de futuro como la llaman los docentes implica según Bajoit (2000, citado por Corica, 2012) una mirada temporal hacia aquello que se espera como posible o aquello que puede ser proyectable, sin embargo estas proyecciones no se dan en el vacío están ancladas a diversos contextos. En dicho sentido la profesora SERM, expresa:

Los chicos de bachillerato ya están más estables, ya tienen más concretas las metas que quieren seguir en la vida. Y a esa edad si me pueden decir: - Mire yo voy a ser esto, quiero estudiar esto, o voy a trabajar en esto o etc. Pero los chicos de secundaria no tienen definido aún nada de eso, precisamente por la etapa física en la que se encuentra. Todavía no tienen este tipo de, de visualización de lo que quieren ellos ser en la vida o de lo que persiguen ellos en la vida, de cuál sería su meta. Entonces eso es lo más difícil. Que ellos no están en una etapa de estabilidad tienen mucha inestabilidad emocional, este física. En cuanto a todo eso es lo más difícil de trabajar con chico de esa edad, su inestabilidad. E: Docente **SERM** /Mujer de 29 años.

La narrativa de la maestra describe que la complejidad del trabajo con los adolescentes es atribuible a la falta de expectativas en torno a la escuela. En concreto la maestra parece expresar en su perspectiva que los adolescentes requieren construir un sentido de futuro. Para ella, los procesos de cambios fisiológicos se configuran como los distractores centrales, al compararlos con los preparatorianos, que según ella, (al haber superado la mayoría de los cambios fisiológicos y psicológicos de la

adolescencia) cuentan con metas más claras con respecto al futuro profesional y laboral.

Esto abre una línea importante de reflexión respecto a la significatividad contemporánea de la escuela en la vida de los adolescentes. Al respecto, Tenti, (1999), expresa que hoy los muros de la escuela ya no son tan sólidos como antes, contexto en que la escuela tenía la misión de sacar a las nuevas generaciones del círculo de los intereses domésticos y privados propios de la vida cotidiana; tenía que trascender la cotidianeidad; ese era el lugar donde conocerían y experimentarían otras dimensiones de la vida social que los trascenderían a ellos e incluso a sus familias y entornos inmediatos.

Quizá este es el imaginario que acompañó a muchas generaciones de estudiantes-adolescente, que hoy ejercen la docencia, no obstante este imaginario parece no acompañar a las juventudes de hoy quienes parecen no otorgarle a la escuela garantía de futuro.

Cómo emprender una conquista de la mirada y el interés de los estudiantes adolescentes por los contenidos escolares que los maestros suponen los van a enriquecer y les permitirán una posibilidad de futuro, hoy tan incierto en este mundo de competitividad y marginación en diversos aspectos. Qué posibilidades hay de llevarlos a trascender lo cotidiano, lo doméstico y emprender otras conquistas de conocimiento y comprensión de un mundo más amplio que su contexto inmediato; cómo despertar un sentimiento de lucha por trascender la marginación e imaginar una mejor condición de vida, ya que su aspiración cercana de ser futbolista, taxista o narcotraficante muestra la pobreza de las aspiraciones, o quizá la oferta real.

Esta preocupación está presente en los docentes, ya que perciben que sin horizontes de futuro es difícil pensar que la escuela favorezca proyectos de vida que permitan modificar los esquemas de percepción del mundo inmediato, trascenderlo y pensar una mejor condición de vida.

El pasado ya casi no le dice nada a los contemporáneos y menos aún a las nuevas generaciones. El futuro se desdibuja en el mar de la incertidumbre, el riesgo, la indeterminación. Todo se juega en un presente dominante y excluyente. Esta nueva concepción de tiempo, propia de la cultura actual, tiende a predominar en la subjetividad de muchos adolescentes y jóvenes de

todas las clases sociales. Sin conciencia de lo que le debemos al pasado, en términos personales y sociales es difícil de encontrar una explicación de lo que “acontece” en el presente. Sin un horizonte de futuro es difícil construir proyectos de vida, mantener viva la esperanza y sostener el esfuerzo que requiere el logro de ciertos resultados. (Tenti, 2012)

Esto necesariamente es y seguirá siendo objeto de reflexión profunda de los maestros. Lo importante por el momento es que aunque representa dificultades de comprensión para ellos, se encuentra presente en sus reflexiones como algo que requiere atención.

4.2.3. Influenciados por el contexto familiar

En esta construcción de miradas sobre los adolescentes aparecen frecuentemente evocaciones en torno a la influencia del contexto familiar de los adolescentes y desde este ámbito los identifican como sujetos que constantemente se encuentran solos en el ámbito familiar y en ello ven importantes repercusiones en su desenvolvimiento escolar. Es a los padres, a quiénes los docentes atribuyen el origen de buena parte de las dificultades que enfrentan los adolescentes. Para los docentes resulta ineludible mirar hacia este contexto en donde señalan problemáticas de diversa índole.

De este modo los docentes de la escuela secundaria, estudio de caso, coinciden en describir una amplia gama de circunstancias y problemáticas que son parte de la vida cotidiana de los adolescentes en el seno del contexto familiar y que se configuran como factores que repercuten en el desarrollo académico de los adolescentes. Algunos de los asuntos que ellos reconocen como problemáticos son:

- Desintegración familiar
- Ausencia de los padres por cuestiones laborales
- Padres que se han convertido en proveedores y no en educadores
- Padres que agreden a docentes
- Padres que no los hacen responsables de sus actos
- Son pocos los padres que participan
- Los adolescentes son sobreprotegidos por los padres

4.2.3.1 Las condiciones laborales de los padres los afectan

La familia es un referente esencial para pensar a los adolescentes. No es ajeno para los docentes los cambios que se han producido no sólo en la estructura familiar, sino también en los roles y significaciones que influyen en el desarrollo de los adolescentes. Desde la perspectiva de los docentes, las problemáticas que enfrenta la familia contemporánea repercuten en gran medida en la forma en que los adolescentes se involucran con las tareas escolares y es amplia la gama de factores familiares reconocidos por los docentes con repercusión en sus alumnos. Uno de los factores claves es lo que denominan: desintegración familiar.

Los problemas que traen principalmente son de desintegración familiar. Otro es la adaptación al medio escolar. Hay en algunos que no se da su adaptación por más que quieren sobre todo en actividades escolares es complicado. Traen problemas desde la primaria. Problemas de índole social con sus compañeros es difícil cuando traen arrastrando mucho los problemas familiares. Hay que platicar con ellos y tratar de ubicarlos. E: Docente **LUR** /Hombre de 49 años.

Se hace referencia a la familia en un sentido general, pero cierto es que cada adolescente enfrenta de forma diversa su condición familiar. Al respecto es conveniente hablar de <<familias>> o grupos familiares, haciendo referencia a su estructura, configuración, funcionalidad, y sentido de vida en relación a sus integrantes así como sus características culturales como menciona Funes (2011, p. 217). Esta diversidad es identificada y descrita por una profesora en el siguiente relato:

Pues la mayoría de los chicos viven con su familia papá y mamá. Algunos otros me comentan que solo viven con su mamá pero aun así son familias estables y los apoyan. Otros chicos, desafortunadamente viven con algún familiar o tuvieron que salirse porque su familia no los apoyaba realmente. Están bastante jóvenes como para exponerlos pero ellos quieren salir adelante seguir trabajando, seguir esforzándose hay algunos que se fueron con algún familiar y aquí están estudiando. He encontrado 2 o 3 casos. E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años.

La tarea de los docentes se dificulta cuando los alumnos no cuentan con el soporte más o menos estable del entorno familiar, no importando la configuración de su estructura que se ha ido modificando por influencia de diversos factores. De ello (Gutiérrez, Díaz, & Roman, 2016) hacen una amplia descripción:

Los cambios de la familia en México se ha dado en un contexto de complejas transformaciones y fenómenos sociopolíticos y económicos, entre otros, que han

dejado huella en la estructura y conformación de las familias. Desde la migración de los jefes de familia a la frontera norte (tanto hombres como mujeres), la incorporación de la mujer al campo laboral, los movimientos sociales de índole laboral, y educativo que dieron pie a la formulación de políticas de género instaladas poco a poco en los senos familiares y, por último la aprobación de la unión de parejas del mismo sexo. Es así que se generan cambios en las familias en su estructura, y conformación, como también en la forma de pensar y actuar, lo cual se refleja en la población e incide o repercute en factores como la economía, servicios de salud, desarrollo social y de las redes de comunicación personales con sus efectos directos en la población y en las familias mexicanas.

Varios de estos factores influyen en la estructura y dinámica familiar de los adolescentes de la escuela motivo del estudio. Uno de los factores mas recurrente en las perspectivas de los docentes es el hecho de que ambos padres trabajan para enfrentar la economía laboral, lo cual trae consigo la ausencia de éstos en los tiempos en que el alumno se traslada a la escuela y esperan la llegada de los mismos en el hogar.

Si porque la mayoría de los papás trabajan, ahorita es muy raro que un papá o mamá estén al tanto de ellos y los que no trabajan y viven cerquitas se van solos y los papás les dicen te quedas con algún compañerito y no hay problema
E: Docente **DIA** / Mujer de 30 años

La docente plantea como problemática que la inserción de las madres al campo laboral está propiciando que ningún adulto esté al tanto de los hijos adolescentes. Por ende ellos se van solos a casa, por lo que la atención y seguimiento que antes hacían esencialmente las madres respecto al desempeño académico de los hijos se encuentra ausente en el contexto familiar, convirtiéndose sustancialmente en proveedores. De este modo, cabe considerar que los adolescentes no se forjan de manera autónoma, pensar lo contrario llevaría a eximir a los adultos (padres y maestros) como corresponsables de sus modos de ser y/o actuar (Cardús, 2007, p. 216) de ellos.

4.2.3.2. Los padres se asumen como proveedores y no como educadores de sus hijos

Como se viene señalando, el hecho de que la economía haya llevado a ambos padres a insertarse al campo laboral, así como la diversificación de las estructuras familiares como es el caso de las familias monoparentales, ha derivado en la ausencia de ambos

progenitores por largos periodos de tiempo. Ello ha tenido impacto en el desdibujamiento de las figuras de autoridad en el seno familiar. La lectura de los docentes respecto a los adolescentes surge de las diversas historias y experiencias que acompañan a los estudiantes y sus familias.

Únicamente los ven (refiriéndose a los padres) como... como quien les da el sustento; como quien les va a dar el dinero para gastar; quien les aporta el dinero para que puedan comer. Aportan el dinero para que puedan vestir, calzar, etc. Únicamente siento que los ven así, esa es la perspectiva que yo tengo. E:
Docente **SERM** /Mujer de 29 años.

Las formas de participación y vinculación de los padres suele ser diversa. Depende de la edad de los alumnos, las políticas institucionales y hasta la cultura familiar. Hay padres que se interesan por la trayectoria escolar de sus hijos y por ello acuden a la escuela, sin que sea necesario el llamado de los docente; otros suelen estar atrapados por las cuestiones laborales y difícilmente acuden a la escuela de sus hijos, de no ser al responder al llamado de los docentes, que no necesariamente implica falta de interés; otros acuden sólo al llamado de los docentes en el marco de algún conflicto respecto a las actividades escolares de tal modo que es posible identificar diversidad de tonalidades respecto a la involucración de los padres con el trabajo escolar (Galván, 1998).

Al respecto la maestra SERM, señala que los padres de algunos adolescentes se han convertido sólo en proveedores de bienes materiales. Al darse esta circunstancia van perdiendo la facultad de acompañamiento de los hijos adolescentes en su desarrollo personal y escolar, lo cual repercute también en la ausencia de figuras de autoridad debido a que suele suceder que los padres se vuelven sólo proveedores cuando se ausentan del hogar por cuestiones laborales y para compensar el tiempo, tienden a restringir su responsabilidad a la satisfacción de los intereses materiales de sus hijos para evitar conflictos.

Hay padres que si se preocupan. Es cuando el alumno saca buenas calificaciones y se ve el interés que tienen, pero porque ahí está el papá atrás de ellos, o sea ya sabemos que en donde hay apoyo de los padres hay buena calificación y hay cumplimiento.

Entrevistadora: ¿Usted creé que los padres tengan problemas de tipo económico?

Profesora: -Pues yo digo que no es tanto el problema económico yo siento que a lo mejor es el trabajo, es lo que, lo que los hace abandonar un rato a los hijos. O sea que, por estar trabajando abandonan a los hijos y este pues muchas veces llegan tarde, que no se enteran ni qué onda, ni qué paso, qué les dejaron de tarea, qué hicieron, qué no hicieron, qué les pidieron, qué material tienen que entregar al otro día. Yo siento que es el trabajo de los papás. E: Docente **RIO** / Mujer de 45 años.

El problema señalado, no indica que ser padres que trabajan debiera reeditar necesariamente en la falta de acompañamiento de los hijos respecto a su participación en las actividades escolares. Va más allá. Al respecto, Galvan (1998, p. 4) menciona que los padres pueden ver a la escuela y los maestros en los trabajos escolares de sus hijos y los maestros pueden constatar en ellos si los padres apoyan a los hijos, por lo que no es necesariamente la presencia física de éstos en la escuela lo que da cuenta de su responsabilidad. Hasta cierto punto es comprensible que a veces tienen que trabajar ambos progenitores para contribuir en la economía familiar, pero ello repercute en diversas ocasiones en el desapego de los padres, así como la falta de atención y seguimiento en el desarrollo escolar. La maestra RIO, reconoce que no es tanto la economía, sino las formas de organización familiar y la falta de interés por brindar los apoyos necesarios a los hijos que no necesariamente son materiales, ya que los docentes identifican que no es la falta de recursos, es la falta de tiempo y de involucramiento de los padres, lo que va contribuyendo en la pérdida de interés por participar en su formación. Al respecto Jurado (2009), expresa:

Las dos instituciones familia y escuela deben trabajar en consonancia para favorecer el pleno desarrollo del alumnado en sus diferentes ámbitos de la personalidad (cognitivo, social, afectivo, moral, etc.), ambas instituciones están interrelacionadas y una sin la otra estaría incompleta. Si los padres y madres delegan en la escuela o no trabajan de forma conjunta, la labor de ésta es sumamente complicada, ya que tendría que ocuparse de aspectos de la socialización primaria. Por ello la importancia de la complementariedad entre padres, madres y escuela es vital.

Bajo esta lógica los docentes subrayan la idea de que los padres tienden a posicionarse como proveedores de bienes materiales, olvidando su papel formativo.

El problema de todo, de bajas calificaciones de conducta negativa para mí todo viene de casa y los medios de comunicación. Los maestros tienen que educarlos y los valores vienen de casa. Esto es lo que pasa en nuestra

sociedad, los padres están preocupados por el dinero, de cómo darles de comer y se olvidan de qué le pasa a mi hijo y la secundaria es difícil, es difícil porque los chicos necesitan atención para que no se desvíen en cosas negativas (...) hay algunos que son innovadores y les gusta competir. E: Docente **VET** / Mujer de 25 años.

4.2.3.3. Padres que agreden a docentes

Un asunto que llegó a ser preocupante al escuchar las narrativas de los docentes es que han sufrido agresiones físicas, verbales y de intimidación por parte de algunos padres.

El problema no es con los niños, el problema es con los padres y de hecho esa problemática se ha estado dando de tres años para acá porque antes no se daba. Yo no sé si a veces es la ignorancia o qué pasa ¿no? Porque por ejemplo se molestan de todo. Un día vino una señora a reclamarme que por qué le había preguntado sobre la clase a su hija, si su hija ya me había dicho que no sabía nada.

Vienen muy agresivos los papás, son bien agresivos incluso la vez pasada una señora agredió a una maestra. No sé si la conoce a la maestra BY (26 años). ¡Nombre, bien ensangrentada que la dejó! Le pegó, la agredió.

E: Docente **RIO** /Mujer 45 años.

Habría que señalar que en momento en que se inició el trabajo de campo, la escuela se quedó sin figura directiva, debido a un problema grave de salud que enfrentó el Director de la institución. A raíz de esta ausencia se empezaron a presentar problemas de importancia como fue el caso de la docente que se vio agredida físicamente por una madre de familia.

4.2.3.4 Los padres no los hacen responsables

Una estrategia muy socorrida por los docentes para atender los problemas que enfrentan los adolescentes es recurrir al llamado de los padres esperando tomar acuerdos para impulsar su desarrollo, sin embargo los docentes señalan que no reciben la respuesta esperada. Ellos parecen adoptar una posición protectora que evita que los adolescentes asuman su responsabilidad como estudiantes. Esto lo señala el Profesor CRI de la siguiente forma.

Aquí, pues de la mayoría de los muchachos vienen los papás y no sé si sea eso que ellos se sientan más apoyados por sus padres. Pero el apoyo no lo canalizan de manera positiva, sino que al sentirse apoyados, -este-, se confían que los papás les resuelven los problemas. mientras que allá (refiriéndose a otro contexto escolar en el que trabajó) pues los muchachos tenían que pues

resolverlos por sí mismos. Tal vez por eso eran más, más obedientes, menos conflictivos, este bueno pues es la observación que yo podría hacer. E: Docente **CRI** /Hombre de 48 años.

En el marco de las reformas educativas, existe una exigencia hacia los docentes de recuperar las expectativas escolares de los padres e involucrarnos en las actividades escolares, sin embargo ellos identifican poco interés de éstos por apoyar el desarrollo escolar de sus hijos y algunos de los que acuden son violentos con los docentes; otros entablan alianzas con sus hijos y justifican los comportamientos de éstos que dieron lugar a solicitar la presencia de los padres.

4.2.4. Atraídos por las tecnologías

Los docentes suponen que la presencia de los medios digitales afecta el trabajo escolar ya que éstos se vuelven un distractor. Las políticas educativas actuales dicen que ante la inminente presencia de estos en la escuela y las grandes demandas en cuanto contar con competencias digitales, estos deben ser incorporados como parte de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes plantean desde sus perspectivas pocas bondades a los medios tecnológicos, las que por el contrario han tenido buen recibimiento por parte de los adolescentes.

Les afecta más, si nosotros se las negamos. De hecho si les dices no traigan celular, sabemos que todos los traen. Bueno si traes celular que sea para corroborar tus cuentas en matemáticas. Hay celulares que por ejemplo traen conexión a internet. Si estamos aquí y surgió una duda, por qué no la podemos checar o sea por qué no apoyarnos en vez de que nos estorben y nos perjudique apoyarlos. Que ellos vean que le pueden dar otro uso y que no nada más es para sus juegos. Que algunos son entretenidos, pero que no son únicamente para juegos y fotos. En lugar de prohibirles las cosas hay que informarles siempre. He sido de esa idea de explicarles no hagas eso porque si lo haces sucede esto. Debes de ver que todas tus acciones tienen consecuencia y de hecho siguen trayendo el celular por necesidad. Necesitan traerlo porque les habla papá o mamá para saber si ya llegaron a la casa para ver si nos les pasó algo o sea que si es una necesidad. E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años

Las nuevas generaciones son al mismo tiempo beneficiarias y víctimas del desarrollo tecnológico. Algunos escritores que analizan la adolescencia al inicio del siglo XXI, coinciden en tres puntos primordiales: la existencia de una prolongada

dependencia económica, una sociedad global perturbada y la influencia progresiva de los medios masivos de comunicación (Guzmán, 2002, p. 145)

Al respecto, no todos los docentes tienen la misma percepción. Como es el caso de la docente VET, para quien el manejo de la tecnología, sustancialmente los celulares, son un distractor para los adolescentes. Las docentes VET y DIA, relatan lo siguiente:

Yo creo que la tecnología no te deja pensar. Yo lo atribuyo a la generación de que venimos. E: Docente VET. Mujer 25 años.

La mayoría dice nos comunicamos en Messenger, Facebook ellos se comunican con gente o parientes lejanos y empiezan tener otro tipo de situaciones. De que ha cambiado la tecnología les ha metido más cosas, la mayoría es de que si no traen celular los chicos y las chicas se sienten incomunicados como si les faltara algo. E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años

Este puede ser objeto de un gran debate, que no es el interés de la investigación. Lo que surge en los relatos de los docentes es el papel que juegan los medios tecnológicos en el encuentro generacional con los adolescentes presentes en la escuela. Estos tienen una buena aceptación entre los jóvenes, quienes desarrollan habilidades digitales al margen de la escuela. Para algunos maestros es un obstáculo para pensar; un distractor y un excelente dispositivo para sustraerse de las experiencias escolares que a veces les parecen poco significativas. Guzmán (2002), atribuye el recibimiento de las tecnologías entre los adolescentes como objetos de sustitución de la crianza, ella dice que se han configurado como la compañía, la nana y/o los padres sustitutos de los adolescentes del siglo XXI. Lo describe de la siguiente manera:

El sistema familiar es uno de los primeros factores que inciden en el adolescente de principios del siglo XXI. Gran parte de los muchachos viven en hogares monoparentales (...) Otros viven en familias constituidas por la diada padre-madre, pero muchos de estos padres trabajan fuera de casa y, en ocasiones de tiempo completo. En la actualidad, la mayoría de las familias encaran la proeza de criar a los hijos desde lejos, por lo que millones de adolescentes quedan librados a su suerte muchas horas, desde que termina la escuela hasta que vuelven los padres del trabajo. Y es aquí donde la intervención de la tecnología (...) está dejando huellas en las nuevas generaciones; podría decirse que los artículos electrónicos o digitales del hogar comienzan a fungir como objetos

sustitutos de la crianza o la compañía, son las nuevas “nanas” o el “tercer padre”.

Esta situación requiere de acercamientos y estudios específicos que permitan identificar los efectos favorables y perjudiciales de los medios tecnológicos en el trabajo pedagógico de la escuela; el atribuido por los adolescentes en la vida cotidiana escolar. Algunos teóricos advierten algunos riesgos en torno al aumento de la violencia (ciberbullying) y el consumo de la misma.

4.2.5. Con carencia de valores

Una de las evocaciones más recurrentes se da en torno a la carencia de valores. Ya que los estudiantes se expresan de forma distinta a través de lenguajes que los docentes no consideran adecuados. El lenguaje, la interacción, los comportamientos resultan manifestaciones de lo que consideran carencia de valores.

A bueno. Generalmente yo les estoy hablando sobre valores, sobre hábitos, sobre los peligros de juegos pesados; este, sobre la importancia de convivir de manera pacífica, de manera adecuada, de respetar las reglas, las normas. Eh, de una relación, este pues amigable sobre todo. Pero parece que la escuela está fuera de lugar. Vienen los alumnos a mostrar lo más feo de su persona, las peores groserías, las peores agresiones, los hábitos -pues feos-, como tirar basura, como hablar. Parece que aquí el ser más grosero es ser el mejor, el ser el más sucio, el ser el más llevado. Entonces, ellos saben bien los valores, los conocen pero no los aplican adecuadamente, no los aplican como debe de ser. E: Docente **LUR** /Hombre de 49 años

En este relato del docente encontramos descritas una amplia gama de expresiones adolescentes que no se ajustan a los valores y normas presentes en la escuela: groserías, agresiones, juegos pesados, que si bien no son exclusivos de la adolescencia, son valorados por algunos docentes como expresiones inadecuadas, por ello expresa el docente: <<*Vienen los alumnos a mostrar lo más feo de su persona*>>. Según algunos teóricos esto tiene que ver con los desencuentros generacionales. Al respecto Tenti (2012, p. 193) afirma:

Muchos de los malestares de docentes y estudiantes, muchos de los conflictos y “sinsentidos” de los actores escolares, tienen su origen en la distancia cultural entre jóvenes y adultos, entre la sociedad del pasado y la sociedad del presente y del futuro.

Subyace a esto un conjunto de valoraciones entre lo que permite el contexto escolar y los recursos lingüísticos que les provee el medio y la propia cultura juvenil que a veces niega la escuela. Pero no sólo desencuentros generacionales, también se identifican desencuentros contextuales, ya que en la calle se pueden decir groserías y en la escuela no.

“Alegres, confunden la amistad por el compañerismo; rebeldes, groseros, intolerables, y carecen de valores como el respeto y responsabilidad” E: Docente **RIS** /Mujer de 27 años.

Se considera que el reconocerlos permite en algunos momentos asumir la labor educativa de diversa forma. En el caso del maestro LUR, parece reconocer que es convocado a realizar una labor de acompañamiento. Por ello el menciona:

“los jóvenes estudiantes de educación secundaria son seres en constante cambio, por lo que siempre se muestran inquietos ante sus propios cambios e incluso es el momento de fomentar los valores y formarles como seres humanos integrantes de una sociedad en constante cambio (...)” E: Docente **LUR** / Hombre de 49 años

“Evidencias disponibles inducen a pensar que la mayoría de los docentes no tienen un conocimiento adecuado de las culturas de las nuevas generaciones con las que están obligados a interactuar a diario en las aulas escolares. La actitud del sentido común lleva a juzgar más que a comprender. Por eso, cuando se interroga a los docentes acerca del fortalecimiento, debilitamiento o permanencia de ciertos valores en la juventud de hoy, la mayoría de ellos manifiesta una actitud extremadamente crítica y pesimista” (Tenti, 2012, p. 2002)

4.2.6. En el despertar de la sexualidad

Como se ha venido señalando, la escuela secundaria es un espacio en el que se conjugan diversos procesos inherentes al desarrollo humano de los adolescentes. No representa un paréntesis en su vida cotidiana, su estancia en ella es parte del tejido de tiempos y espacios (Reyes, 2009). Es justo el momento en que ante la presencia de los cambios hormonales empiezan a re-encontrarse con la sexualidad. Está presente la inminente percepción de la transformación de su cuerpo. En ese mundo de cambios, la separación de la infancia los lleva al descubrimiento de nuevos afectos que a veces no son bien vistos por los docentes como problemas o situaciones de riesgo.

Bueno lo que yo noto mucho aquí, la problemática es el enamoramiento. Por ejemplo, están en la etapa de que se enamoran de todos: cartitas, recaditos, -este- tarjetitas, el noviazgo a escondidas etc. Es una etapa pues normal ¿no?, pero que también genera mucha distracción.

E: Docente **CRI** / Hombre de 48 años.

El docente reconoce estos momentos como parte de la adolescencia el cual se expresa de diversas formas, pero que considera genera distracción. Los docentes tienen más o menos claro que estos procesos son difíciles de frenar. Pero algunos piensan que pueden orientar a los alumnos hacia la postergación.

De hecho, aquí, no está permitido de que los chicos se encuentren besando. De hecho, yo luego me los encuentro cuando subo a los salones sobre todo a los de primero que vienen de primaria y ven a chicos más grandes más desarrollados incluso luego me dicen oiga maestra usted se enoja si le digo que me gusta esa chica y les digo: -No, es lo normal pero para todo hay situaciones y su tiempo. Aquí vienes a estudiar va a ver un tiempo en que tú te puedas relacionar con otra persona. Más que nada hay que informar. Porque es lo normal, porque yo no le puedo decir no. Que no te guste alguien y ellos en lugar de crear la información correcta ellos empiezan a desvirtuar a creer que eso es malo cuando eso es lo natural. E: Docente **DIA** / Mujer de 30 años

Hay en torno a la sexualidad de los adolescentes diversas polémicas. Hay concordancia en los docentes en torno a que los adolescentes tienen una vida amistosa y amorosa propia de la edad, que los aleja de la escuela en el seno mismo de la escuela (Dubet & Martuccelli, 2000, p. 298). La vida de los adolescentes no es la escuela, la vida de ellos en el amplio sentido de su connotación es más que la estancia escolar. Aunque los docentes los invitan a postergar este llamado, los adolescentes se las ingenian para responder al llamado de nuevas experiencias afectivas, ya que en la escuela secundaria hay una sexualidad que se está resignificando (Reyes, 2009)

4.2.7. No respetan a los maestros. Estamos desprotegidos

Algo que emerge como preocupación de algunos docentes, en sus relatos es la situación que plantean en torno al desdibujamiento de la imagen de autoridad y respeto hacia los docentes, lo cual era común en otros tiempos, lo cual permitía manejar y conducir a los alumnos hacia tareas colectivas de aprendizaje. Una maestra relata lo siguiente:

No se compara de cuando yo fui estudiante **había un respeto absoluto por los docentes** cualquier cosa que le decíamos a los maestros o de contestarles. El alumno ve al maestro no como autoridad pero porque en su casa no la tienen. Se nota en cualquier tipo de cuestión, cómo las mamás les gritan a los padres no les dan el respeto ni autoridad. No les gusta la autoridad (refiriéndose a los alumnos). Aquí ya los maestros a veces no se pueden defender porque ellos ya saben de los derechos humanos (...). E: Docente **VET** /Mujer 25 años.

Todo parece anunciar que empieza a haber una ausencia de autoridad en los principales contextos sociales constitutivos del sujeto. En el contexto familiar como se describió anteriormente suelen estar ausentes los padres. Y estas ausencias suelen estar siendo compensadas con satisfactores materiales. No hay adultos que guíen, que orienten, que pongan límites. Por otro lado los docentes han perdido también con el paso de los años el reconocimiento del alumno ya que como portadores del saber han sido literalmente rebasados por los medios tecnológicos. De igual manera la socialización de los derechos de los niños y jóvenes asumidos en algunos momentos de forma irreflexiva, han atado de manos a los maestros para intervenir en procesos formativos que van más allá de la transmisión del contenido curricular. El profesor LUR expresa al respecto:

Otra imagen es en cuanto se han creado las organizaciones como por ejemplo la de derechos humanos, donde pues prácticamente a los alumnos no los puedes ni voltear a ver, porque ya dicen que los está uno tratando mal. Entonces principalmente hay organismos que están en defensa de sus derechos y lo único que han logrado es deteriorar desde mi punto de vista. Aquí en este caso nosotros a la mejor somos los que tenemos más demandas en derechos humanos porque de cualquier cosita o con mentiras te ponen demandas. Yo no digo que no lo haya pero también no se da lo contrario hay derechos de los niños derechos humanos pero no hay una organización que diga de los derechos de los profesores. Prácticamente nosotros a nivel judicial o ministerial o no sé cómo le llamen también estamos desprotegidos así que también siempre vamos a salir perdiendo. Nosotros siempre tenemos la culpa. Estos organismos siempre le van a dar el lado el apoyo a las demás personas. Nosotros siempre estamos desprotegidos como culpables o al menos esa es mi apreciación. E: Docente **LUR** /Hombre 49 años.

A través de estos relatos logramos percibir que los docentes sufren los cambios que se han producido como resultado de “la modificación significativa entre el equilibrio de poder de las generaciones” (Tedesco & Tenti, 2002). La profesora decía <<cuando

yo fui estudiante había un respeto absoluto por los docentes>> y había docentes que eran significativamente respetados por su saber, por su calidad humana, por su sensibilidad o por la vocación de servicio con la que ejercían la docencia. Pero ha habido excesos que a decir de algunos analistas debieron ser frenados por organismos como derechos humanos. En nuestro contexto escolar, ha habido fallas estructurales en el advenimiento de la visión de alumno como sujeto de derecho. Hoy los alumnos difícilmente asumen esta condición para buscar mejorar su condición de aprendizaje, <<demandando escuela>>, <<aprendizaje>>. Las relaciones maestro-alumnos en ocasiones se perciben como revanchistas y retadoras en las que podríamos decir todos pierden, los alumnos se quedan si acciones reales de trabajo pedagógico y los maestros experimentan el desencanto de la profesión. Y es que no hay un ejercicio de reconfiguración de las relaciones pedagógicas de docentes y alumnos para fortalecer el sentido formativo y constitutivo del trabajo escolar. El docente expresa con preocupación: <<*Estos organismos siempre le van a dar el lado, el apoyo a las demás personas. Nosotros siempre estamos desprotegidos, -como culpables- al menos esa es mi apreciación*>>. Parece con ello operar un reduccionismo del derecho y la legalidad.

Este asunto es más que un mero referente incidental en los relatos de algunos de los docentes. Es una preocupación que podría recuperarse como objeto de investigación. ¿Qué se produce? o ¿Qué se puede producir bajo estas circunstancias de desmantelamiento de las figuras de autoridad en la familia y en la escuela? Al respecto Tenti (2012) menciona:

En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir.

En sus narrativas los docentes acentúan su preocupación ante este problema que en ocasiones les deja pocas posibilidades de acción y ante la falta de otros recursos de persuasión y / o legitimidad, la tendencia es recurrir a la indiferencia para evitarse problemas ya que como considera el docente no cuentan con recursos legales

que les permitan salir bien librados de esas circunstancias y los efectos secundarios son también poco deseables. Perder es un tipo de circunstancia, así es perder la legitimidad en el amplio sentido de la palabra.

En este sentido vale la pena considerar que “no hay una relación pedagógica eficaz, sin autoridad pedagógica y ésta es el resultado de una acción y no una sustancia que es poseída u otorgada por alguien, es más bien el resultado de una laboriosa construcción social, <<frágil>> que debe producirse y sostenerse cotidianamente, está es el resultado de respeto, reconocimiento, confianza del alumno hacia su profesor (Tenti, 2012). Los maestros construyen en medio de la desvalorización de la escuela y la descalificación de los medios de difusión por considerarlos culpables de todos los males sociales y el fracaso de la escuela. Si bien hoy la mayoría de los pedagogos coinciden en señalar que es preciso acercar el mundo de la escuela al mundo de la vida, ésta tiene que seguir jugando, hoy como ayer una especie de contracultura, -para evitar la sola reproducción- (Tenti, 2012), pero para ganar en este juego se debe reconocer el mundo cultural de los alumnos y sus familias.

Observar y reconocer la diversidad que los acompaña, observar y proponer otras experiencias de aprendizaje que no hallarán en la casa, en la calle y/o en las redes sociales, observar y aprender otros lenguajes, observar y ampliar sus horizontes de comprensión, observar y preguntar, es una de las tareas presentes en la agenda educativa de los docentes. Derribar la muralla simbólica entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes (Tenti, 2012, p. 94), podría dar cabida a otras experiencias de enseñanza y aprendizajes, más enriquecedoras y menos frustrantes.

4.3. La adolescencia una entidad controvertida. Algunos ejes de discusión

Con base en el recorrido que la riqueza de las voces de los docentes ha posibilitado, me pareció insoslayable, abordar algunos aspectos que amplían el horizonte comprensivo de las perspectivas docentes frente a la adolescencia, e inclusive posibilitan el enlace con el siguiente capítulo.

4.3.1. La connotación plural de adolescencia

Es claro que en las distintas voces de los docentes se habla de distintas adolescencias. La pluralidad de la expresión de los adolescentes a los que evocan según su expresión

tomando como referente no sólo a los que están en sus aulas, de una u otra forma hablan de los adolescentes con los que trabajaron sus primeros años de experiencia docente, los adolescentes de sus varios grupos y grados escolares, de los adolescentes de distintos contextos, de adolescentes que se expresan según su estructura familiar y hasta de su propia adolescencia en algunos cercana y otra más lejana. Por ello es conveniente cerrar este apartado con el reconocimiento de algunos teóricos que ciertamente nos señalan que lo conveniente es hablar de adolescencias en el sentido plural del término.

La secundaria es reconocida como una escuela para adolescentes, como espacio de vida en la cual los estudiantes se expresan y construyen como jóvenes; se apropian de algunas de las propuestas culturales de la escuela y otras las rechazan, pero esto no es lineal. La práctica educativa, en la escuela secundaria, se desarrolla en medio de la diversidad sociocultural e identitaria de los adolescentes y de las formas como se construye (Reyes, 2009, p. 170) permitiendo hablar de *adolescencias*, en el sentido plural del término lo cual depende de las imágenes y representaciones sociales construidas en torno a esta entidad y los contextos en que se configura.

Como expresa Levinson (2012) ellos son portadores de diversas imágenes de lo que significa ser adolescente que devienen de los diversos contextos en los que interactúa como es la familia y la comunidad. Ello hace referencia a un complejo proceso de socialización donde también sus pares forman un papel relevante de un amplio calidoscopio de imaginarios sociales en torno a lo que significa ser adolescente.

4.3.2. Más alumno que adolescente. En torno al binomio alumno-adolescente

Cuando los docentes nos hablan de los adolescentes como indiferentes ante las actividades escolares, y sin perspectivas de futuro, entre otras evocaciones, hablando del distanciamiento de los adolescentes con la escuela, podemos identificar que éstos ven a sus interlocutores, más como alumnos que adolescentes. Con base en ello, en algunos momentos perciben la adolescencia como una dificultad más que como un potencial para la experiencia escolar. Ciertamente, los alumnos de secundaria se expresan como adolescentes, es decir: están centrados en sus cambios fisiológicos, en el despertar de la sexualidad, atraídos por las tecnologías, en el descubrimiento de

otros afectos, atraídos por las ofertas culturales del contexto como la música, la moda o códigos de comunicación propios de la edad como el lenguaje.

La convocatoria cotidiana que hacen los docentes es en torno a este cruce entre adolescente y estudiante, matizada por diversos imaginarios presentes en las evocaciones de los entrevistados

En la escuela secundaria los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición de adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martucelli, 1998, citado por Reyes, 2009, p. 152)

Sin embargo, mientras los docentes esperan que los adolescentes se expresen como alumnos, con base en los imaginarios existentes, éstos tienden a expresarse más bien como adolescentes ¿Qué quiere decir esto? Por una parte hay docentes que reconocen el dinamismo y algarabía que caracteriza a los adolescentes, pero a la vez expresan que carecen de valores; otros los reconocen creativos pero con poca responsabilidad para las tareas escolares. El hecho es que las cualidades de la adolescencia parecen ser incompatibles con el imaginario de alumno que subyace a las perspectivas de los docentes, en torno a la dedicación, la responsabilidad, la valoración de la escolaridad, el compromiso con la escuela, la dedicación de tiempo completo a las actividades escolares y extraescolares, etc. Para una mayor comprensión de esto, habría que considerar que los docentes se relacionan con los estudiantes a través de categorías con raíces históricas que no han sido reflexionadas, repensadas y mucho menos reconfiguradas.

A lo largo de la historia las sociedades establecen distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas; y cómo esos atributos se transforman en expectativas normativas. Desde esta perspectiva, en todas las sociedades se asiste a procesos de estigmatización a través de los cuales, ciertas características se presentan como indeseables; produciendo en la mayoría de los casos, situaciones de discriminación y diferenciación social (Goffman, 1963, citado por Fainsod, 2007, p. 4).

Ello nos permite comprender que los docentes categorizan a los adolescentes por los atributos que debe tener <<el buen alumno>>, a partir de ello generan expectativas y cuando estas no se ven cubiertas desde estos imaginarios, suelen recriminar los comportamientos que no van acordes con ello. Por el contrario, los sujetos adolescentes tienden a manifestarse heterogéneos a estos atributos. Al respecto Reyes (2009) señala que, “las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de condición adolescente se manifiesta sino donde se construyen los estudiantes como sujetos juveniles”.

Es importante mencionar que como resultado de este análisis, se identifica que los docentes suelen valorar la expresión de los adolescentes, desde las implicaciones significativas de ser alumno, más que de la condición de adolescente, sobre todo en relación a su cosmovisión del mundo. Es decir más desde “la labor de alumno” o “el oficio de alumno” que hipostasia su condición de adolescente. Esta, es una visión orientada hacia la responsabilidad en las tareas escolares, siendo que “ser alumno es más que el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar, implica también el conjunto de saberes que les posibilitan desenvolverse correctamente en la vivencia escolar cotidiana, saberes que se transmiten de persona a persona y que, una vez llegados a uno, adquieren un sentido subjetivo propio” (Sirota, 1999, p. 85, citado por Velázquez, 2007, p. 20).

Desde esta lógica los adolescentes de la escuela secundaria son convocados a mostrarse y desenvolverse como alumnos, haciendo a un lado su condición de adolescente. Y no sólo eso, son convocados a ser “buenos alumnos”. Parámetro con el que pocos de los adolescentes de la escuela secundaria se identifican.

Desde esta perspectiva, la elección mayoritaria del «esfuerzo» como atributo para caracterizar al buen alumno puede ser resignificada; «ser estudioso», puede interpretarse en la clave más clásica de lo que históricamente fue entendido por buen alumno. Se trata de un elemento también asociado al esfuerzo y que es considerado por los docentes como una característica necesaria para sostener la escena escolar actual (pero) es curioso comprobar que el estudio y el esfuerzo, los atributos más valorados en la consideración de un buen alumno, no parecen ser rasgos característicos de la juventud actual (Brito, 2009, pág. 144)

Se atribuye, entonces, superficialidad a aquello que podría rivalizar con el cumplimiento de la función de alumno: la dedicación, los apuntes, cumplimiento de las tareas, los exámenes, el vocabulario, la disciplina, mismos que adquieren legitimidad en el contexto de la escuela y el currículum.

Esto plantea un reto para los docentes: la comprensión del binomio alumno-adolescente que podría favorecer el trabajo pedagógico en la escuela secundaria, ya que en realidad parece percibirse como un antagonismo. Los docentes necesitan concientizar la idea de que su trabajo profesional va dirigido a un alumno que es adolescente, y ello demanda entonces tener mayor conocimiento sobre las adolescencias, sus formas de expresión, sus perspectivas y expectativas, sus historias de vida y los contextos socioculturales que los han configurado y las características de las familias que los han acompañado en su crecimiento y con ello romper con el imaginario de alumnos, centrado sólo en el esfuerzo y la dedicación. Existe dificultad para averiguar cuál es la riqueza cultural y formativa que acompaña a los adolescentes, es decir, ¿De qué podrían hablarnos los adolescentes? ¿Cuáles son sus saberes?

4.3.3. Los adolescentes desde la visión de *sujeto entero*

El análisis comprensivo de las perspectivas de los docentes, ha llevado no solo a mirar la adolescencia en un sentido plural, sino que también a pensar en el adolescente como *sujeto entero* ¿Qué quiere decir esto?

La categoría de *sujeto entero*, es planteada por Heller (1977), quien expresa que “el particular como sujeto deviene en <<exterior>> y en el que sus capacidades humanas <<exteriorizadas>> comienzan a vivir una vida propia e independiente de él y continúan vibrando en su vida cotidiana y la de los demás; es un hombre que se exterioriza en sus diversas dimensiones de conformación. Al respecto Piña (1997, p. 67) expresa que “el sujeto entero es el particular que vive su cotidianidad en espacios específicos; es el sujeto de carne y hueso, que actúa tanto racional como irracionalmente, que es trabajador, padre, esposo o hermano”.

Para el caso del estudio las perspectivas de los docentes describen a un adolescente como sujeto entero, sin embargo escapa a su valoración cotidiana; esto quiere decir que los adolescentes, no son sólo alumnos, también son hijos, hermanos, novios o novias, amigos, padres o madres, esposos o esposas y en ocasiones

trabajadores, de tal modo que la escuela no es el único universo de vida con el que interactúa y conforman su identidad, ni el maestro es el único sujeto de interacción con el que participan.

La ausencia de dicho reconocimiento hace que en ocasiones la escuela y la demanda de los docentes pretenda monopolizar los espacios de vida de los adolescentes, rebasando los tiempos de la escolaridad, a través de actividades extraescolares con las cuales algunos de ellos no cumplen porque están ocupados en otras funciones u otros roles. Reconocer al alumno como sujeto entero conlleva a pensar que “la escuela enfrenta la dificultad de enlazar el afuera y el adentro” (Brito, 2009, p. 148).

...pensar al sujeto escolar no sólo como alumno, sino como joven, como sujeto inmerso en espacios públicos institucionales, más allá de la escuela, que lo configuran y reconfiguran, que constituyen su subjetividad entendida como producción simbólica vivencial, desde distintas instituciones y relaciones del sujeto con el otro; es la comprensión del ser humano desde su experiencia cotidiana social y culturalmente afectada, cambiante y complejizada por otros y desde otros (Gutiérrez, 2015, p. 99-100).

4.3.4. ¿Una visión pesimista acerca de los adolescentes?

En diversos estudios orientados hacia la valoración de los docentes sobre la juventud actual, se reconoce que existe una generalizada visión pesimista (Tenti & Steinberg, 2012b, p.99-100) que no corresponde solo a los docentes mexicanos. Se logra identificar que la adolescencia es reconocida como una “*etapa complicada*” caracterizada por diversos cambios físicos y emocionales por lo que requieren del acompañamiento de los adultos para que los orienten. Algunos analistas llegan a reconocer en ello una especie de estereotipación y/o desvalorización. Al respecto, Sánchez (2002, 204) expresa que “en el mundo de los adultos su presencia se minimiza y desaprovecha al estereotiparlos sólo como causantes de problemas, o por considerarlos sujetos de consumo, mano de obra barata o apoyo político-ideológico”.

Funes (2011), considera que a veces se identifica la adolescencia como una etapa peligrosa que necesita tutela, protección y control, aunque a veces no se sabe para qué los queremos tutelar y controlar, pero así parece calmarse nuestra inseguridad adulta y nuestras múltiples dudas. Habría que señalar que en las

evocaciones quedan implícitos otros textos y otros contextos experienciales que trastocan la perspectiva de los docentes. Como se identificó en el capítulo anterior, las perspectivas de los docentes están matizadas por el cruce de diversos contextos de experiencia y por la lectura cotidiana de los acontecimientos escolares que les permiten en algunos momentos identificar necesidades.

Veamos el caso de la sexualidad, que se aborda casi al final de este capítulo. Hay una polémica planteada hoy en día en torno al derecho de los jóvenes a la sexualidad. En contraste, se identifica un incremento de casos de embarazo, en las adolescentes que las coloca en riesgo de salud. Son problemas reales y no imaginarios de los cuales la escuela no se puede deslindar como es caso de fomentar el ejercicio responsable de la sexualidad, la tecnología y/o el consumo de drogas. Todos ellos son problemas reales que se presentan en las escuelas. Es claro que hay riesgos explícitos que los docentes deben atender a través de recursos como el acompañamiento, que ellos denominan orientación y fomento de valores. Habría que reflexionar si sólo son actos de control y disciplinamiento como en ocasiones se les ha querido calificar.

La escuela se justifica en la tesis de “la adolescencia difícil” para implantar normas cada vez más rígidas y sanciones cada vez más severas, que provocan mayor rebeldía y oposición de los estudiantes (Díaz J. , 2008).

Es claro que los docentes identifican riesgos en las acciones de los adolescentes, pero quizá necesitan ampliar sus horizontes de comprensión de la adolescencia y las formas de atención para responsabilizarse de los procesos formativos en los que contribuyen para el desarrollo satisfactorio de los adolescentes. Hay un nivel de exigencia dirigida hacia los docentes respecto al conocimiento de las implicaciones de la adolescencia por razones no sólo pedagógicas ya que son el referente básico para cumplir con su función profesional, sin embargo es necesario reconocer la complejidad que subyace en la atención de los adolescentes tanto en la escuela secundaria como en la agenda internacional donde aún no se resuelven los problemas de la educación de los adolescentes. A ello se suman las contradicciones que experimentan los adolescentes y que contribuyen en conformar sentimientos de desconfianza hacia la escuela y los docentes. Sánchez (2002) señala, al respecto, que “los jóvenes ahora han crecido en una sociedad llena de incertidumbres, abandono y

sin perspectivas claras de cómo alcanzar el futuro que desean”. Y ello trastoca la expresión de los adolescentes en la escuela y el debilitamiento de los recursos teórico-compresivos con los que cuentan los docentes para comprender por qué los adolescentes no encuentran sentido en asistir a la escolar y /o no se sienten interpelados por el proyecto formativo de la escuela secundaria.

A decir de algunos teóricos tales como Funes (2011); Levinson (2012) y Tenti & Steinberg (2012b), entre otros, no hemos rebasado como sociedad y como escuela, la concepción de adolescencia como problema y eso causa incertidumbre e inseguridad en las acciones adultas.

4.3.5. El antes y el ahora. Un encuentro generacional que produce malestar

Las voces de los docentes documentadas en las entrevistas describen en buena medida la dificultad de construir encuentros significativos entre las manifestaciones culturales de los adolescentes y el sistema de creencias que acompañan la adultez de los maestros, todo ello aunado a la cultura escolar, de tal modo que el encuentro generacional se hace más complejo a diferencia de la escuela primaria o la preparatoria.

(...) los estudiantes (...) no solo son más numerosos, sino que son “otros”, es decir, que son muy distintos de los que frecuentaban las instituciones escolares hace 20 o 30 años. Son otros desde el punto de vista de su posición en el espacio social y también respecto de las formas de su subjetividad e identidad colectivas. En primer lugar, al igual que todos los grupos y estamentos sociales, las clases de edad se hacen y rehacen continuamente y al calor de las transformaciones en los más diversos campos de la vida social. En efecto, hoy existen distintas “clases de edad”, cada una de ellas con sus lenguajes, signos de distinción, consumos, identidades, expectativas, lugares de encuentro, etcétera. (Tenti, 2012, p. 191).

El desencuentro de la escuela con los adolescentes es cada vez más amplio. Al expresar Tenti (2012, p. 191), que “no sólo son más numerosos los grupos de adolescentes que se atienden en la escuela, sino que son <<otros>>, es decir son distintos a otras épocas, nos lleva a percibir los contrastes generacionales. Los docente perciben los contrastes de su actuar en razón de sus sistema de creencias, enfrentan dificultad para identificar las causas de estas manifestaciones a veces poco favorables para la escuela y lo viven como un sentimiento de <<malestar>>.

Hasta cierto punto el encuentro generacional caracterizado como conflictivo es inevitable, pero no por ello debe considerarse una obviedad existente e innecesaria de reflexión ya que tiene sus implicaciones no solo formativas, también tiene un impacto social cuando rebaza los horizontes constitutivos de la identidad y la diversidad. Al respecto Tenti & Steinberg (2012b, p.153), expresan que la ruptura total entre las generaciones no es positiva cuando pone en peligro la idea misma de sociedad como una totalidad de agentes interdependientes, con una historia que los trasciende y que los hace ser lo que son, al mismo tiempo que les permite ir más allá de los determinismos del pasado.

Los códigos culturales que acompañan a docentes y alumnos en la escuela son un elemento de discusión para reconocer que la relación maestro-alumnos es un encuentro generacional complejo, necesario de considerar en las narrativas de los docentes. Esto lleva a identificar un punto de discusión ausente en la formación docente y práctica pedagógica, que algunos teóricos denominan: *relaciones intergeneracionales*. Si bien son atribuibles al contexto familiar por algunos teóricos, la escuela se caracteriza por albergar un encuentro generacional de carácter no sólo pedagógico. La influencia intergeneracional es entendida como una influencia mutua de varios actores sociales que pertenecen a grupos de personas que comparten características que los identifican y a la vez los diferencian de otras generaciones; representa una postura relacional que no sólo remite a las edades de la vida sino a los encuentros y la supervivencia de un “nosotros” y es importante visibilizarla y analizar sus implicaciones (Ojeda & López, 2017).

En el fondo, lo fundamental es el reconocimiento de que “todo ser humano es intergeneracional” (Sánchez, 2009), pues lleva consigo el cruce de tres tiempos: pasado, presente y futuro. En este sentido de transcurso del tiempo, se hace referencia a procesos intergeneracionales para acentuar su connotación histórica y la conexión con los contextos social, político, económico y cultural, entre otros que enmarcan las relaciones intergeneracionales. (Citado por Ojeda & López, 2017, p. 111)

Esta relación intergeneracional es un componente de la interacción que si bien presente no se ha discutido ampliamente como cuando los docentes dicen: –antes-, -ahora-, -es cosa de jóvenes-, -es cosa de adultos-.

A manera de cierre

Los adolescentes son el referente esencial del trabajo docente en la escuela secundaria, sin embargo, mientras ellos cambian y se ajustan a las transformaciones que se dan en los diversos órdenes de lo social, los maestros parecen estar atrapados en los esquemas de percepción y apreciación que les posibilita la experiencia docente, debido en gran medida a que los saberes con los que cuentan son los que les aporta el saber cotidiano, así como las imágenes construidas acerca de la adolescencia que se han arraigado a partir de los imaginarios y representaciones que se produjeron de su propia experiencia de vida. Esto debido a múltiples factores: entre ellos la formación profesional, el peso de la cultura escolar, las tradiciones pedagógicas y su arraigamiento en la práctica, entre otros.

En el conjunto de evocaciones que conforman el análisis en este capítulo encontramos una amplia gama de perspectivas que difícilmente son lineales, ya que contienen diversas lecturas y posicionamientos frente a la expresión de los adolescentes en el contexto escolar. Es necesario señalar, que en éstas se involucra a otros sujetos y contextos como factores influyentes del ser adolescente, desde los cuales se busca en ocasiones comprender y/o señalar las cualidades inherentes a la adolescencia, por lo que no son atribuidas en sí mismas al adolescente sino al resultado de factores que ejercen influencia en su forma de expresión como es el caso de la familia y la comunidad así como los medios tecnológicos.

LOS DOCENTES FRENTE AL RETO DE UN ENCUENTRO CON LOS ADOLESCENTES



5.1	Un vínculo relacional orientado por la búsqueda de empatía	154
5.1.1.	“El profe sabe quién soy”: Saber quién es el alumno	155
5.1.2.	Los adolescentes no solo viven para la escuela	158
5.1.3.	Los adolescentes experimentan distintos tipos de abandono	161
5.1.4.	Recurrir a las experiencias propias de haber sido adolescente	163
5.1.5.	Orientar y aconsejar	165
5.2	Algunos retos en la agenda de los docentes	167
5.2.1	El reto de “dejar que ellos aprendan”	167
5.2.2	Hay que ver qué problemática traen	168
5.2.3	No se debe estar en disputa con el alumno, hay que apoyarlo	170
5.2.4	Evitar las suspensiones	171
5.2.5.	Responder a la naturaleza de los adolescentes	172
5.2.6	Entender que las redes son un enlace intergeneracional	173
	A manera de cierre	175

CAPÍTULO V

LOS DOCENTES FRENTE AL RETO DE UN ENCUENTRO CON LOS ADOLESCENTES

En “la mochila de recursos” cognitivos
del nuevo profesor
no debe faltar una serie de componentes
de tipo no estrictamente cognitivo.

Nos referimos
a las características de personalidad y ético-morales
que son necesarias en todo trabajo que consiste
en un servicio de persona a persona,
donde la relación con el otro tiene una importancia estratégica fundamental.
(Tenti & Steinberg, 2012 b)

El recorrido trazado, ha permitido identificar, parte de las perspectivas de los docentes en torno a los adolescentes, las crisis y dificultades para comprender a las nuevas generaciones y desarrollar capacidades de respuesta respecto a las implicaciones de un encuentro generacional complejo que no puede soslayarse. La mayoría de las visiones descritas giran en torno a una adolescencia que les genera preocupaciones, incertidumbre y lo que se ha denominado “malestar”. En cada uno de los aspectos identificados en los relatos de los docentes intenté asumir una mirada problematizadora y no sólo descriptiva, lo cual abonara a la construcción del objeto de estudio y evitar asumir posturas de descalificación que no aportan para la comprensión de los múltiples factores que constituyen el mundo escolar.

En el amplio marco de posibilidades que dio recuperar las perspectivas de los docentes, identifiqué una recurrencia que requería un espacio específico de análisis. Al recuperar las voces de los docentes aparecían aspectos que mostraban diversas formas de insatisfacción de los maestros frente a sus logros y expectativas en torno al complejo mundo de las adolescencias y sus contextos socioculturales.

Estas fueron apareciendo como un conjunto de planteamientos reflexivos, desde los cuales asumían juicios críticos del propio quehacer docente, así como rasgos propositivos tendientes a mejorar la interacción con los adolescentes, mismos que no podían pasar desapercibidos. Ello me llevó a pensar que al problematizar el trabajo con los adolescentes, los docentes apuntan y describen una serie de problemáticas que les produce malestar e insatisfacción (Tedesco & Tenti, 2002), pero frente a ello también, asumen en alguna medida el reto de buscar formas de acercamiento y / o implementación de algunas formas de atención. Esto apuntaba a una serie de esfuerzos por buscar un vínculo con los adolescentes, así como el reconocimiento de algunos retos que conforman la agenda cotidiana de los docentes, aspectos que dan contenido a este último apartado de la investigación. Con base en ello, este capítulo se encuentra estructurado en dos apartados: en el primero describo algunos rasgos que indican tendencias a buscar formas de empatía con los adolescentes. En el segundo, describo algunos retos que asumen los docentes que suponen podrían mejorar su acción docente.

5.1. Un vínculo relacional orientado por la búsqueda de empatía

Los relatos mostraban, que algunos de los docentes no se quedan congelados ante la adversidad de los hechos que experimentan. Describen un conjunto de esfuerzos por comprender a los adolescentes desde su perspectiva cultural. En este apartado describo parte de las narrativas de algunos docentes que apuntan hacia la existencia de sentimientos de empatía con los adolescentes. Esto me permite reconocer que los docentes se muestran preocupados por buscar un encuentro con sus alumnos.

Este apartado resulta revelador de la necesidad que tienen los docentes de contar con la participación de los alumnos, sin la cual difícilmente se logra la labor pedagógica. Ello, a propósito de encontrar en los relatos una serie de esfuerzos por hallar modos de enfrentar la dificultad de orientar a los estudiantes hacia un proyecto de escolaridad que parecen no convocarlos. Los docentes emprenden, varias acciones, en ocasiones de difícil explicitación, encaminadas a buscar un vínculo de trabajo con los adolescentes que implica tanto el reconocimiento de su diversidad como sus circunstancias.

Este conjunto de acciones pueden ser consideradas con intencionalidad favorecedora del trabajo escolar, como una acción empática. La empatía es reconocida por algunos teóricos como una competencia emocional. Al respecto, Darder (2013, p. 17), expresa que es una de las capacidades interpersonales, referidas a los otros, misma que permiten tener relaciones positivas con los demás para convivir y trabajar juntos. De este modo hace referencia a la **empatía**, como el sentimiento, que nos acerca al otro bajo la condición de yo como yo, digno y humano, cada uno con sus fortalezas y carencias frente a su proyecto vital e implica las habilidades referidas a la convivencia, tales como: la escucha, el diálogo, la apertura, confianza y asertividad que apuntan directamente a las habilidades referidas al trabajo conjunto que contribuyen a la animación, la conducción de grupos, la resolución de conflictos, el liderazgo y la toma de decisiones.

Desde la perspectiva de Tenti (2000), esto responde a un principio de reciprocidad, que quiere decir que la relación profesor-alumno, no es unidireccional, que tiende a sustituir la omnipotencia del docente por una visión compleja y política de relaciones, juegos y alianzas.

5.1.1 “El profe sabe quién soy”: Saber quién es el alumno

Innegablemente maestros y alumnos transitan por la escuela portando senderos históricos distintos y paralelos a la vez, por lo que el vínculo pedagógico se caracteriza por “encuentros y desencuentros” (Tenti, 2012, p. 191). Parte de la labor docente es construir puntos de coincidencia a través de diversos recursos que hagan posible “la obra de accionar sobre los otros” y su expresión más clara es saber quién es –ese otro-. Un maestro resalta esta labor sutil pero relevante para la tarea pedagógica:

(...) a veces nos cuesta a nosotros como profesores dedicarle un tiempo a cada uno de ellos. Yo lo trato siempre. Me esfuerzo mucho en aprenderme el nombre de cada uno de mis alumnos. A veces son muchos pero me los aprendo porque es muy diferente llamarlo por su nombre a: -A ver, tú jovencito de la gorra o de la bufanda. Ya si le dice uno por su nombre, por lo mismo sienten: -Sí importo- (...). ¡El profe si sabe quién soy! Yo a veces suelo darles una palmadita ¿Cómo estás? Yo siento que es bien importante porque a mí me hubiera gustado que así me hubieran dicho en la escuela, cuando yo estaba en ese momento y; y ahora se, y eso es lo que trato de hacer con todos los alumnos, pues sí *me esfuerzo en aprenderme todos los nombres de cada uno de ellos*. E: Docente **BG** /Hombre de 31 años.

Aprenderse el nombre de cada alumno, significa para el maestro <<dedicar tiempo>> y la posibilidad de conocerlos y reconocerlos. En la contemporaneidad no se tiene tiempo y para el docente de secundaria representa un gran reto cuando las aulas están saturadas y se atienden varios grupos en un solo día. Cierra el maestro expresando: *“Yo siento que es bien importante porque a mí me hubiera gustado que así me hubieran dicho en la escuela”*. Es, a través del nombre (como hace referencia el maestro), que es posible sacar del anonimato a los sujetos. El reconocimiento de su existencia y su identidad posibilita recuperar su voz muchas veces silenciada. Cuando se decía en el capítulo anterior que el docente suele posicionarse en el lugar de la razón, se hacía referencia a los riesgos de sobreponer la perspectiva del docente por sobre la perspectiva del alumno, aniquilando con ello el proyecto pedagógico. Esto es:

“...el deseo unánime de tener voz, o al menos algún tipo de voz, va acompañado de la pérdida de la capacidad de escuchar. El problema es que si bien es cierto que algunos hablan mucho, parece que nadie tenga tiempo necesario ni la disposición adecuada para escuchar todo lo que oye. Es posible que escuchar poco, en una sociedad que nos ahoga con mensajes intrascendentes, sea una estrategia para defendernos de esta especie de agresión externa. (Cadús, 2007, p. 50-51)”

Poder reconocer la voz del otro, es encontrar una posibilidad de encuentro cultural y pedagógico de gran significación. Al respecto Tenti (2012, p. 193), señala:

Muchos de los malestares de los docentes y estudiantes, muchos de los desajustes entre expectativas y experiencias, muchos de los conflictos y “sinsentidos” de los actores escolares, tienen su origen en la distancia cultural entre jóvenes y adultos, entre la sociedad del pasado, la sociedad del presente y del futuro”

Algunos de los docentes del estudio identifican este desajuste de expectativas del encuentro generacional, y rebasan el malestar inherente a ello, para convertirlo en el referente para buscar “relaciones de reciprocidad” (Tenti, 2012). Ello podría considerarse como una actitud empática que posibilita colocarse en el lugar del otro como se dice coloquialmente. Es decir, “adoptar el punto de vista del interlocutor” (Cadús, 2007), que conlleva a la comprensión y el posible fundamento de algunas acciones de vinculación pedagógica. En este contexto, el docente requiere de reconocer las diversas imágenes del alumno-adolescente, que se deriva de la

heterogeneidad de sus alumnos y la multiplicidad de problemas u obstáculos que se derivan de la atención de varios grados y grupos, así como la gran cantidad de alumnos presentes en cada aula. Ello les posibilita de algún modo pensar que sus alumnos cuentan con características socioculturales caracterizadas por la diversidad (Tedesco & Tenti, 2002, p. 14), de tal modo que el nombre como rasgo identificador y de diversidad es descrito por los docentes de diversas maneras. La maestra VET menciona al respecto:

Cuando se maneja bien al alumno en cuestiones personales, yo creo que se refleja mucho en cuando uno le dice: -Yo te voy ayudar, pero tú échame la mano. Mira, -pórtate bien-, este...no hagas esto. Y el niño ve que lo estamos tratando como ser humano no como un número. Él se da cuenta y también eso se puede explotar. Cuando un maestro en lugar de señalarte...-porque regularmente etiquetamos o señalamos-. Cuando yo volteo a ver qué te pasa y me puse a platicar contigo y quiero sacar lo bueno de ti; el alumno también se da cuenta. Y él dice: -Es que usted si me quiere, por eso yo si trabajo en su clase. Y entonces pasa que dicen: -fulanito hizo esto, pero en tu clase nunca hace nada (refiere a comportamientos no adecuados), es porque él sabe con quién comportarse y son agradecidos también en ese sentido, pero si es muy difícil trabajar con ellos es difícil porque están en una etapa difícil -la adolescencia- y si no hay un trabajo en conjunto desde el gobierno, la familia y la escuela yo creo que la sociedad va bajando más y más en calidad moral y en principios. E: Docente **VET** /Mujer de 25 años

La maestra resalta la dificultad de trabajar con la persona-adolescente; subraya la importancia de “trabajar con ellos”, evitando la marginación y /o exclusión en situaciones de conflicto como suele suceder en algunos centros escolares. En este sentido Tedesco & Tenti (2002) señalan que trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir. La inminente crisis de pérdida de autoridad del docente, acompaña la labor cotidiana de éste; y los maestros saben que la imposición de ideas e imágenes sociales, ya no es el camino para lograr trabajo pedagógico. En este orden de ideas, se planea necesario articular “la lógica académica con la lógica del desarrollo” (Funes, 2011, p. 60). Es decir, preguntarnos: qué demanda la escuela al alumno como sujeto escolar y qué necesidades tienen los adolescentes en esa etapa de desarrollo.

Los objetivos de la escuela serán viables, con base en la capacidad que logre el docente de enlazar diversas perspectivas y expectativas en tono a la escuela ya que

“la condición de adolescente de los estudiantes siempre estará presente en la acción educativa” (Funes, 2011). Por ello expresan Tedesco & Tenti (2002, p. 16):

Los docentes deberán ser cada vez más “expertos en cultura de las nuevas generaciones”, en la medida en que la transmisión de la cultura escolar (currículum) deberá tener en cuenta no sólo las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los destinatarios de la acción pedagógica. Esta exigencia es aún más pertinente en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación cada vez más frecuente e incluso cada vez más valorada. El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y “hacer dialogar” las culturas incorporadas por los alumnos de las instituciones escolares.

Todo parece indicar que la experiencia docente de interactuar con adolescentes contribuye en configurar un capital pedagógico que los docentes van desarrollando de manera satisfactoria si su mirada va más allá de las exigencias de la escolaridad y logra rebasar una visión homogénea respecto a los adolescentes. Estos rasgos ayudan a los docentes a alcanzar algunas de las tareas pedagógicas.

5.1.2 Los adolescentes no sólo viven para la escuela

El reconocimiento de los adolescentes, tiene que ver también con la identificación de su diversidad cultural, sin embargo es difícil para los maestros identificar a los alumnos como “*sujetos enteros*”, asunto que describí en el capítulo anterior, donde se dejó ver que los adolescentes son más que alumnos. Mirar al adolescente como “sujeto entero” implica pensarlo como persona configurada de diversas relaciones, así como portador y transmisor de valores y conocimientos, derivados de diversos mundos de vida, tales como la familia, la comunidad, el grupos de amigos, etc.. Esta categoría de *sujeto entero*, permite reconocer que los sujetos portan una diversidad roles que configuran la complejidad de su ser (Heller, 1977). De este modo el adolescente, es hijo, hermano, novio novia, amigo, trabajador, a veces hasta padre o madre y/o miembro de una comunidad, que lo hacen vivir diversas entidades que en conjunto configuran su identidad. La negación de estos diversos polos identitarios deriva en la simplificación de la persona-adolescente, para ser visto sólo como alumno. De ahí la tendencia de los docentes a querer monopolizar sus tiempos con las actividades escolares. Una docente relata lo siguiente:

(Los compañeros docentes reportan como problema de los alumnos flojera) Flojera de los alumnos, (ellos dicen) que es flojera de los alumnos, pero ellos no se han puesto a pensar que llevan a veces siete materias que tienen diario y que siete les dejaron trabajo, tarea y que... Y que también ellos necesitan (...) o sea que los alumnos no solamente viven para nosotros que ellos también tienen, tienen sus propios... (Reflexiona) eh... su propia vida, también tienen ellos en su mundo, que tienen como estudiantes no nada más están para ver qué se nos ofrece a nosotros o lo que se les ofrece a los papás; sino, también ellos tienen necesidades, personales. También tienen sus necesidades de... -A lo mejor este que será: depilarse la ceja, a lo mejor, estas cosas mínimas que nosotros vemos, pues eso no tiene importancia en nosotros porque somos adultos. Pero para ellos cualquier detallito es importante para agradecerles a los demás porque, porque aquí en la secundaria, bueno yo creo que desde la primaria ya están en una etapa de competitividad y que uno dice ¡te gusta ese mugroso! Ellas se están enchinando la pestaña y ellos están, este esmerándose en algo. Ellos no vienen aquí para cumplirnos a nosotros, ellos vienen aquí la estancia de los alumnos aquí es porque les gusta la convivencia que hay entre, entre ellos (...) ellos necesitan estar en un ambiente agradable, con una convivencia agradable para que también les entre un poco de entusiasmo por las materias, son muy pocos alumnos los que vienen realmente a sacar diez en las materias. E: Docente **TER** /Mujer de 38 años

La maestra se refiere a la escuela como uno y sólo uno de los mundos de vida que configuran al adolescente. Su narrativa amplía la cosmovisión que tiene sobre este y señala que la escuela tiende a querer monopolizar el tiempo del adolescente desde la óptica de alumno, pero este responde a varias convocatorias sociales. Habría que señalar que la escuela pierde fuerza cuando rebasa los tiempos escolares. Ello impacta en algunos casos en el incumplimiento de las actividades extraescolares. Cuestiona de algún modo el monopolio del tiempo que la escuela pretende del adolescente, sin lograrlo, ya que niega la diversidad de roles que representan su vida y la diversidad de experiencias que le demanda su participación social en diversos contextos que en ocasiones pudiesen ser más significativos que la escuela misma, por ello se da frecuentemente el fenómeno de incumplimiento de tareas escolares. Si la escuela se concentra sólo en la escolaridad, entendida sólo como el cumplimiento de tareas extraescolares, es entendible el sentido de apresuramiento que experimentan los sujetos por abandonar la escuela. Por ello expresa: “son muy pocos los alumnos que vienen realmente a sacar diez en las materias”. La maestra hace señalamientos de

considerable relevancia. El adolescente no se siente en plenitud por lo que la escuela le aporta, sino por el conjunto de experiencias que le van constituyendo. En la amplia gama de ideas que narra la maestra, se identifican varios elementos problematizadores tales como:

¿Se puede considerar el desapego de la escuela como flojera?

¿Qué configura la vida del adolescente?

¿Qué lugar ocupa la escuela en la vida de los adolescentes?

¿Cuáles son sus necesidades biopsicosociales?

¿Qué contrastes identifican los docentes-adultos, de sus perspectivas, con las de sus alumnos-adolescentes?

¿Qué les significa a los adolescentes su estancia en la escuela?

¿Cuál podría ser el escenario propicio de una escuela, para que el encuentro entre docentes y adolescentes sea de riqueza formativa?

Particularmente este segmento de la narrativa de la docente plantea ejes de discusión que claramente rebasan al estudio, pero muestran la necesidad de pensar con detenimiento el lugar que ocupa la escuela en la vida de los adolescentes y la dificultad que enfrenta el docente para reconocer la diversidad cultural de éstos, así como la complejidad que ello implica para el trabajo docente. Ello ayudaría a “entender por qué algunos alumnos rechazan la escuela como espacio de identidad, para comprender los procesos históricos, sociales y culturales en los que se construye tal rechazo” (Saucedo, 2007, p. 23). Al respecto, Marcelli, Bracomier y Ajuriaguerra (1983, p. 125, citado por Aguilar, 2002, p. 125) expresan que “la escolaridad, además de los conocimientos, incluye un lugar de vida, o una sucesión de lugares de vida, con encuentros con los adultos que son tanto modelos de identificación como de contra identificación”.

Muchas de las veces creemos que todos vienen con ganas de aprender, con ganas de participar y no es cierto. Muchas veces vienen como que un escape de su casa aquí. A veces vienen sin comer, pero no porque no tengan, sino porque los regañan o -sabes que ya vete- y a veces queremos que aprendan si está en otro lado su mente, su cuerpo aquí está, pero su mente está en otro lado. E: Docente **BG** /Hombre de 31 años.

Es necesario considerar que la escuela es uno y sólo uno de los escenarios constitutivos de la formación de los adolescentes. La empatía subyace a la necesidad de reconocer la diversidad que configura “el ser del adolescente”, es decir, que este no sólo es alumno y que como tal es portador de una diversidad de experiencias y que éstas pueden ser recuperadas por la escuela para convocarlo a través de propuestas significativas si son cercanas a sus intereses y motivaciones, así como su necesidades y problemáticas para hacerlas pertinentes a su momento histórico.

5.1.3 Los adolescentes experimentan distintos tipos de abandono

Parte de las reflexiones que los docentes realizan con respecto a los adolescentes es que estos son de alguna manera producto de su contexto social y que particularmente son afectados por el contexto familiar, y ello les permite comprender las formas de comportamiento que los caracterizan. Uno de los factores que afectan en gran medida a los adolescentes de referencia es lo que consideran abandono de los padres, ya que aunque la mayoría vive con los padres, algunos de ellos se encuentran ausentes cuando sus hijos regresan de la escuela. En dicho sentido, los docentes reconocen que las dificultades que enfrentan los adolescentes para responder a las convocatorias de la escuela se deben en gran medida a los efectos que se derivan de las diversas formas de abandono que sufren los adolescentes en el entorno familiar. Una docente relata lo siguiente:

Bueno, con los chicos que he estado trabajando, son prácticamente: -chicos que están abandonados-, porque ambos padres trabajan. Eh... desgraciadamente pues los padres llegan tarde y no tienen el tiempo para ellos y no tienen tiempo para dedicarles (...), la escuela es para cubrir un requisito. E: Docente **ANA** /Mujer de 37 años

La principal problemática es la no atención de los padres de familia yo creo que es la raíz de todo que a veces uno como maestro señala y señala y señala: -Es que los niños no trabajan. Y no nos damos cuenta por qué. Yo considero que la raíz es (...) que los padres tienen que trabajar y sobre todo en esta zona papá y mamá trabajan y si llegan tarde eso no quiere decir que no le ponga atención y siento también que en ese sentido **se sienten abandonados**. Aquí (en la escuela) se vienen a explayar los chicos. Son muy inteligentes, pero dejan mucho que desear porque son el reflejo de su casa: la violencia y la mala atención. Los chicos entonces aquí vienen a manifestarse con una conducta, este mala (...) (esa situación) para mi es importante las falta de interés el abandono de los chicos y en muchos casos

pueden llegar a la drogadicción y otros ya lo están. E: Docente **VET**/ Mujer de 25 años

(...) yo siento que es el medio en el que se desenvuelven, la familia en la que les toca vivir, la manera en la que están organizados en su familia. (...) Les afecta el poco apego o el poco apoyo que sienten de sus padres (...).

E: Docente **NOM** /Mujer de 29 años.

Los relatos subrayan la influencia real que ejerce el contexto familiar en el modo de ser de los adolescentes. Sobre todo en el caso de los que viven una especie de abandono familiar, derivado de los efectos de las condiciones socioeconómicas, que lleva a ambos padres a salir a trabajar, motivo por el cual los adolescentes pasan mucho tiempos solos, cuando que ésta, es una etapa que requiere de mucha comunicación y acompañamiento afectivo por los cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales que el adolescente está experimentando. Un docente señala al respecto:

Por lo que he visto son muy pocos los papás que participan. Incluso el 10 de mayo pasado hubo eventos aquí y la asistencia de los papás fue mínima por una u otra razón fue muy mínima, yo por lo menos cuando iba en la escuela el 10 de mayo yo si me emocionaba que fuera mi mamá, mi papá a la escuela, que los viera yo y aquí no. –“No vino mi mamá profe” (refiere a la expresión de uno de sus alumnos), pero así con esa desilusión: -No, no vino. Entonces los papás no están haciendo lo que tienen que hacer incluso en la entrega de calificaciones no vienen todos. ¿Dónde están los papás? (...) y a lo mejor los tutores (docentes) aunque quieran hacer cosas (...) E: Docente **BG** /Hombre de 31 años

Los adolescentes son producto de su tiempo y de sus circunstancias ¿Qué sentimientos despierta en los adolescentes la ausencia de los padres en los tiempos extraescolares y en las diversas convocatorias que hace la escuela para conocer los logros y necesidades de éstos? Una docente refiere lo siguiente:

Cuando hay festival aquí y en la primaria y es el mismo día y la misma hora todos prefieren irse a la primaria con el chiquito y aquí les dicen a los chicos luego te veo. E: Docente **VET** /Mujer de 25años

Las narrativas de los docentes señalan que los adolescentes de la escuela secundaria enfrentan diversas experiencias de abandono. Algunas de ellas derivadas de las situaciones laborales, otras porque las actividades que se desarrollan, se empalman con las de algún otro miembro de la familia y deciden acudir a la escuela del

menor o porque las relacionadas con los adolescentes son percibidas como menos importantes por los padres, suponiendo que dicha ausencia tiene pocas repercusiones en los hijos-adolescentes.

Pues se les llama, se les cita y ellos acuden pero solo algunas veces. En algunas ocasiones si se ve reflejada la intervención de los padres pero en otras pues no. No hay gran apoyo (...) Ellos pueden decir que si apoyan, o que sí hacen tal o cual acción, pero yo siento que sus horarios de trabajo a lo mejor no se los permiten. E: Docente **NOM** /Mujer de 29 años.

Esta ausencia de los padres, lleva a los docentes a cuestionarse en torno al lugar que ocupan los hijos adolescentes en la agenda de los padres, ya que algunos de ellos mencionan que los padres tienden a responder al llamado de los docentes de otros niveles como la primaria, pero que va disminuyendo su atención conforme los estudiantes avanzan en su escolaridad, sin embargo para los adolescentes la necesidad de acompañamiento de los adultos-padres, sigue siendo importante para ellos. Según la percepción de los docentes, esta situación impacta en el interés que otorgan los adolescentes a sus actividades escolares. Al respecto, Sánchez (2002, p. 205), señala que los jóvenes de ahora crecen en una sociedad llena de incertidumbre, abandono y sin perspectivas claras de cómo alcanzar el futuro que desean.

Los docentes identifican en las actitudes de los padres un sentimiento de indiferencia respecto a lo que se desarrolla en la escuela secundaria. Por ello es considerable pensar que la baja significatividad que atribuyen los adolescentes a su estancia en la escuela pudiese estar relacionada con una probable actitud de indiferencia que se vive en el seno familiar. Las acciones docentes que pudiesen derivarse de este reconocimiento enfrentan la dificultad de la diversidad de los contextos familiares así como de la ausencia de credibilidad y descalificación que hoy en día acompaña el quehacer docente.

5.1.4. Recurrir a las experiencias propias de haber sido adolescente

Una de la experiencias que posibilitan a los docentes desarrollar un sentido de empatía es lo que una docente denominó: “juntar generaciones de conocimiento” (E: DM/IV/mujer/25años). La maestra reconoce que la toma de decisiones en torno a los adolescentes se facilita cuando se unen las experiencias propias con el momento histórico de los adolescentes con los que se encuentran trabajando y de los encuentros

cercanos a dichas experiencias. Con base en esos referentes emprenden proyectos con los adolescentes como fue el caso de la configuración de la sociedad de alumnos. En esta tarea escolar estaban comisionadas dos maestras. Ellas diseñaron sus estrategias de trabajo tomando en consideración su experiencia de trabajo con adolescentes; su propia experiencia escolar de adolescentes y la experiencia de trabajo de sus mamás que son docentes, con el propósito de desarrollar un proyecto que convocara a los adolescentes de su escuela.

De acuerdo a nuestra experiencia de cuando éramos adolescentes, qué vimos, qué veíamos, qué se supone que se hacía. Basándonos es eso, más lo que investigamos de qué se tiene que hacer en esa comisión. Investigamos cada quien por nuestra parte, internet, eh... la mamá de la maestra VET y la mía son maestras ella de nivel primaria y en mi caso de secundaria, entonces también con la experiencia de ellas dos, de oye como le hicieron en tu escuela, para nosotros conjuntarlo, juntamos generaciones de conocimiento. E: Docente **BY** /Mujer de 26 años

La docente hace referencia a la necesidad de generar proyectos cercanos a los adolescentes y por su edad identificaron factible hacer referencia a sus experiencias escolares en su tiempo de adolescentes. Ello les permitió que sus estrategias de trabajo fueran compatibles con los códigos culturales de sus alumnos y con ello responder a un cometido institucional que puede resultar accesible y significativo para los adolescentes si se les sabe convocar.

Algunos docentes hallan en las huellas históricas de su adolescencia la forma de comprender el sentir de los adolescentes y un vehículo de creatividad para desarrollar formas de acercamiento. Lo que pensaban, lo que esperaban, lo que sufrían, se configura en un conjunto de sensaciones y sentimientos que resguardan en su memoria histórica y se vuelven en ocasiones un sentimiento de empatía y a veces la fuente de acciones propositivas, cuya fuerza varía según la distancia que hay en torno a esta experiencia que en algunos casos se vuelve vital para lograr vínculos pedagógicos con los adolescentes. De este modo, algunos docentes por su edad cercana a la adolescencia acuden a los recuerdos para comprender las complejas expresiones de los adolescentes y desde ahí diseñar estrategias de atención. Los docentes BG, de 31 años, BYG, de 26 años y VET, de 25 años, resaltan en su

experiencia con los adolescentes, sentimientos de compatibilidad y búsqueda de enlace con los adolescentes, sustentados en su experiencia de adolescente.

Al respecto de la relación intergeneracional docente-estudiante, Tenti (2012, p. 205), apunta la conveniencia de que los docentes reconozcan la distancia entre las experiencias de la adolescencia de sus alumnos y las propias, En este sentido expresa:

Los jóvenes de hoy no son ni pueden ser como los jóvenes de ayer. El primer paso para una relación intergeneracional productiva es el reconocimiento de esta diferencia. El reconocimiento debe basarse en el conocimiento, de modo que es aconsejable observar, entender, analizar antes de juzgar y/o condenar.

De este modo, si bien los docentes recurren a sus recuerdos de adolescencia como una forma de empatía, Tenti plantea como un reto para los docentes la necesidad de construir lo que denomina una relación intergeneracional productiva a través del reconocimiento de las diferencia. Las perspectivas de los docentes tienen una tendencia opuesta ya que ellos suelen buscar punto afines para buscar empatía, recurriendo a los recuerdos de la adolescencia, en el lenguaje, las expectativas y a veces en la vestimenta.

5.1.5. Orientar y aconsejar

Las condiciones en que se desarrolla la docencia en la escuela secundaria, marcan en buena medida el desapego emocional que se da en la relación pedagógica con los jóvenes. A veces el pase de lista y el registro de las tareas son pequeños momentos de acercamiento que los docentes aprovechan para interactuar con sus alumnos. El apresuramiento de los tiempos y el desarrollo de los programas impiden un mayor acercamiento. Y en medio de este contexto es quizá la distancia generacional la que marca una línea más clara de distanciamiento. En este contexto en sus relatos los docentes plantean una necesidad un tanto compleja, -ganarse la confianza de los alumnos-, en la idea de que ello puede favorecer, no sólo en el desarrollo pedagógico, sino en atender varios de los problemas que acompañan la adolescencia, como se ha venido apuntando. Una docente expresa:

Es un ser humano (se refiere a los adolescentes) no estás trabajando con una máquina que la puedes apagar y luego reinstalar. A veces uno habla por hablar, pero manejas emociones y no sabes el problema de las cosas que tú estás causando al chico. A veces, dicen me cae mal tal maestra y en cuanto le

entregue (las actividades escolares) la voy agredir. Deben tener un equilibrio no tenerle temor al maestro y no tener temor de acercarse. Me acerco a usted porque le tengo confianza y decirle maestra no hice la tarea por esto y acercarse al maestro para que cuando necesite platicar con alguien no se acerque a una persona de su misma edad que no la sepa conducir. E: Docente **VET** /Mujer de 25 años

La docente reconoce que el trabajo docente es un trabajo entre personas, pero ello habla de una complejidad y no de una relación idílica. Hay emociones que muestran un sujeto complejo. La confianza la plantea como una condición para la comunicación entre un adulto y un joven, que no se da fácilmente por el distanciamiento generacional, pero que es necesaria para conducir, ubicar y ser empático ante condiciones que no son favorables al cumplimiento escolar. Otro docente señala al respecto:

Bueno. Aquí, yo pienso que fue la confianza hacia ellos, el inicio de platicar con ellos de escuchar las problemáticas que tenían. A lo mejor de decirles por qué traes tanto dinero y decían abiertamente pues es que hago esto. ¡Usted si es banda! Nos escucha. Usted no va a ir de mentiroso y comunicarlo. Es parte de la sociedad y de cómo están integrados ellos y uno de repente dice a lo mejor... ¡Está mal esta situación! Se les orienta está mal hecho, pero hay algunas cosas que definitivamente si ya desde la familia vienen arrastrando esa situación.

E: Docente **LUR** /Hombre de 48 años

El docente describe algunas situaciones problemáticas que acompañan a los adolescentes que se derivan de otros contextos, como es la familia. Ellos aprovechan la confianza que produce la comunicación. Desde ahí dan a conocer a los adolescentes algunos riesgos, sin embargo no tienen un mayor nivel de incidencia dado que algunas de las situaciones en las que se involucran los adolescentes es en el contexto extraescolar. La confianza, les permite sugerir pero no cuentan con un nivel de incidencia claro para evitar se involucren en cuestiones ilegales. Y es que también reconocen que al involucrarse en otras esferas de vida de los adolescentes, los sitúa en zonas de riesgo.

La confianza va encaminada no sólo como elemento constitutivo de la comunicación, también la plantean como valoración de la persona adolescente. El docente BG, narra esto:

La confianza en ellos mismos. También, que tengan el conocimiento de que ellos son muy importantes dentro de la escuela y dentro de su familia. Que no nada más son de relleno, porque muchos de ellos creen que son de relleno, nada más en la escuela y no, ahí debemos de hacerles conciencia de que son muy importantes y sí son muy importantes porque sin ellos no estuviéramos aquí nosotros.

E: Docente **BG** /Hombre de 31 años

Resulta interesante la narrativa del docente ya que exalta el valor de la presencia de los adolescentes en la escuela. Aquí la adolescencia es reconocida por el docente, no cómo un problema sino como una experiencia importante de responsabilidad pedagógica <<sin ellos no estuviéramos nosotros>>. Este reconocimiento del otro es considerado por Tenti & Steinberg, (2012b, p. 141), como un componente ético de la docencia al expresar lo siguiente:

El docente debe demostrarle a sus alumnos que él los cuida y se ocupa de ellos, y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos (no el único) que le inducen a hacer el trabajo que hace. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia en la medida en que el trabajo del maestro depende necesariamente de la cooperación del aprendiz.

5.2. Algunos retos en la agenda de los docentes

A pesar de la complejidad que acompaña la labor docente, en sus condiciones materiales, los perfiles formativos de los docentes y la conformación de la planta docente, así como la cultura escolar que los atrapa a través de imaginarios y estereotipos; los maestros reaccionan en la interacción cotidiana frente a un adolescente que se expresa, que se manifiesta trayendo consigo las aspiraciones de un contexto siempre cambiante, siempre en movimiento. Hay que entender que realizar práctica educativa no es sólo estar ahí. Para algunos docentes significa escuchar, detenerse y preguntarse. En sus narrativas se identifica esto que parece plantearles algunos retos.

5.2.1. El reto de “dejar que ellos aprendan”

Uno de los retos más importantes del trabajo docentes es reconocer en el estudiante la posibilidad de la autonomía en su crecimiento sobre todo de tipo cognitivo. Como parte de las exigencias históricas de la profesión, se identifica a los docentes como

formadores de jóvenes, sin embargo ante el peso de las dificultades de desarrollar la tarea educativa con los adolescentes, así como la inclusión de nuevas corrientes de pensamiento sobre el quehacer pedagógico, los maestros enfrentan el desapego de las teorías que les daban la posibilidad de situarse con mayor autoridad académica para influir en sus estudiantes. Una maestra vive con desaliento la disminución de la capacidad de influir en sus alumnos, al expresar:

(...) no nos permiten enseñarles así (...). Bueno para mí. A mí me está costando mucho –este- poder lograr que el alumno construya su propio conocimiento, -que si en lo actual así debe de ser-, -que uno no les debe decir las respuestas-, -que uno no les debe de explicar-, -que ellos tienen que ir descubriendo su conocimiento-. Y entonces cómo le hago. Yo no he podido, yo definitivamente no he podido lograr que el alumno vaya descubriendo su propio conocimiento es difícil, pues *yo quisiera decirles esto es así*, y así (...) E: Docente **TER** /Mujer de 38 años.

La reorientación en las perspectivas sobre la docencia, lleva a los docentes a situarse en otro lugar en el marco de la relación pedagógica, lo cual crea en algunos docentes sentimientos de desaliento y crisis de identidad.

(...) lamentablemente, una gran parte de la formación docente para el nivel de secundaria otorga un sentido de “experto” a nuestros maestros, y una fuerte auto-identificación con el conocimiento especializado (Quiroz, 1992; Quiroz, 1987). Por una parte, está bien que se ancle la identidad profesional en un saber disciplinario; pero, por otra parte, si no está por igual anclada la concepción de ser un formador de jóvenes, la especialización puede dejar al docente en un plan demasiado limitado, privilegiando su saber encima de otros, y con tendencias hacia el enciclopedismo. Esta identificación disciplinaria del docente de secundaria también inhibe la formación de una actitud más humilde, más abierta, hacia el saber del estudiante (sin mencionar a los padres de familia) (Levinson, 2012, p. 90).

La reconfiguración de la idea de alumnos como receptor de saberes, parece ser un reto histórico en el magisterio. Las reformas educativas enfrentan la dificultad de transformar la cultura docente. Si bien los docentes reconocen que las generaciones jóvenes con las que interactúan traen consigo su lenguaje y su cultura; el imaginario de “alumno” arraigado en los esquemas de pensamiento en los docentes, es un obstáculo epistemológico, para pensar y generar una práctica docente que favorezca un vínculo de la escuela con la vida.

5.2.2. Hay que ver qué problemáticas traen

Con base en lo expuesto anteriormente uno de los retos clave para trascender esta cosmovisión, es que los maestros afiancen como estrategia de transformación la capacidad de preguntarse sobre las cualidades contemporáneas de la adolescencia. Ello conlleva un rompimiento con los imaginarios y las teorías afianzadas con el paso de la experiencia docente. Los maestros, muestran en sus relatos una amplia capacidad para identificar y describir problemáticas, pero pasan casi de manera inmediata a la explicación o las acciones valorativas. Algunos pocos ponen un alto a sus certezas y plantean la necesidad de preguntarse. La docente DIA sugiere suspender los juicios y plantearse preguntas.

Pues yo veo que hay alumnos que están muy destacados. La mayoría de ellos están entre bajo y alto. Algunos si tienen varias materias reprobadas. Pues hay que ver qué problemática traen: porque no podemos creer que no vengan con ningún problema y que nada más vengan a estudiar.

E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años

De este pequeño segmento pueden surgir infinidad de preguntas, que como docentes podrían plantear para ampliar su conocimiento acerca de las adolescencias con las que comparten experiencia escolar. Como plantean (Freire & Antonio, 2013, p.10) “la pregunta nos sitúa en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo pero que están vinculadas con él, en ese transcurso, difícil pero necesario, complejo pero ineludible, singular y colectivo, de construir una palabra colectiva, común y, además, articulada con las reflexiones que aquí y ahora nos planteamos”. La docente distingue claramente un problema: -la reprobación en varias materias que enfrentan algunos alumnos-. Preguntarse, implica no adjudicar el problema al estudiante. Ella logra identificar que algo pasa ahí. Y éste podría ser un principio de indagación, reflexión y problematización que rompe con la mirada de la estigmatización y la culpa atribuible al –otro-, en este caso el alumno. Hay algo que esta propiciando la reprobación. Esto nos da paso al siguiente punto en el cual una docente plantea que la relación pedagógica no es un antagonismo, es un encuentro de aprendizaje.

5.2.3. No se debe estar en disputa con el alumno, hay que apoyarlo

El trabajo docente se sitúa en la construcción de vínculos y no en la construcción de antagonismos, sin embargo como se ha venido mencionando, los docentes son trastocados recurrentemente por el peso de la cultura escolar y el encuentro generacional, el encuentro de perspectivas, historias y expectativas que deben configurarse en un encuentro intercultural entre generaciones que pueden propiciar una riqueza interactiva. El trabajo docente podría ser más accesible, si se reconoce la ineludible presencia de un encuentro generacional que marca la diferencia entre las perspectivas de los docentes y la de los adolescentes. Hoy los muros de la escuela son permeables a los saberes, intereses, lenguajes, temores, sueños y aspiraciones que los adolescentes introducen a la escuela (Urresti, 1999). La docente DIA plantea claramente que: “No se puede estar en disputa con el alumno, hay que procurarlo y apoyarlo”

Los chicos son difíciles (...). Los tutores llevan una libreta donde se les ponen reportes para que estén al pendiente los papás. Se habla con el tutor para saber qué tipo de problemas tiene, para entender esa actitud. Es porque tienen algo más, porque a lo mejor tuvo un problema y por eso no quiso hacer nada. Se tiene que entender que el niño no va a estar bien al 100%, si uno de adulto trabaja menos del 100%, bueno, entonces no etiquetar y no decir porque no me trabajo ya no le hago caso no se debe estar en disputa con el alumno. Procurarlo y apoyarlo. E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años

La docente plantea claramente lo que podría ser más conveniente para favorecer el trabajo escolar de los adolescentes en la escuela secundaria y parte de lo que llega a ocurrir y que en otras narrativas se rebela, cuando expresa: “y no decir: - porque no me trabajo ya no le hago caso. Esta indiferencia o desatención se llega a presentar cuando algunos evitan tener algún problema con los padres, dado que en cuanto se dan incidentes de este tipo, -casi como protocolo- procede el llamado de los padres para plantear la situación, sin embargo como se planteó en el capítulo anterior, el vínculo de los docentes con los padres, se encuentra fracturado, los docentes no perciben el apoyo de los padres, por lo que algunos optan por la indiferencia. Y es que como ya se mencionó anteriormente, la tendencia de los maestros es a encontrar el origen del problema afuera: en la familia o en la condición de adolescente. Pocos

identifican el origen en el aula, las prácticas, las estrategias o las complicadas condiciones materiales en que se desarrolla la práctica educativa.

5.2.4. Evitar las suspensiones

Dependiendo de la gravedad de los problemas que enfrentan los docentes, con los adolescentes, optan por el llamado de los padres; asumen una actitud de indiferencia, si la relación está fracturada o la suspensión. El casos más graves la expulsión. Aunque es cada vez menos notoria la última opción, hay docentes que plantean que no es sólo un problema de calificación. La docente VET, relata lo siguiente:

Es importante trabajar con ellos. No es nada más poner un diez un nueve, un ocho, sino también ver cómo vamos a sacar a ese ser humano a la sociedad. Porque a veces no es nada más darlo de baja o suspensión y orillarlos a otras cosas. Los orillamos a irse de vagos, a juntarse con gente que no le conviene; a infinidad de cosas y eso es lo que sucede. Al final, nos quejamos de la sociedad pero tenemos la materia prima más importante que son los alumnos. Entonces, debemos de aprovechar que esa es nuestra fuente de ingresos, es nuestra fuente de trabajo y hacerlo bien. No es nada más impartir conocimientos sino también valores y principios. Un poquito ubicarlos, y es difícil, tampoco lo vas a hacer como si fueras un súper maestro pero si lo tienes que hacer como parte de tu trabajo.

E: Docente **VET** /Mujer de 25 años.

La docente apunta claramente que el referente esencial y permanente de los docentes es y debe ser el alumno. No es una cuestión de números refiriéndose a la calificación, es el compromiso que la escuela adquiere con la sociedad. Por ello dar de baja o suspender a los alumnos es quizá la peor alternativa por las consecuencias que conlleva. Otra docente plantea lo siguiente:

Realmente lo que se hace es trabajar esa libreta junto con el papá. Se le hace un reporte de indisciplina y de aprovechamiento para que el papá sepa el comportamiento de su hijo, porque los papás preguntan: -Por qué mi hijo salió mal: <<Aquí está donde se le ha estado mandando que su hijo no ha trabajado y no hemos recibido respuestas>>; o en el caso de no tener respuesta, hacerle un citatorio al padre de familia, para que ellos vengán a checar periódicamente. Es una forma de comunicarnos con el papá. Sabemos que no tienen tiempo y que no los podemos estar citando a cada rato. En esa libreta los papás pueden mandar algún recado. Más que nada es para llevar un seguimiento, que maneja sanciones pero no en el sentido de dar de baja, casi no hay suspensiones porque perjudicamos a los chicos y para que no dejen venir a clases. E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años

El registro de incidencias como estrategia de seguimiento les permite de alguna manera conocer la problemática y evitar las suspensiones. Pero también con ello se amparan para tener argumentos en la toma de decisiones. Hubo una ocasión, -según relata uno de los docentes- que se gestionó de común acuerdo de los padres lo que denominaron “una baja por seguridad”. Esta se derivó de la incompatibilidad entre dos estudiantes que traían consigo conflictos desde la escuela primaria. El maestro lo relata de este modo:

Recuerdo que vinieron los papás muy alterados (...). Estaban muy molestos, se les había explicado la situación y tratado de calmarlos y darles la solución correcta en el caso de las otras 2 chicas que traían el problema desde la primaria también se hablaron con las mamás y se llegó al acuerdo de que ni la una ni la otra. Una iba a pedir su baja por su seguridad. Se les había pedido la baja voluntaria que se cambien de escuela por seguridad de ellas mismas. Se platica con ellos y se les pide que uno de ellos se cambie de escuela en forma voluntaria.

E: Docente **LUR** /Hombre de 49 años

Es imposible negar que los alumnos ingresen a la escuela con toda la historicidad de experiencias de vida y su modo de ser. Ello representa parte de su formación y su socialización (Galeana, 1997) la cual se pone en juego en el contexto escolar y en su interacción con docentes y compañeros.

El problema es la descalificación de la historia del alumno y la imposición de una cultura escolar que resulta frustrante o agresiva para el niño que desconoce sus códigos o carece de las condiciones para dar una respuesta adecuada a las peticiones o demandas de los profesores. (Galeana, 1997, p. 144).

5.2.5. Responder a la naturaleza de los adolescentes

Uno de los retos de mayor dificultad para los docentes es reconocer la naturaleza de los adolescentes, no como problema, no como limitación, sino como objeto complejo de la comprensión para el ejercicio de la docencia. Responder a la naturaleza de los adolescentes, es una frase que encierra toda una complejidad (Martínez, 2013), que inclusive va más allá de los factores descritos en los capítulos anteriores al analizar las perspectivas de los docentes. Conlleva el reconocimiento de una sexualidad en transformación; la configuración de una identidad encaminada a la adultez; el reconocimiento de las características de una cultura juvenil que se expresa a través de

la música; las tecnologías, el lenguaje y las interacciones como distinta a la cultura docente; reconocerlos como sujetos sujetos a las culturas y estilos familiares; creativos, activos y capaces de configurar un futuro que no está del todo supeditado a la escolaridad. Es reconocer a los adolescentes en su configuración de *sujeto entero* (Heller, 1979), conformado por su historicidad, sus distintos mundos de vida y con la capacidad de configurar una perspectiva de futuro.

Trabajo con los chicos que tienen problemas en ciencias, inglés, y matemáticas. A los chicos se les debe crear cosas que les llamen la atención, clases dinámicas, como por ejemplo con computadoras, eso les gusta. El llamarles su atención crearles cosas que les llame su atención y que ellos vean significativo y que puedan hacer porque yo les puedo hablar de átomos y ellos dirán y eso qué, pero yo les digo que es algo que ellos pueden manejar. Es difícil tener a un adolescente entretenido más de media de hora, se distraen muy fácilmente

Entrevistadora: Y usted como atraería su atención

Docente DIA: Yo creo que haciendo las clases más dinámicas o cosas que a ellos les agraden. Como por ejemplo, les llama mucho la atención la tecnología y las computadoras. E: Docente **DIA** /Mujer de 30 años

Algunos docentes distinguen que las tecnologías pueden ser una forma de anclaje con los adolescentes, sin embargo es un recurso con el que no cuentan y tampoco forma parte del componente formativo de la mayoría de los docentes. Este es un factor en el que la escuela se encuentra varios pasos atrás. Pero aunque estuviera ahí, y los docentes supieran incorporarla como recurso para el aprendizaje, sigue siendo un reto reconocerla como parte de la cultura de los adolescentes. Una docente expresa:

Solo vemos a los que son latosos

E: Docente **VET** / Mujer de 25 años

Los adolescentes buscan hacerse visibles de una u otra manera, no les gusta estar enclaustrados en el anonimato, pero sus recursos de visibilización son variados, no siempre son compatibles con el modelo ideal de alumno.

5.2.6. Entender que las redes sociales son un enlace intergeneracional

Desde la perspectiva de algunos docentes, las redes sociales son una forma de acercamiento a los adolescentes, a la vez que una forma de convocatoria o encuentro intergeneracional. Aunque una buena parte de los docentes del estudio manifiestan una resistencia clara a abrir las puertas del aula a la tecnología a través de los celulares,

algunos pocos, consideran que éstas pueden favorecer el encuentro generacional con los estudiantes ya que los adolescentes se identifican con este medio de comunicación, produciéndose un claro distanciamiento con las formas de comunicación tradicionales.

El maestro BG, expresa al respecto:

Le digo: -Es que yo tengo mucha confianza con la mayoría (...) mis compañeros no tiene face (Facebook), ni tienen redes sociales (...). Ellos (sus alumnos) me agregan y ahí estamos interactuando y a veces hasta me dicen: - Profe, mañana no voy a ir a la escuela por esto. Yo les digo: -No te preocupes. Pero es muy bueno para eso. Yo utilizo el face, estoy en contacto con muchos, es más las tareas a veces se las pido por el face. E: Docente **BG** /Hombre de 31 años.

El docente reconoce en las redes sociales una forma de acercamiento y comunicación con los adolescentes. Aun cuando hoy en día, se han impulsado políticas de incorporación de los medios tecnológicos al aula, éstos todavía no forman parte del trabajo cotidiano de docentes y alumnos, debido a que el sentido atribuido es distinto. Es ineludible considerar que los medios tecnológicos están aperturando otras formas de socialización de tipo virtual a través de las redes sociales como Facebook, Youtube y Messenger, entre otros, disminuyendo la influencia socializadora de la escuela (Martínez, 2013, p. 249).

Los docentes encuentran dificultad para integrar las redes sociales como dispositivos de aprendizaje y los alumnos las están incorporando básicamente como forma de comunicación, interacción social y esparcimiento. Cabe decir, que los maestros enfrentan el reto de incorporar al aula algunos medios tecnológicos como la tableta y los celulares para favorecer competencias digitales, ya que no cuentan con ellos en el aula como recurso material, falta capacitación para su uso y porque necesitan convencerse y convencer a los alumnos de que los medios tecnológicos pueden ser un medio de aprendizaje y no solo de comunicación.

Por otro lado los maestros han tenido que reconocer que las formas de comunicación e interacción en las generaciones contemporáneas se dan a través de las redes sociales por lo que han tenido que incorporarse de una u otra forma a conocer estas formas de interacción e incorporarlas en la docencia para no ensanchar

la brecha generacional. De otro modo los distanciamientos que caracterizan al encuentro generacional se agudizarían.

Al respecto de esta idea, Tenti (2012, p. 205-206) expresa que el conocimiento del otro-estudiante es un componente esencial del buen docente, necesidad que responde a los cambios profundos de las culturas y subjetividades de las nuevas generaciones, situación que obliga a los adultos responsables de su desarrollo y orientación a prestar atención sistemática a sus particularidades y cualidades distintivas.

A manera de cierre

Los adolescentes son el referente esencial del trabajo docente en la escuela secundaria, sin embargo, mientras ellos cambian y se ajustan a las transformaciones que se dan en los diversos órdenes de lo social, los maestros parecen estar atrapados en los esquemas de percepción y apreciación que les posibilita la experiencia docente, debido en gran medida a que los saberes con los que cuentan son los que les aporta el saber cotidiano, así como las imágenes construidas acerca de la adolescencia que se han arraigado a partir de los imaginarios y representaciones que se produjeron de su propia experiencia de vida. Esto, por la influencia de múltiples factores: entre ellos la formación profesional, el peso de la cultura escolar, las tradiciones pedagógicas y su arraigamiento en la práctica, entre otros.

En el conjunto de voces que representan parte de la diversidad que configura la labor magisterial encontramos una profesión matizada por satisfacciones y desilusiones que caracteriza a los escenarios reales en los que se construye práctica educativa. Muestran los efectos del resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna, y explican los inconvenientes en que se desarrolla la enseñanza, sobre todo en la idealización de lo que ya no es (Alliaud & Antelo, 2011, p. 87) la relación pedagógica y también los afectos.

Simbólicamente, la figura del maestro y su obra se engrandecían y exaltaban de manera proporcional a las expectativas depositadas en la educación escolar. Debido a su poderosa contribución al orden y al progreso social, los maestros llegaron a convertirse en “salvadores” de una nación que el Estado estaba impulsando. (Alliaud & Antelo, 2005).

La práctica magisterial se ha edificado no solo orientada hacia el proyecto de Estado, también se ha instituido en una mística pedagógica, que hoy enfrenta el desdibujamiento de la escuela y de la figura docente. Ante este hecho, difícil tarea enfrenta la escuela contemporánea de reconfiguración su porvenir. Es innegable que no se puede navegar en la frustración de lo que ya no es la escuela. Los horizontes de la tarea pedagógica se perfilan en su reconfiguración, ¿Cuál es hoy el sentido del encuentro con “el otro” que caracteriza el trabajo pedagógico? Dubet (2006, citado por Alliaud & Antelo, 2011) expresa al respecto que los docentes tienen que hacer algo más que cumplir con el rol, deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros. En este contexto de ideas, es relevante resaltar que en las narrativas de los docentes se identifica el sentido manifiesto de buscar modos de encuentro con los adolescentes. Esto es reconocido por Dubet (2006), como un hecho inherente al oficio de educar, ya que ésta es una profesión orientada a ejercer acción sobre otros, por tanto finca su legitimidad en principios y valores que posibiliten un *vínculo relacional* (citado por Alliaud & Antelo, 2005, p. 83). Este vínculo relacional es un componente presente en las lexías de los docentes y adquiere distintos matices en las perspectivas de éstos. Hay quienes reconocen acciones muy simples pero de trascendencia para su encuentro con los alumnos y otros desarrollan reflexiones complejas.

Conclusiones

Difícilmente podríamos cerrar la agenda de discusión respecto a los docentes que comparten experiencia escolar con los adolescentes de la escuela secundaria. La investigación orientada al estudio de las perspectivas docentes que se configuran respecto a los adolescentes, como resultado de la experiencia del trabajo escolar en la escuela secundaria, tenía como propósito: *Producir una descripción analítico-interpretativa, sobre las características histórico-narrativas de las significaciones que el maestro ha construido acerca de las identidades juveniles que caracterizan a los estudiantes con los que interactúa cotidianamente, a través de la recuperación de sus perspectivas.*

Como se ha señalado anteriormente, la investigación surge de diversas preocupaciones inherentes a la labor docente en la escuela secundaria. Contexto desde el cual recuperé la práctica de la investigación como un dispositivo de comprensión de las perspectivas de los docentes respecto a las características culturales de los adolescentes que conforman la población escolar de la escuela secundaria. La preocupación de fondo, era la dificultad que enfrentamos para lograr un vínculo pedagógico que contribuya en los procesos formativos de los estudiantes, ya que se advierte cotidianamente la dificultad de lograr la atención de los adolescentes y tornar significativas para ellos las diversas experiencias de aprendizaje que propone la escuela. En dicho escenario algunos docentes, experimentan sentimientos de nostalgia suponiendo que en el pasado la labor educativa, tenía mayor reconocimiento; otros miran con desaliento la pérdida de convocatoria y viven con frustración las expectativas que parecen inalcanzables. Este referente fue el punto de partida para preguntarme cómo es que los docentes miran a los adolescentes y qué relatos de la adolescencia constituyen su relación pedagógica con éstos.

En este espacio que sugiere un compás en la investigación, cierro este proceso planteando algunas consideraciones y reflexiones derivadas del estudio. Este lo divido en tres momentos: inicio con una valoración de los resultados del estudio en razón de las expectativas y los hallazgos; posteriormente planteo algunas reflexiones derivadas del mismo y cierro describiendo algunas líneas de indagación que se abren como resultado del análisis.

1. Valoración de los resultados del estudio en razón de las expectativas de la investigación y los hallazgos

El propósito de la investigación me llevó a centrar la atención en la adolescencia como categoría social, por considerar que ésta se encuentra en las evocaciones de los sujetos en el ámbito cotidiano de la escuela secundaria, tanto entre los docentes y los padres, como en los propios alumnos como lo señala ampliamente Levinson, (2002), aunque me interesaba particularmente comprender el contenido subjetivo que subyace en las evocaciones de los docentes a través del análisis de sus perspectivas, al reconocer que ahí se condensa una complejidad derivada de la experiencia pedagógica y sociocultural de ellos.

La experiencia docente, permite a los maestros reconocer que la posibilidad de influir en alumnos adolescentes es cada vez menor en relación a otros tiempos, pero a veces no se entiende por qué. Ajustarse al movimiento social, siempre cambiante es cada vez más complejo, por ello es necesario construir otras formas de acercamiento y comprensión de la realidad escolar. El acercamiento a los docentes y sus perspectivas a través de un proceso sistemático y reflexivo, posibilita mirar la escuela y sus actores en el contexto del movimiento social, siempre incierto e inaprehensible, pero con la posibilidad de posicionarnos de otro modo frente a la labor educativa, de-construir nuestras certezas y modificar los esquemas de percepción mediante otros recursos de comprensión.

Siendo consciente de mi postura epistemológica considero que logro poner en la mesa de discusión una serie de elementos que abonan a la comprensión de un objeto de estudio complejo. Reconozco que mi estilo de escritura-narrativa me llevó básicamente a la problematización como estrategia de análisis y en tal sentido podemos identificar que en cada uno de los capítulos, planteo necesidades y apunto líneas de discusión más que respuestas como tal. Apunto al reconocimiento de un objeto de estudio que necesita ampliar su perspectiva de comprensión.

El primer reto que la investigación planteó, fue trazar un horizonte metodológico para el acercamiento a los docentes, donde fue clave la perspectiva de investigación de narrativas y la etnografía para recuperar las voces de los docentes de una forma contextualizada. En primera instancia reconocí la presencia de diversos factores

constitutivos de la perspectiva como objeto de análisis que propicia un mirar situacional de los docentes.

Los maestros construyen distintos relatos acerca de la adolescencia, dependiendo de sus perspectivas, las cuales se configuran por intermediación de diversos factores (Guber, 2004; Bourdieu et al., 2008). A través de los relatos de los docentes que surgieron de las entrevistas, se pudo identificar la densidad de elementos configurativos que constituyen las perspectivas docentes, así como su impacto en la percepción de los adolescentes. Se pudo distinguir que éstas tienen un carácter sociohistórico, es decir están circunscritas a tiempo y espacio en las que son referentes de comprensión y que también tienen arraigo histórico. A través de ellas el maestro se posiciona y asume la responsabilidad de influir en sus alumnos, por lo que éstas tienden a ser etnocéntricas, y ello en ocasiones se vuelve un obstáculo de comprensión de las necesidades y características de sus alumnos.

Se logró identificar que la experiencia tiene un valor sustancial para ellos. Por otra parte la edad se configura como un factor de acercamiento o distanciamiento generacional. Un factor que resultó ineludible de reconocer es el posicionamiento desde el género, ya que, se identificó que algunas de las maestras tenían un acercamiento más estrecho hacia los adolescentes desde lo que algunas teóricas denominan *maternaje* (Sandoval, 1992), esto quiere decir que algunas de ellas tienden a ser comprensivas y proteccionistas. Aunque esta postura está determinada por el cruce de dos factores: el género y la edad. Esto es, las docentes de mayor edad manifiestan una marcada tendencia hacia el *maternaje*, el cual se manifiesta menos en las docentes de menor edad. En relación a los docentes varones estos tienden a buscar empatía con los adolescentes convocándolos por una lógica de amistad, que en este caso es mayormente reconocida entre los varones más jóvenes. El dimensionamiento de las perspectivas de los docentes entrevistados, permitió identificar que la diferenciación de género se construye culturalmente a través de un conjunto de prácticas, ideas y discursos” desde los cuales los docentes se posicionan y relacionan con los adolescentes. Por ello Lamas (2000), plantea que la significación diferenciada de “ser hombre” “ser mujer”, está constituido por un tejido en el entramado

de la simbolización cultural y produce efectos en las personas” y sus interacciones; y este factor aparece claramente expresado en la docencia.

El análisis del dimensionamiento de las perspectivas de los docentes entrevistados, llevó a concluir que las perspectivas de los docentes hallan en el relatar de historias, un elemento fundamental de acceso al conocimiento de sus alumnos y son, a la vez, el argumento de las valoraciones construidas respecto a ellos, ya que, a través de sus perspectivas transmiten también significatividad a la experiencia escolar de los adolescentes a través de diversos enlaces interactivos. Cabe considerar que si bien, en la mayoría de los casos se alienta a los escolares, en otros la postura de algunos docentes pudiese ser desalentadora para los adolescentes. Este acercamiento a las perspectivas docentes es trascendental para la mejora de la función docente ya que diversos teóricos reconocen que el cambio social es posible de lograr, mediante la transformación fundamental de nuestras concepciones y posicionamiento frente al mundo en el que interactuamos (Brunner, 1995; Bertely, 2001).

Una decisión clave en la investigación fue la interrogante detonadora de las narrativas de los docentes a partir de la cual los docentes evocaron sus experiencias acumuladas sobre la adolescencia: ¿Cómo ve usted a los adolescentes? De esta pregunta generadora surgió una amplia gama de consideraciones que dieron cabida al capítulo cuatro y cinco en el cual el contenido de las perspectivas docentes permitió identificar varios aspectos problemáticos. En términos generales se puede decir que los maestros perciben a los adolescentes como: indiferentes a las tareas escolares, sin perspectivas de futuro, influenciados por el contexto familiar, atraídos por las tecnologías, con carencia de valores, en el despertar de la sexualidad, atraídos por la violencia, en riesgo de consumir drogas y que no respetan a los maestros. Se reconoce con ello que los docentes miran a los adolescentes como una entidad controvertida. Por ello consideré necesario plantear algunos ejes de discusión en torno a estas perspectivas. Es necesario que los maestros amplíen la mirada de los adolescentes desde una connotación plural y diferenciada, no es lo mismo un adolescente de primer grado que de segundo o tercero, considerar la condición de género, reconocer las determinantes contextuales de sus alumnos y el concepto de heterogeneidad sería necesario.

Por otro lado se identificó que los docentes valoran a los adolescentes más por su calidad de alumnos, olvidando su condición sociohistórica y psicológica de adolescentes, por ello sus valoraciones se centran en la falta de responsabilidad y el interés por las tareas escolares, olvidando su condición de adolescentes; por otro lado las narrativas de los docentes orientan frecuentemente la mirada en el antes y el ahora por ello el encuentro generacional se torna conflictivo. Ello sugiere la necesidad de que los maestros miren a sus alumnos adolescentes desde la categoría de “sujeto entero”, categoría propuesta por Heller (1979) para mirar a los sujetos de una forma multidimensional, que da mayores posibilidades de comprensión y posibilitaría también lo que pienso puede ser un *vínculo pedagógico-intergeneracional*, fundamentado en la *interculturalidad*.

Los docentes relatan grandes preocupaciones, cuya lectura pudiese valorarse como una visión pesimista de la adolescencia y/o lo que se ha categorizado como antagonismo, pero se corre el riesgo de una lectura reduccionista del objeto de estudio planteado. Lo que centralmente muestran las narrativas de los docentes es la complejidad de una relación pedagógica que requiere pensarse y reconfigurarse con otras herramientas de comprensión y atención. Relatan una relación pedagógica compleja y trastocada por diversos factores que la hacen aún más difícil, como es el caso de la involucración de los padres.

Los docentes destacan las formas a veces poco favorecedoras en las que los padres contribuyen en el proceso formativo de los adolescentes, de tal forma que el contexto familiar parece ser muy adverso para el trabajo docente. La mayoría de ellos afirma que la dinámica laboral de los padres ha redituado en diversas formas de abandono y desatención de los hijos, que los padres se asumen como proveedores y no como educadores de éstos, que no se comprometen en las responsabilidades escolares de los hijos y aunado a ello parecen haberse generado diversas formas de violencia de los padres hacia los docentes, entre ellos, la descalificación, el amedrentamiento y la agresión física, apuntando con ello la pérdida de respeto de la figura docente.

En suma, se logró identificar que los maestros asumen en sus relatos una tendencia a apuntar situaciones problemáticas como una forma de ubicar necesidades

de atención, aunque no es generalizable, esta propensión parece posibilitarles situar problemas para buscar formas de atención, que si bien algunas son incipientes, nos habla de cómo algunos de ellos procuran comprender la naturaleza de los adolescentes y desean comprometerse con su desarrollo. Por ello la investigación cierra apuntando la empatía como una forma de comprensión y acercamiento. Como una estrategia que implica lograr un vínculo productivo con los adolescentes.

Es necesario señalar que los maestros reconocen que han perdido la capacidad de lograr convocar a sus alumnos adolescentes, ya que la imagen magisterial se ha deteriorado de una manera alarmante, de tal modo que han perdido convocatoria, sus márgenes de acción se han limitado, y cuentan con poca credibilidad de los alumnos y padres.

Reconocen que el contexto sociocultural se caracteriza por diversos problemas que impactan en el interior de la escuela, y señalan al respecto, que poco pueden hacer para intervenir ya que está en juego su propia integridad, de tal modo que tienden a permanecer al margen.

2. Reflexiones derivadas del estudio

A veces pensamos que la investigación debe de impactar de forma inmediata en modificar una realidad, sin embargo esto no es posible si no somos capaces de mirar y comprender sobre qué estructuras de significación nos movemos y cómo estas nos anclan a la inmovilidad y a la incapacidad de reestructurar los modos de ser y realizar la docencia. La escuela de hoy adolece de sentido cuando no logra tener significatividad en la vida de los adolescentes (Duschatzky, 1999), pero representa la posibilidad de imaginar otros tiempos, espacios y relaciones (Melucci, 2002), puede contribuir en la configuración de una postura crítica frente a lo que hacemos, un hilo que refleje algún porvenir en su devenir y el de sus habitantes. Como plantea Narodowsky (1999), no es desear patéticamente un mundo feliz inexistente, para el cual el maestro tiene una mágica respuesta, es reconocer una descarnante realidad, que no fatalista, sino un optimismo que posicione al maestro frente al reto de desmontar la realidad para la comprensión de la crisis de la racionalidad de la

institución escolar y su destino probable, no es en el lamento de las viejas categorías donde puede emerger el oficio pedagógico contemporáneo.

De un trabajo docente *etnocéntrico* a un *vínculo pedagógico intercultural*

Como se describe en el capítulo tres, la mirada de los docentes es sustancialmente etnocéntrica, esto quiere decir que para poder guiar a sus alumnos adolescentes, recuperan su saber acumulado y su experiencia de vida, a veces con un sentido proteccionista y otras veces en la necesidad de buscar empatía con los adolescentes. El etnocentrismo, sitúa a los sujetos en la posición de la verdad y la legitimidad de la mirada, por lo que se tiende a subestimar la perspectiva de los otros. Es innegable que el vínculo pedagógico que caracteriza a la escuela secundaria es intergeneracional, ello implica un encuentro entre una cultura adulta y una joven con una identidad cultural distinta. El análisis de este componente en las perspectivas de los docentes me parece importante al indicar una necesidad clara de que los docentes requieren construir una mirada más bien intercultural, como una competencia pedagógica que posibilita según Imgard (2010) un encuentro con la otredad, se trata, dice este autor de aceptar la diferencia, adquirir la capacidad de cambiar la perspectiva propia, equilibrar los intereses y poder sentir empatía; aprender a reconocer, a entender, a interpretar y a valorar la diferencia, así como tolerar la diversidad. Esta mirada coloca a los sujetos en un encuentro de perspectivas o distintas visiones de mundo, me refiero a la cultura juvenil y la cultura adulta. Ello daría a los docentes grandes posibilidades de construir una relación distinta con los adolescentes quienes hoy en día cuentan con diversos saberes que pueden ser objeto de intercambio cultural con los docentes, en lugar de un juego de antagonismos que en ocasiones son desgastantes para ambos.

Una docencia con pocas condiciones para la reflexión

Los docentes sienten la imperiosa necesidad de presentarse a los adolescentes con certeza, seguridad y firmeza en sus orientaciones y decisiones. Esto es por varias razones: una de ellas son *las condiciones interactivas de la enseñanza*, esto es: se atiende a jóvenes que en su mayoría se encuentran expuestos a los diversos desórdenes de lo social; han sido víctimas de la desintegración de la familia, la desatención y el abandono, no exclusivamente familiar, sino también social. Son

jóvenes que sufren diversas formas de estigmatización social y escolar y no encuentran porvenir en los diversos contextos de la sociedad donde participan, eso los lleva a vivir la escuela con malestar, indiferencia e incredulidad.

Hay que ser conscientes como expresaba Tenti & Steinberg (2012b) que la escuela y los docentes ya no tienen el dominio del saber, los jóvenes hoy en día cuentan con diversos dispositivos de aprendizaje, que les permiten contar con saberes que a veces rebasan o compiten con los que aporta la escuela. Otra razón importante son *las condiciones materiales de la enseñanza*: en este ámbito se reconoce que los docentes atienden a un elevado número de estudiantes en cada aula y van de una aula a otra cada día, atendiendo a varios grupos al día y la semana, es difícil bajo estas circunstancias acceder a un conocimiento amplio de cada uno de sus alumnos, sus circunstancias y sus expectativas; viven el malestar de una imagen social que se encuentra deteriorada y estigmatizada por los medios de comunicación y las políticas educativas recientes; a veces la formación pedagógica que tienen, en los casos de docentes que cuentan con una formación para la docencia es insuficiente en relación a las exigencias de la práctica y en el caso de los docentes que devienen de otras profesiones ésta es adquirida a través de la experiencia por medio del encuentro cotidiano con los adolescentes y los programas escolares. Las condiciones de tiempos y espacios para la reflexión docente y el trabajo colegiado son inexistentes.

En la escuela del estudio los docentes contaban con un pequeño espacio improvisado de escasamente metro y medio de frente por tres de fondo donde entraban evocando un “hola” saludándose y saliendo abrazando de un lado un paquete de materiales y del otro un café mientras se dirigían apresuradamente al siguiente salón para atender a otro grupo. Bajo estas circunstancias, es difícil que un docente logre realizar “orientación pedagógica” si no logra posicionarse con “autoridad pedagógica”, y lo pongo entre comillas, debido a que ello nos llevaría a una larga discusión que no fue el objeto del estudio pero que es un asunto clave para comprender las perspectivas de los docentes y su impacto en la tarea escolar de éstos.

Posicionarse es clave para orientar, para dirigir un proceso pedagógico asignado a los profesores, pero esto no es sencillo en la actualidad cuando los docentes contemporáneos presentan dificultad para adecuar sus estrategias a los saberes de los

alumnos; es difícil convocar a los padres por medio de proyectos de trabajo que los involucren con diversos fundamentos psicopedagógicos que configuren credibilidad en la labor pedagógica. Por otra parte los docentes se sienten amenazados por el clima social actual; inclusive, algunos han sido víctimas de la violencia presente en el contexto inmediato y no cuentan con recursos de seguridad para la intervención; por ello, la indiferencia se vuelve una alternativa de sobrevivencia. Claramente se pudo percibir que una de las grandes fortalezas identificada en algunos docentes es el sentimiento de empatía, que se configura como el motor para pensar, para cuestionarse y para comprometerse con sus estudiantes.

Estas condiciones identificadas a través del acercamiento a las perspectivas de los docentes me llevan a pensar que el vínculo pedagógico como preocupación subyacente al estudio debe ser reconfigurado en las perspectivas de los docentes hacia un vínculo intercultural. Esto quiere decir que los docentes requieren reconfigurar diversas nociones inherentes a la acción pedagógica. Reconocer que la labor pedagógica se caracteriza por un *encuentro generacional* que se ha categorizado como *antagónico*. Los saberes y experiencias que ha acumulado una generación adulta; los saberes y necesidades con los que cuenta una generación joven configuran diversas experiencias de aprendizaje ya que a lo largo de su vida ha tenido acercamiento a diversos contextos que le han propiciado diversos saberes. Nos lleva a reconocer que la escuela es más que un medio de transmisión de saberes. Quizá un asunto pendiente en la agenda de la formación y actualización de los docentes es pensar y repensar cuál es hoy en día el sentido pedagógico de la escuela.

<<Un ser se nos resiste>> y <<la admisión del no-poder del educador>>

No puedo omitir esta reflexión, los maestros del estudio al igual que muchos otros docentes cargan en sus hombros la preocupación de lograr que sus alumnos aprendan y ello los lleva a vivir la docencia con gran incertidumbre. El último capítulo documenta parte de esto. A través de la empatía tratan de hallar un camino de acercamiento a los adolescentes para lograr con ellos sus expectativas que desde la perspectiva escolar conviene a los alumnos. En dicho contexto aparecen los imaginarios construidos históricamente respecto al papel del docente en la relación educativa, sobre todo aquella idea de que depende de ellos que los alumnos aprendan. A propósito de ello

me parece significativo cuando Meirieu (2003) expresa: “un ser se nos resiste” a propósito de la tendencia que tienen los alumnos de resistirse a los docente dice: - cuando no conseguimos jamás hacer lo que queremos y se muestran desinteresados de lo que les proponemos. Y nos lleva a pensar justamente que la práctica educativa no es una fábrica y por ende los alumnos no son objetos moldeables, por ello expresa “educar es negarse a entrar en esa lógica.

Hay que escapar de la ilusión de la transmisión, <<aprender siempre a tomar información en función de un proyecto personal>> (Meirieu, 1987, citado por Meirieu, 2003), por ello hay que reconocer “que la transmisión de saberes y conocimiento no se realiza de un modo mecánico, supone la reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo”. Hay que escapar del mito etnocéntrico de que el docente es dador del saber y los alumnos receptores. Claramente este planteamiento nos dice que el poder de aprender está en el alumno en razón de sus proyectos y expectativas, entonces el maestro tendría que buscar la forma en que los alumnos se hagan cargo de su desarrollo escolar, reconociendo y despertando en ellos expectativas de aprendizaje. Agrega que la decisión de aprender está en el sujeto-alumno, “el educador no puede más que aceptar su no-poder, admitir que no dispone de ningún medio directo de actuar sobre otro” (Meirieu, 2003). Estos señalamientos albergan la necesidad de repensar el papel que el maestro tiene en la relación pedagógica contemporánea, ser capaz de reconocer los contextos actuales en los que se desenvuelven los adolescentes, donde adquieren saberes mas allá de la escuela y sus expectativas formativas pueden ser objeto de atención de los docentes.

Diversas circunstancias que acompañaron este proceso de construcción me llevaron a hacer algunas pausas en su continuidad, que si bien alargaron mi proceso de obtención del grado, éstas posibilitaron leer y releer esta narrativa propiciando una especie de distanciamiento. Este distanciamiento intermitente, ha sido sano ya que me permitió reconocer la presencia de varios planteamientos que no son ni generalizables, ni conclusivos en sentido estricto, son más bien una serie de conjeturas derivados de los hallazgos. Permítaseme llamarles así, ya que pudiera pensarse que resuelvo varias de las interrogantes, sin embargo creo que este recorrido me ha permitido identificar

varias aristas del problema que no había considerado y que muestran varias posibilidades de ampliar la mirada de indagación.

3. Líneas de indagación que se abren

La adolescencia, hay que situarla histórica, cultural y psicológicamente, para comprender el encuentro generacional que caracteriza la relación adulto-joven que representa para padres y docentes un importante reto, por su carácter conflictivo. El estudio en su conjunto, aporta para abrir varias líneas de discusión en torno a las perspectivas de los docentes respecto a las características identitarias de los adolescentes en el contexto escolar de la escuela secundaria. De este recorrido identifiqué algunas líneas que abren posibles horizontes de indagación, una de ellas es el análisis de *“las perspectivas de los docentes acerca de los adolescentes, en relación a sus perfiles formativos”*. Esta idea surge del análisis existente en el capítulo tres, los docentes configuran sus perspectivas en relación a sus diversas experiencias. Una de ellas es su experiencia formativa. Como se menciona en el análisis, diversos estudios referidos a la conformación de la planta docente en la escuela secundaria hacen referencia a la diversidad existente de la formación académica de los docentes. El estudio me hizo suponer que el origen profesional de los docentes de secundaria los provee de recursos teóricos y metodológicos distintos y que este parece ser un factor que influye en los modos de comprensión, atención e interacción de los adolescentes.

Por otra parte, en el estudio se identifica *“el género como factor de percepción y atención de la adolescencia en la escuela secundaria”*. El análisis de las perspectivas evidenció una relación pedagógica distinta de **las** docentes (género femenino) con los y las adolescentes en relación a **los** docentes (género masculino). Se percibe *maternaje* (Sandoval, 1992) en las mujeres y amistad en los hombres. La pregunta es qué impacto tiene esto en una relación de enseñanza y aprendizaje.

Ante la marcada afirmación de los docentes en cuanto a que los adolescentes no tienen perspectivas de futuro, considero la necesidad de un acercamiento a los adolescentes de la escuela secundaria para conocer cuáles son sus aspiraciones al salir de la escuela secundaria y con ello reconocer sus perspectivas de futuro.

En el acercamiento a la teoría relativa al campo me encontré algunos textos que describen la relación entre docentes y adolescentes, de una forma antagónica ya que

describen a los adolescentes en un supuesto desvalimiento, un ejemplo de ello es López (2012) quien afirma: “Muchas veces el alumno real, aquel que ingresa diariamente a las aulas, es despreciado, su identidad no interesa, es escasa la voluntad de establecer con él un diálogo basado en su reconocimiento”, sin embargo los múltiples referentes empíricos con los que cuento ponen en tela de juicio estas afirmaciones, por lo que ello sugiere plantear algunas interrogantes. Considero que si bien el maestro se había posicionado históricamente con base en el saber acumulado, hoy en día no es un factor determinante ya que las tecnologías de la información han empoderado en buena medida a los alumnos en este ámbito. Se hace referencia al alumno en singular, hablar del adolescente es hacer referencia a multiplicidad de sujetos que son atendidos por diversos sujetos. En un aula típica de escuela secundaria de contextos urbanos de una escuela pública hay más de 40 alumnos con diversas historias, trayectorias y posicionamientos frente a la escuela y los docentes. Hay ocasiones en que, quien está en situación de riesgo son los docentes. Esto me lleva a pensar en la necesidad de conocer a profundidad los procesos de intercambio presentes en las aulas de una escuela pública, como un juego de poderes.

Una investigación nunca es definitiva, ni conclusiva, es apenas un acercamiento a un complejo nudo de posibilidades y necesidades de comprensión. Este estudio ha constituido una experiencia lúdica de acercamiento a la escuela secundaria como un mundo particular lleno de significaciones y contradicciones, en esta ocasión enfocando las perspectivas de los docentes por necesidades de delimitación llego a describir algunas líneas importantes de discusión, sin embargo el acercamiento al campo da amplias posibilidades de otros objetos de indagación que quedan en el tintero y que quedan al margen de esta narrativa, no como subordinados de la discusión sino como necesidades latentes de discusión.

Referencias

- Aguayo, H. (2013). *Investigación en la escuela: El sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. México: CONACYT/UNAM/Díaz de Santos.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2005). *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*. Recuperado el 30 de septiembre de 2015, de file:///C:/Users/HOME/Downloads/1247-2051-1-PB.pdf
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Appel, M. (2005). *La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomies en México*. Recuperado el 19 de Mayo de 2016, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/465/995>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ediciones Paidós.
- Bertely, M. (2001). Senderos posibles y horizontes alternativos de la investigación educativa y la formación docente en México. Pachuca, México.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. (<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, Ed.) *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4., 1-26.
- Bolivar, A., & Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Recuperado el 10 de Octubre de 2012, de Forum: Qualitative Social Research: <http://www.qualitative-research.net/index.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (2012). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., & Passeron, J-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Brito, A. (2009). *Acerca de un desencuentro: La mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria*. Recuperado el 12 junio de 2016, de file:///C:/Users/Hector/Downloads/rie51a07%20(2).pdf
- Brito, A. (2018). *La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y despliegues*. Recuperado el 5 de Agosto de 2018, de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=31&id=28

- Brunner, J. (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. España: Alianza Psicología.
- Cadús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós contextos.
- Carcelén, M., & Patricia, M. (2008). *Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2017, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1060/1024>
- CONAPO. (1999). *Adolescencia y curso de vida*. Recuperado el 20 de mayo de 2016, de Cuadernos de Población: http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Adolescencia_y_curso_de_vida
- Corica, A. (2012). *Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes*. Recuperado el 4 de Octubre de 2017, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=19523136004
- Darder, P. (. (2013). *Aprender y educar con bienestar y empaía. La formación emocional del profesaro*. España: Octaedro.
- Dávila, O. (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. Recuperado el 30 de noviembre de 2015, de Revista Última Década. No. 21: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04.pdf>
- Delamont, S. (1988). *La interacción didáctica*. . España: Cincel-Kapelusz.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo Humano*. España: Siglo XXI.
- Díaz, A. (1991). *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos*. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1991/no3/12.pdf>
- Díaz, C. (2007). *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2014, de Revista Científica Guillermo de Ockaham Vol. 5 No.2: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316865004>
- Díaz, J. (2008). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidad en los adolescentes. En T. Yuren, & C. Romero (coords.). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. (págs. 265-292). México: Casa Juan Pablos.
- Díaz, M. (2001). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio etnográfico*. México: DIE.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. México: Losada.
- Ducoing, P. (. (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*. México: IISUE UNAM.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiobes sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires : Paidós.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza Vol. II*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Educador, MEC.
- Espinosa-Castillo, M. (2014). *Mega Proyecto urbano. La ciudad Bicentenario de Tecámac*. Recuperado el 10 de diciembre de 2016, de Revista Bitácora Urbano Territorial: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74833911006>
- Fainsod, P. (2007). *Adolescencia en plural. La tensión identidad-diferencia en las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres de sectores populares*. Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires: <http://cdsa.academica.org/000-106/480.pdf>
- Filinich, M. I. (1998). *La perspectiva en la narración: una guía para la lectura*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de https://www.uv.mx/cpue/colped/N.../la_perspectiva_en_la_narración.htm
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P., & Antonio, F. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2007). Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de estudiantes de una escuela técnica . En C. Guzmán, & C. Saucedo(coords). *La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes* (págs. 149-168). México: Ediciones Pomares. UNAM.
- Funes, J. (2011). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Grao.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. A.C.
- Galindo, L. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En J. Galindo (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 347-380). México: Addison Wesley Longman.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. México: DIE/CINVESTAV.
- García, S., & Vanella, L. (1997). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Gaytán, M., & Carrillo, A. (2013). La perspectiva narrativa en el contexto de la investigación educativa. En A. Olmos & M. Martínez (coord.) *Identidad y narrativa: Recuperando las voces de adolescentes y docentes*. (págs. 299-351). México: UNAM/ FES Zaragoza.

- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Ediciones Gedisa.
- Glazman, R. (1999). *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*. México: El Caballito.
- González, J. (1994). Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre culturas de hoy. . En J. y. González, *Metodología y Cultura*. (págs. 235-279). México.: Pensar la Cultura. CONACULTA.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Argentina : Paidós Estudios de Comunicación.
- Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? el significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En C. Guzmán & C. Saucedo (coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (págs. 71-98). México: Ediciones Pomares/ UNAM.
- Guerra, M., & Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Colección Educación.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes* . Barcelona: Laertes.
- Gutiérrez, F. (2015). *Jóvenes, cultura escolar y comunicación*. Recuperado el 8 de enero de 2018, de Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 7 núm. 15:
<file:///C:/Users/Hector/Downloads/Dialnet-JovenesCulturaEscolarYComunicacion-5014390.pdf>
- Gutiérrez, R., Díaz, K., & Roman, R. (2016). *El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica*. Recuperado el 5 de agosto de 2017, de Revista Ciencia Ergo Sum. Vol 23, núm.3.Universidad Autónoma del Estado de México:
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10448076002/10448076002.pdf>
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares.UNAM.
- Guzmán, M. (2002). Los adolescentes y la era de la informática: su relación con el mundo virtual y el mundo real. En M. E. Melgaroza, *Adolescencia: Espejo de la sociedad actual* (págs. 143-168). Argentina: Lumen.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryam, J. (2001). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Octaedro.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, España: Ediciones Península .
- Huerta, A. (2009). *El concepto de perspectiva en Ortega y Gasset*. Recuperado el 15 de octubre de 2014, de <http://www.oocities.org/athens/delphi/9247/perspectiva.html>
- Imgard, R. (2010). *La perspectiva intercultural en educación*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2018, de El Cotidiano. Num.160: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512766009.pdf>

- Jiménez, A., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 105-122.
- Junqueira, C., Sarubbi, V., Regério, P., Modesto, R., & Avincula, A. (2014). *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. Recuperado el 19 de mayo de 2015, de http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf
- Jurado, C. (2009). *La familia y su participación en la comunidad educativa*. Recuperado el 4 de octubre de 2015, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/CARMEN_JURADO_GOMEZ01.pdf
- Kail, R. V. (2011). *Desarrollo Humano. Una perspectiva del ciclo vital*. México: CENGAGE Learning.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Argentina: Ediciones Aique.
- Lamas, M. (2000). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-UNAM.
- Lamas, M. (2008). *El género es cultura*. Recuperado el 2 de Agosto de 2015, de http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php
- Lefebvre, H. (2004). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Ediciones Santillana, Aula XX.
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En E. (. Tenti, *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 79-112). Buenos Aires : UNESCO.
- López, N. (2012). *Adolescentes en las aulas: La irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa*. Recuperado el 2 de Agosto de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/12.pdf>
- López, N., Opertti, R., & Vargas, C. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>
- Lozano, A. (2014). *Teoría de teorías sobre la adolescencia*. Recuperado el 2 de Agosto de 2017, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002
- Lozano, J. (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: CEAC.

- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Recuperado el 21 de julio de 2015, de Universidad de Guadalajara.:
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf
- Martínez, R. (2013). Adolescentes, desarrollo y formación social. En A. Olmos, & M. Á. Martínez, *Identidad y Narrativa: Recuperando las voces de adolescentes y docentes* (págs. 227-298). México: UNAM/ FES ZARAGOZA.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes, Ediciones.
- Méllich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Ediciones Paidós.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Siglo XXI.
- Merino, M., & Ramírez, T. (2007). La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes. En C. Guzmán, & C. Saucedo, (Coods). *La voz de los estudiantes* (págs. 171-193). México: Ediciones Pomárez. UNAM.
- Mota, C., & Villalobos, J. (2007). *El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana*. Recuperado el 4 de Octubre de 2014, de
<http://www.redalyc.org/articulo,oa?id=35603805>
- Muñoz, A., & Liliana., C. (2013). *La empatía: ¿un concepto unívoco?* Recuperado el 12 de Enero de 2018, de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/467/787>
- Muñoz, C. (2012). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Narodowsky, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Argentina: HomoSapiens.
- Ojeda, D., & López, E. (2017). *Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción de riesgo*. Recuperado el 12 de enero de 2018, de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n54/2448-5144-desacatos-54-00106.pdf>
- Olmos, A. (2013). Narrativa, convivencia e identidad: Diálogo y comunidades de indagación con adolescentes. En A. Olmos, & M. Miguel, *Identidad y narrativas: Recuperando las voces de adolescentes y docentes* (págs. 39-225). México: FES-ZARAGOZA/ UNAM.
- Olmos, A., & Martínez, M. (2013). *Identidad y Narrativa: Recuperando las voces de adolescentes y docentes*. México: FES ZARAGOZA/UNAM.

- Ornelas, A. M. (2017). La adolescencia en el mundo globalizado. En P. (. Ducoing, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*. (págs. 141-176). México: IISUE/UNAM.
- Ortega, R., & Fernández, J. (2014). *La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo*. Recuperado el 23 de Abril de 2017, de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098003.pdf>
- Palacios, R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En C. Guzmán, & C. (. Saucedo, *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (págs. 127-147). México: Ediciones Pomares/CRIM/UNAM.
- Papalia, D., & Feldman, S. W. (2009). *Desarrollo Humano*. México: Mc. Graw Hill.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Chile: Frasis.
- Paz, O. (2008). *El laberinto de la soledad*. México: Siglo XXI.
- Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*.
- Porlan, R., & Ana, R. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Diada.
- Presas, M. (2009). *Del ser a la palabra. Ensayos sobre estética, fenomenología y hermenéutica*. Buenos Aires: Biblos.
- Reguillo, R. (2003). *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. Recuperado el 5 de Enero de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07>
- Reyes, A. (2009). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Recuperado el 30 de noviembre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a8.pdf>
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona, España.: Paidós I.C.E./ U.A.B.
- Rodríguez, F. (1999). *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar*. México: Tesis de Maestría ISCEEM.
- Romero, H. (2009). *Perspectivas docentes frente a un estilo de dirección. Un estudio de micropolítica escolar*. México: Documento Inédito.
- Sánchez, A. (2002). *La reforma de la escuela secundaria en México. Una propuesta centrada en los jóvenes*. En. Recuperado el 19 de Mayo de 2014, de ¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131039so.pdf>

- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Sandoval, E. (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, 57-72.
- Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez, UPN.
- Sandoval, E. (2009). *La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México*. Recuperado el 23 de Abril de 2017, de http://www.ub.edu/obipd/docs/insercion_a_la_docencia_maestro_de_secundaria_en_mexico.pdf
- Santamarina, A., & Marínez, M. (2005). La construcción de significados en el marco de una Psicología Cultural: El pensamiento narrativo. En M. y. Cubero, *Vygotsky en la Psicología Contemporánea*. (págs. 167-193). Argentina: Miño y Dávila.
- Santos, M. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la escuela*.
- Saucedo, C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un conalep*. México: CINVESTAV.
- Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela es la experiencia de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En C. Guzmán, & C. Saucedo, *La voz de los estudiantes. experiencias en torno a la escuela* (págs. 23-43). México: Ediciones Pomares, CRIM, UNAM, FESI-UNAM.
- Saur, D. (2012). De la doxa al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación. En M. A. Jiménez, *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (págs. 73-93). México: Juan Pablo Editor.
- Shutz, A. (1990). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina : Amorrortu.
- Suárez, D. (2007). *Docentes, Narrativas e Investigación Pedagógica del mundo escolar* . Buenos Aires Argentina : e-Eccleston Formación Docente. Año 3. Número 7.
- Suárez, D. (2014). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Suárez, D. y. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógica*. México: Revista Maestr@s, Vol. 6, No. 16.
- Suárez, D., Dávila, P., & Ochoa, L. (2014). *Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*. Recuperado el

- 30 de octubre de 2015, de
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf
- Suárez, E. (2004). *Narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica*. Colombia: Revista Nodos y nudos No. 18 UPN.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Recuperado el 28 de Marzo de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tenti, E. (1999). *Pedagogía y Cotidianidad*. Obtenido de Una escuela para los adolescentes: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118515so.pdf>
- Tenti, E. (1999). *Una Escuela para los Adolescentes*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118515>
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Recuperado el 16 de Marzo de 2015, de http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf
- Tenti, E. (2012). *Docentes y alumnos: ecuentros y desencuentros entre generaciones*. Recuperado el 8 de mayo de 2014, de La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218851s.pdf>
- Tenti, E., & Steinberg, C. (2012 b). *Los docentes Mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Tirado, F., Martínez, M. A., & otros. (2010). *Psicología Educativa*. México: Mc. Graw Hill.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., & Odet, M. (2005). *Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente*. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de <https://rieoei.org/historico/investigacion/1008Traver.PDF>
- UNESCO. (2008). *La escuela y los Adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. Recuperado el 19 de junio de 2017, de www.oei.es/historico/pdfs/siteal2008.pdf
- Urbatiel, P. (1999). *Adolescencia, tribus urbanas y cultura joven*. Obtenido de <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/782/Adolescencia%2C%20tribus%20urbanas%20y%20cultura%20joven.pdf?sequence=1>
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela . En E. (. Tenti, *Una escuela para los adolescentes* (págs. 9-72). Buenos Aires: UNESCO.

- Vázquez, I. (2007). *La metodología de casos: perspectivas de abordaje*. En: I. Vázquez (coord.). *La gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2013, de: <https://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarres (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (págs. 63-95). México: Flacso/Colmex.
- Velázquez, L. (2002). ¿Adios a la escuela? Significatividad de la escuela en los jóvenes de fin de siglo. En J. Piña, C. Pontón (coord.) *Cultura y Procesos Educativos* (págs. 291-324). México: CESU/UNAM/Plaza y Valdez.
- Velázquez, L. (2007). *Como vivo lo escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México: Lucerna Diogenis.
- Villanueva, O. (2010). *De estudiantes a profesores*. México: Porrúa.
- Wittrock, M. (1997). *La Investigación de la Enseñanza III*. Barcelona, España : Paidós Educador.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona. España: Ediciones Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ynclán, G. (1998). *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Yuren, T., & Romero, C. (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.
- Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria al filo de su reforma*. Recuperado el 19 de mayo de 2010, de file:///C:/Users/Hector/Downloads/educacion_secundaria_mexico_filo_reforma_zorrilla.pdf

ANEXOS

ANEXO I

Estimado maestro es por todos sabido la relevancia que tiene la escuela secundaria en la trayectoria escolar de los estudiantes. Reconociendo la complejidad que implica la labor docente en este nivel educativo me encuentro realizando un estudio sobre el trabajo docente en la escuela secundaria. Es por ello que agradeceré su apoyo contestando el siguiente formato y las preguntas subsecuentes al mismo. Agradezco de antemano su valiosa ayuda.

Nombre (opcional) _____ Edad: años

Función que desempeña: _____

I. Preparación Profesional:

X

Licenciatura: Especialidad: _____

Maestría: Especialidad: _____

Doctorado: Especialidad: _____

Otros estudios: (Especifique): _____

II. Experiencia laboral:

Años de Servicio: Años

Trabaja Usted en: Una escuela Dos escuela Tres escuelas

Asignaturas que imparte:

ASIGNATURA	GRADO Y GRUPO	NO. HRS /SEMANA	TURNO

TOTAL de grupos: Total de alumnos que atiende (aproximadamente)

Num. de horas que cubre a la semana: Turno Matutino Turno Vespertino

III. DOCENCIA COMO PRÁCTICA PROFESIONAL

1. Cómo son los alumnos de Secundaria:

Describe

Lugar y fecha: _____

ANEXO II

GUIÓN DE ENTREVISTA

FECHA: _____

PROFESOR (A) _____

LUGAR: _____

Acercamiento para entablar conversación

1. ¿Cómo llega a ser docente de secundaria?
2. ¿Qué grupos atiende?

PREGUNTA GENERADORA

Relátame: **¿Cómo son los adolescentes con los que trabaja usted?**

PREGUNTAS ALTERNAS

¿Qué características tienen los alumnos que atiende?

→ Lugar de procedencia

→ Edad

→ Forma de ser de los adolescentes de esta escuela

3. ¿Qué problemáticas enfrentan sus alumnos?
4. ¿Cómo se comunican hoy los adolescentes?
5. ¿Relátame alguna situación problemática vivida con algún alumno?
6. ¿Relátame alguna anécdota que le haya dejado una grata experiencia?
7. ¿Qué actitud tienen los jóvenes frente a la escuela ¿En qué les gusta participar?
8. ¿Qué es lo más difícil de trabajar con adolescentes?
9. ¿Qué es lo más grato de trabajar con adolescentes?